

A Formação de Formadores em Portugal

Contributo para o estudo dos modelos
e práticas de formação institucionais

CARLOS FONTES

Lisboa, 2002

Este trabalho realizado em 2002, apesar do tempo decorrido, continua a ser um útil instrumento de trabalho para investigadores destas temáticas. Por razões institucionais, a versão que aqui publicamos não é a última, foi também expurgada de muitas notas, entrevistas e os capítulos mais técnicos da sua análise.

A Formação de Formadores em Portugal

Contributo para o estudo dos modelos e práticas de formação institucionais

Carlos Fontes

Introdução

1.1.Finalidades

1.2.Objectivos

Problemática da Formação de Formadores

2.1.A Empresa Como Lugar de Formação

2.2.A Formação nas Empresas

Período Artesanal

Período Mecanicista

Período de Diversificação

Período Actual

2.3.Problemática Ideológica

Perspectiva Histórica

Implantação (1962-1974)

Tentativas de Renovação (1974-1978)

Experiências (1979-1986)

O Impacto da CEE (1986-1991)

Normalização (1992-2002)

Certificação

Tendências Europeias

IV.Aspectos Metodológicos

4.1.Estudo de Caso

4.2.Entrevistas

4.3. Procedimentos Metodológicos

V. Análise e Interpretação das Entrevistas

VI. Conclusões

Bibliografia

Guião das Entrevistas

Breve Cronologia

Glossário

Legislação

Abreviaturas

Anexos

Este trabalho realizado em 2002, apesar do tempo decorrido, continua a ser um útil instrumento de trabalho para investigadores destas temáticas. Por razões institucionais, a versão que aqui publicamos não é a última, foi também expurgada de muitas notas, entrevistas e os capítulos mais técnicos da sua análise.

Formação de Formadores em Portugal

Contributos para um estudo dos seus modelos e práticas de formação institucionais

Carlos Fontes

1. Introdução

A formação profissional continua a suscitar, entre nós, dois tipos de discursos contraditórios, marcados por avaliações divergentes sobre o seu percurso nos últimos 15 anos. Numa perspectiva positiva, uns afirmam a sua decisiva importância para a modernização da sociedade portuguesa, mitificando frequentemente os seus efeitos. No lado contrário, posicionam-se todos aqueles que negativamente apreciam os seus resultados, declarando a sua inutilidade para este objectivo nacional. Apesar das enormes somas investidas na formação os resultados são percebidos como muito diminutos, nomeadamente na melhoria do funcionamento das organizações, produtividade ou em termos mais gerais, na melhoria das qualificações da mão-de-obra. O debate actual sobre falta de competitividade da economia portuguesa, no contexto europeu, apenas vieram realçar esta leitura da situação.

Entre as causas avançadas para explicar estes magros resultados, aponta-se a ausência de um eficaz sistema de formação de formadores. A deficiente preparação dos formadores seria assim, em última instância, a causa primeira de uma alegada falta de qualidade nas organizações. É evidente o exagero destas e outras afirmações, elas não deixam de traduzir a convicção que sem profissionais devidamente qualificados, no campo da formação profissional, a qualidade deste serviço será necessariamente afectada. Esta é também a nossa convicção.

O ponto de partida desta investigação começou por centrar-se nesta problemática, mas há medida que o estudo avançava, outras questões

eventualmente mais pertinentes foram igualmente surgindo, acabando por definir em grande parte a perspectiva como abordamos o nosso objecto de estudo:

1. A lógica que regula o sistema de formação de formadores;
2. As finalidades e objectivos prosseguidas pelas entidades intervenientes;
3. Os modos como são operacionalizados os objectivos pelos diferentes intervenientes no sistema.

Mais ou menos extensos, os agradecimentos são já um merecido e imprescindível lugar comum em todas as introduções de trabalhos realizados com objectivos académicos. É por isso com palavras gastas que se vai procurar agradecer a todos os que contribuíram para a feitura deste trabalho.

1.1. Objectivos e Organização

Na realização deste trabalho tivemos em vista, atingir os seguintes objectivos:

- Compreender a especificidade da formação de formadores, no âmbito da formação profissional
- Compreender a intenção e utilidade dos diferentes instrumentos oficiais aplicados na formação de formadores.

O trabalho está organizado em três grandes áreas:

A primeira centra-se na problemática da formação de formadores, encarando-a na óptica das empresas de modo a salientar as suas especificidades;

A segunda centra-se na realidade portuguesa, e com base num percurso histórico, procura-se perceber a sua dinâmica e articulação com as estruturas económicas e de formação;

A terceira desce ao terreno das práticas formativas e procura apreender as percepções dos próprios formadores de formadores sobre o sistema em que trabalham.

II. Problemática da Formação de Formadores

Não é fácil definir a especificidade da formação de formadores inserida no mercado de trabalho. A própria formação profissional continua a ser um sistema que carece de ser explicitado.

A importação pelo Estado, nos anos 60, de um modelo de formação profissional, que foi assumido e aplicado durante décadas de uma forma

acrítica, não possibilitou igualmente um correcto esclarecimento destas e outras questões.

As instituições que desde então tem coordenado a formação profissional extra-escolar, não produziram, nem estimularam a produção de estudos sobre este domínio. Pelo contrário, destruíram de forma sistemática os seus arquivos, anulando deste modo os vestígios do trabalho realizado.

Os raros estudos que tem sido produzidos sobre a formação profissional em Portugal, na sua maior parte, encaram-na como uma simples extensão da educação e em particular do ensino técnico. O resultado é uma visão parcelar e deformada da própria formação.

Neste trabalho vamos procurar descobrir a especificidade da formação de formadores a partir do local esta nasceu: as empresas modernas.

2.1. A Empresa como Lugar de Formação

A formação profissional continua a fazer-se, em todo o mundo, essencialmente nos locais de trabalho e não escolas. Em Portugal, o ensino técnico-profissional, mesmo no seu período de maior expansão, nunca qualificou senão uma minoria dos trabalhadores¹. Esta formação realizada nas empresas não tem sido todavia devidamente tida em conta na literatura pedagógica, devido à predominância dos estudos estarem centrados no sistema regular de ensino. Estamos pois perante um mundo ainda à espera de ser desbravar.

Para abordarmos a especificidade da formação de formadores, vamos partir de três hipóteses de trabalho sobre as organizações empresariais:

- a) As empresas mais competitivas² são locais privilegiados para a experimentação de metodologias de formação que são posteriormente adoptadas quer pelos centros de formação estatais, quer pelas próprias escolas.
- b) A necessidade de uma mudança permanente das empresas, nomeadamente para poderem sobreviver, explica em grande parte o clima favorável que têm proporcionado ao aparecimento e rápida difusão de práticas inovadoras, incluindo no campo pedagógico.
- c) As teorias organizacionais e de gestão, se no passado recente foram sobretudo referidas por funcionaram como modelos de inspiração para métodos e técnicas pedagógicas, actualmente, muitas delas, incorporam-nas como instrumentos de mobilização dos trabalhadores aos serviços das estratégias das empresas.

¹ Em 1962, por exemplo, não ultrapassavam os 2% na população activa do país.

² As empresas mais competitivas são aquelas que adquiriram no mercado uma posição dominante, e revelam elevados índices de crescimento e proporcionam elevados ganhos.

Por tudo isto, parece-nos que a melhor forma de compreendermos a especificidade da formação de formadores é começar por a encarar, a partir da formação realizada nos próprios locais de trabalho.

Antes de abordarmos estas questões, faremos uma breve enquadramento ao problema da formação nas empresas.

Primeira questão: Serão as empresas formadoras? Nos casos em que não existe uma formação estruturada, proporcionam as mesmas experiências que possibilitem a efectiva qualificação dos trabalhadores? A questão é controversa e está longe de ser pacífica. Alguns autores afirmam que a simples repetição de tarefas não é só por si formadora, só há formação quando existe uma reflexão que possibilite a transformação das experiências profissionais em saberes³. Neste sentido, a maioria das experiências proporcionadas aos trabalhadores nas empresas poderiam não passar de simples repetições mecânicas dos gestos necessários para a execução de certas tarefas, sem que daqui resultasse uma formação que possibilitassem aos mesmos exercer com autonomia e competência uma dada actividade profissional. Outros autores, pelo contrário, inclinam-se a admitir que a formação não é uma actividade que se possa distinguir das tarefas que quotidianamente são exercidas pelos trabalhadores e que justificam a sua remuneração⁴. A simples produção ou prestação de um serviço implica uma aprendizagem. Em contextos de trabalho, aprende-se fazendo, e ao fazer-se algo, produz saber. O problema recoloca-se quando se questiona as limitações em termos de generalização do saber prático daqui resultante.

Segunda questão: Formação ou socialização? A diversidade de experiências e de formações numa organização moderna, implica uma atenção especial a esta questão, é que nem todos os trabalhadores estão na mesma posição. Alguns autores, não fazem qualquer distinção entre a formação prestada, por exemplo, aos operários e aos quadros. Ambos carecem de formação e a empresa deve proporcioná-la. Outros autores, estabelecem uma nítida distinção a este respeito em função da complexidade das actividades que são exercidas. É diminuta a influência da formação prestada pelas empresas aos trabalhadores que desenvolvem actividades de complexidade. A sua formação de base foi adquirida fora da empresa e obedece a uma lógica que lhe é exterior. Quando estes trabalhadores ingressam numa empresa estão como que “pré-programados” para um dado desempenho, segundo padrões que foram previamente interiorizadas e cujo controlo escapa às empresas. Neste caso, não estamos perante um processo habitualmente associado à formação, mas sim a fenómenos de socialização⁵. As acções de formação realizadas neste contexto, adquirem uma finalidade muito própria. Só no caso de actividades pouco complexas, se pode falar com propriedade de formação, pois o que está em jogo são problemas de desempenho funcional.

3

⁴ Villers, Guy de (1991,p.17), l'expérience en formation d'adultes, in, Pineu, G. e Courtois, B. (1991), La Formation Expérientielle des Adultes. Paris. La Documentation Française

⁵ Mintzerg (1995), p.120

Terceira questão: Tradição ou inovação? As empresas tem por missão atingir resultados que cubram os investimentos realizados e proporcionem aos seus investidores benefícios acrescidos. Este dado incontornável para qualquer empresa, tem gerado diversas posições sobre o modo de encarar a formação nas empresas. Em geral, os que estão fora do mundo laboral, tendem a reduzir a formação ministrada nas empresas a um simples adestramento ou treino. Partem do pressuposto que os métodos e as técnicas utilizados nestas acções, por estarem subordinados à exigência de melhoria da produção, seriam por isso rotineiros ou simplistas, por duas razões:

a) os formadores não tem liberdade para introduzir inovações no sistema, limitando-se a repetir formulas há muito mecanizadas;

b) a permanência dos mesmos objectivos implicaria a constância (e rigidez) dos métodos. Contrariando esta visão fechada, os teóricos de gestão, afirmam que a inovação está nas empresas e não instituições, como as escolas ou o Estado⁶.

A permanente exigência de terem que melhorar a sua competitividade para poderem sobreviver, faz com que estejam permanentemente a procurarem novas formas de mobilização e aperfeiçoamento dos seus trabalhadores. Neste aspecto, são forçadas a terem que inovar com maior rapidez que as escolas, nos seus métodos e técnicas de formação, dado que estas não estão sujeitas à mesma pressão externa. O exemplo paradigmático desta situação, está no contraste que se pode observar desde os anos 80 sobre estes dois tipos de organizações. Enquanto por um lado se multiplicam os estudos que tratam as escolas como estruturas rígidas e desfasadas do conhecimento do seu tempo, as empresas são apresentadas como estruturas qualificantes que aprendem e promovem a aprendizagem dos seus membros.⁷

2.2. A Formação nas Empresas

A melhor forma de entendermos, esta dinâmica da formação nas empresas, será considerar a sua evolução histórica, respeitando esta exigência de produtividade. Cada um dos quatro períodos históricos que estabelecemos, para ilustrar esta dinâmica, será abordado tomando como referência os seguintes elementos:

1. O contexto económico;
2. Os problemas organizacionais;
3. As teorias organizativas dominantes;
4. As principais metodologias formativas;
5. Os Modelos de Formação de Formadores.

⁶ Drucker (1998, p. 208?) estabelece uma dicotomia nos vários tipos de organizações: a) As organizações onde as mudanças são muito lentas, e não assumidas como fundamentais para a sua sobrevivência (escolas, universidades ou o próprio Estado; b) As organizações cuja lógica de sobrevivência está directamente ligada à rotura com a tradição (empresas).

⁷ VVAA (1998), AS Modalidades de Empresa que Aprende e Empresa Qualificante, Lisboa.OEFP.

2.2.1. Período Artesanal

O contexto económico. Entre o século XII e a segunda metade do século XVIII, a produção está condicionada pelas estruturas corporativas e familiares. A expansão das grandes unidades de produção acabaram por impor a necessidade de extinguir as corporações, o que só ocorre em Portugal em 1834, libertando deste forma os processos de recrutamento, selecção, promoção e formação dos seus trabalhadores. Factor decisivo para o desenvolvimento de novos métodos de trabalho e de formação.

Os problemas organizacionais. A complexidade das unidades produtivas impunha naturalmente formas próprias de organização do trabalho e da formação de trabalhadores. Os problemas que se deparavam numa pequena oficina, não eram os mesmos de um grande mosteiro como Alcobaça, ou um estaleiro real.

As teorias organizativas dominantes. O problema da organização como um problema teórico autónomo só surge no século XVIII. Entre as razões apontadas para este aparecimento tão tardio, aponta-se a ausência de um mercado aberto e concorrencial e a relativa abundância de mão-de-obra. Quando concorrência aumentou e a mão-de-obra passou a ter um crescente valor do preço final dos produtos, então emerge o problema da organização, nomeadamente do trabalho, como um factor a ter em conta na melhoria da produtividade. Adam Smith (1723-1790) é dos primeiros a levantar o problema da organização, mas o que o preocupa é o valor do produtos: quanto mais mão-de-obra fosse utilizada na produção de um produto, maior o seu valor. Enuncia todavia com clareza a articulação entre produtividade e a divisão do trabalho, questão que se tornará a partir daí um dos temas recorrentes dos economistas e dos engenheiros⁸.

As principais metodologias formativas. Entre o século XII e fins do século XIX, a formação centrada nos locais de trabalho adquiriu uma enorme relevância. O processo de aprendizagem assentava na recepção e imitação pelos aprendizes das actividades executadas pelo mestre. O mestre é o centro de todo o processo formativo. A formação termina quando o aprendiz está apto a desenvolver um trabalho idêntico ao que este realiza. O sistema corporativo controla cada actividade profissional, fixando as normas de progressão, zelando pela manutenção dos saberes profissionais num círculo restrito de iniciados. O processo não é contudo idêntico nas pequenas e nas grandes unidades produção.

Nas pequenas unidades o número de aprendizes é muito reduzido. As práticas de formação estão em geral submetidas às relações familiares. Os aprendizes

⁸ Lodi, João Bosco(1971), História da Administração. São Paulo. Livraria Pioneira Editora. p.13.

quando não pertenciam ao círculo familiar do mestre, o detentor do saber, são obrigados a integrar a sua família, vivendo com ele. O formador assemelha-se à imagem de um pai.

As próprias organizações dos mesteres, assentes em confrarias, reproduzem esta lógica familiar, ao unirem um torno de um mesmo patrono os irmãos de ofício. A aprendizagem de um ofício, cedo se tornou também num valor negociável, dando lugar à sua contratualização. Esta aprendizagem lentamente foi sendo regulada através de contratos escritos, onde se fixavam as obrigações dos mestres e dos aprendizes.

O primeiro “contrato de aprendizagem” que se conhece em Portugal, data do século XIV, tendo esta prática subsistido até ao século XX. Estamos perante um tipo de formação muito longa e com resultados muito incertos.

Nas grandes unidades produtivas sempre foi notória a necessidade de se acelerar o processo formativo. O factor tempo joga aqui um papel importante, nomeadamente quando está em jogo a realização de grandes obras. Desde o século XV que, por exemplo, em Portugal, se conhece a criação de oficinas de formação que funcionavam junto a grandes obras e que procuravam suprir as suas carências de mão-de-obra qualificada.

A complexidade dos processos produtivos, mas também o seu incremento, motivou que fosse acelerada a formação dos técnicos e operários especializados nestas unidades de produção. No século XVI, são criadas as primeiras “escolas técnicas” a cargo do Estado: as Aulas Régias. Estas Aulas instalam uma nova lógica na formação: os saberes profissionais passam a ser objecto de uma partilha e elaboração colectiva, determinada pelo interesse do Estado.

O culminar do processo deu-se no século XVIII, quando são implantados dois modelos fundamentais de formação conduzidas pelo Estado: - a “fábrica-escola” e a “escola técnica” ligada aos avanços da industrialização e as novas relações mercantis. A primeira subordina-se às exigências da organização onde está implantada, a segunda à exigências da actividade económica que se pretende estrategicamente desenvolver.

Uma inovação extraordinária, nem sempre devidamente referida ocorre com a produção da partir do século XVI dos primeiros “manuais” impressos contendo alguns rudimentos sobre os ofícios e as suas práticas. A transmissão oral deixa de ser o único veículo através do qual circulam os saberes profissionais. A imprensa tornou possível a rápida acumulação e circulação deste imenso capital, cuja apropriação irá suscitar diversas medidas educativas por toda Europa.

A difusão destes manuais esboça também o princípio de uma profunda inovação pedagógica: O mestre passa a ser aquele que aplica o método ou a lição que está coligida num manual ou num texto. A eficácia da sua formação passa a ser atribuída à correcta utilização do método recomendado nos textos⁹.

9

O aprendiz, em certos casos, autonomiza-se do mestre, quando se apropria do manual e aprende por si próprio.

Os Modelos de Formação de Formadores. Tomando como exemplo, a situação portuguesa, podemos dizer que nas organizações, como no país, o problema de fundo que sempre se colocou não era a forma de transmissão dos saberes detidos pelos mestres, mas o da sua actualização e a disponibilidade (interesse) destes para o fazerem. A única forma para ultrapassar os crónicos obstáculos que foram sistematicamente levantados, a esta comunicação, consistiu até ao século XX, no contínuo recrutamento no exterior de profissionais qualificados, que aqui funcionaram também como formadores. O acesso ao saber pelos neófitos foi em todo o caso, sempre um processo longo, permanentemente controlado e negociado por quem detinha o saber.

2.2.2. Período Mecanicista

O contexto económico. No último terço do século XIX, na Europa e nos EUA ocorre uma segunda revolução industrial marcada pela aparição de novas forças motoras, a electricidade e os derivados do petróleo, pelo aperfeiçoamento do motor de explosão, mas também pelo impulso da industria química e pelo aperfeiçoamento das primeiras máquinas automáticas. Aparecida nesta altura, a industria automóvel, opera uma síntese destas novas invenções, e impulsiona o desenvolvimento de outras, como a metalurgia, química, etc. Nos EUA estes avanços são vertiginosos. Operam-se grandes concentrações industriais e bancárias. O capitalismo liberal assente em pequenas unidades que compete entre si, é substituído por um capitalismo de grandes unidades que atinge, por vezes, a dimensão de monopólios.

Os problemas organizacionais. A complexidade dos problemas que as grandes empresas passam a enfrentar no final do século XIX, não foi acompanhada de uma melhoria significativa nos seus modelos de organização e de gestão. Nas que se dedicavam à produção em série, eram frequentes os tempos mortos. A organização profissional que imperava dificultava a introdução de novos métodos de trabalho mais ajustados a este tipo de produção. Em cada fábrica podiam distinguir-se claramente dois grupos de trabalhadores: os operários e os indiferenciados. Os primeiros tinham uma profissão, cujos saberes eram ciosamente preservados, sendo todas as alterações na organização do trabalho controladas por um activo sindicalismo revolucionário, antes da 1ª. Guerra Mundial, onde estes predominavam. Os segundos, estavam confinados a trabalhos subalternos de limpeza, transporte e armazenagem, dada a sua posição subalterna, pouco contavam nas organizações como nos sindicatos. A crescente importância das questões laborais nas grandes empresas, fez com que se autonomizassem duas funções:

- A “Função Pessoal”¹⁰, ligada à necessidade de recrutar e manter recursos humanos em quantidade e adequados para o sistema produtivo. Na primeira fase, foi apenas valorizado a questão do recrutamento, higiene, alimentação e até do alojamento dos trabalhadores. Durante a primeira guerra mundial, a formação tornou-se também uma tarefa fundamental desta função.

- A “Função Métodos de Trabalho”. A pluralidade de métodos usados pelos operários começou a tornar-se um problema na produção em série, obrigado as engenheiros ligados à produção a encontrarem novas formas de organização do trabalho.

As teorias organizativas dominantes. No período entre 1880 e 1913 vão surgir duas importantes escolas de administração. Ambas foram criadas por engenheiros que se apoiaram nas suas experiências em organizações empresariais. A importância que as mesmas irão ter na formação exige que lhes dediquemos um espaço mais amplo.

a) **Organização Científica do Trabalho.** Entre os engenheiros que estudam o problema dos métodos de trabalho, destaca-se Frederick Winslow Taylor (1856-1915), o qual a partir de 1880, inicia uma investigação sistemática, neste domínio que se traduzirá na criação de uma nova metodologia assente no seguintes princípios:

- Separação programada da concepção / planeamento das tarefas de execução. As iniciativas e o trabalho cerebral são banidas das oficinas e centradas na administração;

- Intensificação da divisão do trabalho. Graças ao estudo dos tempos e dos movimentos tornou-se possível decompor-se o trabalho em parcelas elementares e simplificadas, permitindo encontrar maneiras mais rápidas e eficientes de as executar. Cada tarefa corresponde a um posto de trabalho e, graças a um criterioso processo de recrutamento colocar-se nele o trabalhador mais apto para o executar;

- Controlo dos tempos e dos movimentos. O objectivo era eliminar os tempos mortos, isto é, não produtivos rentabilizando ao máximo os recursos técnicos e humanos disponíveis. A estes princípios junta-se a aplicação de estímulos ao desempenho individual (salários, prémios de produção, etc)¹¹. e a criação de uma estrutura hierarquizada de especialistas de controlo (engenheiros, contramestres, cronometristas). Os resultados desta investigação são publicados em 1903 (Shop management) e em 1911 (Principles of scientific management). Este metodologia que surgiu e foi testada nos EUA, e onde se difundiu rapidamente¹². começa a ser ensinada na Europa a partir de 1907¹³.

¹⁰ Groupe Térrence (1993), Encyclopedie des Ressources Humaines. Tomo 1. De la Fonction Personnel. Paris.Les Éditions d'Organisation.p.54

¹¹ Caetano, António (S/D), Avaliação de Desempenho. Metáforas, Conceitos e Práticas. Lisboa.RH Editora. P.70-71

¹² Esta concepção que será aplicada à escala de uma grande empresa por Henry Ford, em 1913, dando origem ao que se convencionou designar por fordismo dadas as suas implicações sociais .

¹³ Groupe Térrence (1993), p.54

O método de Taylor acabou por revolucionar a própria concepção de formação, atacando o conceito fundamental que até aí a mesma se baseara: o poder dos mestres baseado nos saberes profissionais que detinham. Cada profissão era encarada como um mistério.

Para Taylor todos os trabalhos eram iguais, não passavam de um conjunto de tarefas que se decompunham em operações elementares susceptíveis de uma rápida aprendizagem. A divisão do trabalho em tarefas, rompia com a visão tradicional nas profissões, ao banalizar os seus saberes e gestos profissionais, deslocando as diferenças entre um operário e um trabalhador indiferenciado para o terreno da formação. A drástica redução do tempo de formação necessário para criar um operário, possibilitava às empresas ultrapassarem muitos dos problemas anteriores no recrutamento de pessoal, possibilitando igualmente um rápido retorno dos investimentos nelas feitos. Facto que não passou despercebido, como veremos, aos engenheiros envolvidos na produção.

b) **Administração Científica.** Ao contrário de Taylor que parte dos métodos de trabalho para revolucionar as organizações, Henri Fayol (1841-1921), parte da estrutura destas para modificar os métodos de trabalho. Na sua obra “Administração Geral e Industrial”(1916), colocou particularmente em evidência na função administração, a importância do recrutamento e formação do pessoal para a constituição de um corpo social capaz de prosseguir os objectivos definidos pela administração. Fayol autonomiza pela primeira vez a função dos recursos humanos nas empresas, destacando a importância da sua formação para a melhoria da produtividade¹⁴.

As principais metodologias formativas. Não tardam a aparecer, metodologias que inspiradas nos novos métodos de trabalho e de organização propõem uma abordagem científica da formação. Durante a 1.ª Guerra Mundial, mas sobretudo após a mesma, nos países mais devastados, a questão da rápida formação de operários tornou-se um problema crucial para manter as empresas a funcionarem.

Em França, por exemplo, nas grandes empresas surgem importantes centros de formação, como o da Renault, criado em 1919, para cerca de 800 aprendizes¹⁵. O Estado cria os primeiros centros de formação, destinados a uma formação acelerada de trabalhadores recrutados em outros países, como Portugal. Noutros países europeus ocorrem experiências idênticas.

Entre as metodologias de formação que então são desenvolvidas, destaca-se a criada nos anos 20 pelo engenheiro suíço Alfred Carrard (1889-1948), cujo método combina as teorias de Taylor, com o receituário da psicologia experimental. O resultado foi o célebre método de **formação profissional**

¹⁴ Weiss, Dimitri et collaborateurs (1992), la Fonction Ressources Humaines. Paris. Les Éditions d'Organizations.

¹⁵ Groupe TERENCE (1993), p.

acelerada (FPA). Este método é aplicado com grande sucesso, não apenas nesta década, mas também nos anos 30, em empresas como a Compagnie Electromécanique, Companhia des Chemins de fer du Nord, Michelin, Nassy, Merlin-Guerin e outras.

A sua aplicação generalizada é feita pelo Estado francês, no período que antecede a segunda guerra mundial. Em 1939 é criado o Centro de Formação de Quadros Profissionais (“la rue Dareau”) que utiliza o método de Carrard na formação de operários para a indústria de armamento.

No ano seguinte, la rue Dareau, como será conhecido este Centro, funde-se com outras instituições similares para criar a ANIFRMO (Association Nationale pour la Formation Rationnelle de la Main-d’Oeuvre) que em 1965 se transformará na actual AFPA (Association Pour la Formation Professionnelle Accélérée). Ao longo destes anos o método de Carrard é aperfeiçoado, revelando uma extraordinária eficácia e eficiência¹⁶ na formação dos trabalhadores para os sectores básicos da economia e que requerem uma mão-de-obra intensiva.

A partir do início da década de 60, é exportado para diversos países, incluindo Portugal. A formação dos formadores, seguindo os princípios enunciados por Taylor, é extremamente rígida. a) Os que executam a formação, os “monitores” possuem uma formação pedagógica muito limitada. A sua função é de meros executantes do material instrucional que lhes é fornecido; b) os que planeiam e concebem o material instrucional, os “técnicos de formação”, são os únicos cuja formação ultrapassa o mero saber-fazer e têm acesso aos fundamentos científicos do próprio método.

Modelos de Formação de Formadores. No princípio da década de 40, nos EUA, surge o primeiro programa de formação de formadores completamente padronizado: **TWI (Training Within Industry)**¹⁷. O seu principal mentor foi C.R.Dooley, antigo director de Pessoal da Socony Vacuum Company. O objectivo, era uma vez mais, formar rapidamente milhões de trabalhadores para a indústria de armamento, provocando o mínimo transtorno nas empresas e no seu ritmo de produção. Nas vésperas da entrada na guerra, em 1942, é constituído um comité nacional (TWI) para conceber um método de formação de dirigentes nas empresas. Uma vez formados deveriam ter um “efeito multiplicador”, encarregando-se de formar outros dirigentes que formariam nos locais de trabalho milhões de operários. Entre 1942 e 1945 serão formados 2 milhões de chefes, que assumiram a formação de cerca de

¹⁶ Dois princípios, inspirados nas concepções de Peter Drucker, desde há décadas reúnem um largo consenso na formação – a Eficácia e a Eficiência (ver glossário).

¹⁷ O método consiste em aprender comportamentos típicos, cada um correspondendo a um aspecto codificado de uma situação complexa que foi analisada e separada em unidades simples. Parte-se do princípio que se o formado tiver aos seus dispor as “fichas” que resumem os sinais indicativos das fases correspondentes a pontos-chave dos comportamentos aprendidos (check-list) está apto a dominar a situação.

10 milhões de trabalhadores da indústria. A modelo revelou-se, nos EUA, muito eficaz e eficiente.

A difusão deste método na Europa, inicia-se em 1946, quando o Ministério do Trabalho britânico organiza um conjunto de cursos de formação para técnicos de vários países para técnicos de formação, baseados no método TWI, e em que participam representantes de outros países europeus. Em 1949, a OIT inclui o método TWI no seu programa de assistência às áreas deprimidas. Nos anos cinquenta, em diversos países europeus lançam-se verdadeiros programas nacionais de formação de chefes, com resultados muito diferentes e nem sempre positivos. Em Itália a iniciativa adquiriu certo êxito, em França foi um fracasso. Um dos factores que explica o relativo fracasso na Europa, está associado à transformação que o método foi entretanto conhecendo na sua aplicação nos EUA.

A **teoria das relações humanas** que desde o início fora nele incorporada, adquiriu nos anos cinquenta uma importância desmesurada, acabando por identificar este tipo de formação como um conjunto de técnicas destinadas a manipular os trabalhadores, perdendo deste modo grande parte da sua credibilidade.

2.2.3. Período de Diversificação

O contexto económico. Após a segunda Guerra Mundial e até finais dos anos 60, um grande número de países vive um período de enorme crescimento económico que elevou de forma substancial o rendimento das famílias. A mão-de-obra disponível é absorvida, suscitando a difusão de teorias que advogam o pleno emprego com a conseqüente utilização de todos os recursos humanos disponíveis (Teoria do Capital Humano). Um dos factos mais relevantes deste processo será a explosão do sistema escolar. A percepção das desigualdades sociais a nível global, não tardam a impor-se também como uma questão incontornável nas sociedades contemporâneas. Entre as diversas soluções apontadas nas instancias internacionais, para melhorar o nível de vida nos países mais afectados por situações de pobreza, constam programas de apoio às estruturas de formação e educação onde são aplicados métodos e técnicas desenvolvidos nos países mais industrializados.

Os problemas organizacionais. Nos países mais desenvolvidos o taylorismo começa a ser contestado, evidenciando a necessidade de se encontrar formas mais humanizadas de organização do trabalho. Fenómeno que se acentuará com a expansão dos níveis de escolarização das populações. Quanto mais elevados, maior a dificuldade da sua aceitação. Noutros países, como Portugal, começa a ser aplicado na indústria obtendo um crescente sucesso. Com o aumento da circulação de produtos aumenta também a concorrência, aparecendo novas áreas de gestão como o Marketing ou o management.

As teorias organizativas dominantes. No plano teórico, destacam-se duas escolas emergem a partir de análise das aplicações do modelos de Taylor.

- a) A Escola Humanista. Entre os seus primeiros teóricos destaca-se George E. Mayo (-1948)¹⁸, o autor da teoria das Relações Humanas, que contesta que os métodos de trabalho sejam o factor determinante na produtividade. As suas experiências entre 1927 e 193.. demonstraram a importância para o seu crescimento dos factores de natureza psicológica. Enquanto que para Taylor a motivação dos trabalhador estava exclusivamente nos incentivos económicos que lhe fossem proporcionados, Mayo acrescenta-lhes também a necessidade de “estarem juntos”, de “serem reconhecidos” ou receberem uma boa comunicação. Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo behaviorista, na mesma linha, a partir dos seus estudos sobre tipos de liderança, acrescentará a estes factores a dinâmica de grupos como elemento facilitador da aprendizagem e na motivação dos trabalhadores. Abre-se desta forma um novo campo de investigação sobre a problemática da produtividade, que irá ter reflexos profundos na gestão das empresas, mas também sobre a formação.
- b) A Escola NeoTaylorista. Peter F. Drucker, o principal teórico desta escola, revê as teses de Taylor e de Fayol, e numa visão pragmática adicionará as contribuições de outras correntes teóricas emergentes para conceber um novo modelo de administração, cuja ênfase é colocada na definição de um conjunto de princípios de gestão, na definição dos objectivos da organização e nos resultados que esta pretende atingir, que funcionam como meio para avaliar o seu desempenho.

Uma das decisivas mudanças deste período está associada à consagração da “Função Pessoal” nas empresas. Na Europa, nas grandes e médias empresas, nos anos cinquenta, o Departamento de Pessoal torna-se uma realidade.

As principais metodologias formativas. Após a segunda guerra mundial, a formação é assumida como uma dimensão estratégica do desenvolvimento, e imprescindível para fazer face às contínuas transformações em curso. Coloca-se pela primeira vez o problema de uma formação que não tenha apenas em conta as necessidades das empresas, mas também aquelas que são específicas dos trabalhadores enquanto pessoas.

No plano internacional, organizações como a UNESCO ou a OIT, passam a defender uma concepção de formação centrada nos trabalhadores, enquanto pessoas e que tenha em conta as suas experiências de vida e realização pessoal. Formação Permanente, Formação de Adultos, mas também Formação

¹⁸ George Mayo, cientista social australiano emigrado nos EUA. Foi professor e director de pesquisas da escola de administração de empresas de Harvard. Chefiou nessa qualidade o célebre projecto de pesquisa da fabrica Hawthorne, da western Electric, no Bairro de Cícero, em Chicago. A teoria das relações humanas só se tornou popular nos EUA a partir dos anos 40, e na Europa nos anos 50 (cf. Lodi,1971,p.68).

Operária¹⁹ passam a ser conceitos centrais na abordagem da problemática da formação, embora com interpretações muito diversas.

Para atenderem às novas exigências que se colocam agora em termos de melhoria da produtividade, as metodologias de formação diversificam-se, tornando-se mais individualizadas e flexíveis. A nota dominante é sua enorme diversidade²⁰. Em geral são apresentadas como um conjunto de técnicas ao serviço dos formadores, sendo os aspectos ideológicos que lhes estão subjacentes eliminados em favor uma visão pragmática que amalgama as diferenças²¹. Nesta pluralidade de métodos, sobressaem nos anos 60, dois grupos fundamentais que espelham as tendências dos sistemas de formação:

1. Métodos comportamentalistas: FPA, TWI, ensino programado, simulação²², micro-ensino²³, autoscopias, etc

2. Métodos não directivos: estudo de caso, de descoberta, revisão de vida, treino mental, psicodrama, de grupo de formação, de estimulação da criatividade²⁴, etc.

Esta pluralidade de métodos corresponde à necessidade de descobrir novas formas de mobilização e motivação dos trabalhadores, sobretudo nos países mais desenvolvidos, onde se assiste a uma crítica feroz à organização taylorista do trabalho e às metodologias de formação nela inspiradas, como a FPA.

Os Modelos de Formação de Formadores. A diversidade de propostas de metodologias estavam longe de corresponder a uma diversidade de práticas de formação nas empresas. Nestas continua a imperar os modelos mecanicistas, embora renovados pelas novas correntes teóricas. As concepções tayloristas e behavioristas²⁵ são reinterpretadas com base nas contribuições teóricas oriundas

¹⁹ OIT (1975), A Educação Operária e as Técnicas. Manual de Educação Operária. Lisboa. Instituto de Formação Social e do Trabalho.

²⁰ Ramírez G., M^o.S. (1972), Métodos de Educacion de Adultos. Madrid. Editorial Marsiega, SA

²¹ Guigou, Jacques (1972), Critique des Systèmes de Formation. Analyse institutionnelle de diverses pratiques d'éducation des Adultes. Paris. Éditions Anthropos. p.

²² As técnicas de simulação, como o Role-Playing, In-basket e business game, entre outras, desde os anos 40 que são largamente aplicadas na formação, nomeadamente nos EUA. A ideia de transferir esta técnica, que na origem se inspirou no psicodrama de Jacob L. Moreno, surgiu no programa TWI. O curso de Job Instruction Training (JIT), previa sessões em que se requeria os participantes demonstrassem de como se devia actuar na prática para formar os trabalhadores na execução de certas tarefas. (cf. Aldo Canonici, As teorias de simulação, In, Aldo Canonici, Adiestramento...p.225-239).

²³ O método do micro-ensino foi iniciado em 1963, no Departamento de Pedagogia da universidade de Stanford, como o resultado de uma ampla equipa. A difusão desta metodologia foi rápido nos EUA. Cinco anos depois, um estudo realizado por J.A. Johnson da Univ. de Ilinois revelava que 53% dos planos de formação de professores empregavam esta metodologia (Cfr. Ramirez, 1972, p.251)

²⁴ O primeiro método para desenvolver a criatividade nas empresas, surgiu nos EUA, nos anos 30. Foi o seu criador Alex F. Osborn, co-fundador da gigantesca agência de publicidade Batten, Barton, Durstine e Osborn, e teve início nos anos 30. A popularização desta metodologia, só conhece um sucesso mundial, após 1953, quando Osborn publica a obra "Applied I Magination". "Agitação de Ideias", "Tempestade mental", "Brainstorming" (?) são alguns dos nomes pelos quais esta metodologia conhecida. (cfr. Auren (1966), p.32/33).

²⁵ Concepções behavioristas. Amplamente divulgadas na formação, assentam no pressuposto que a maioria das condutas são "aprendidas" e são o encadeamento de reflexos condicionados. O processo de aprendizagem é concebido como o resultado da influência de

da escola das **Relações Humanas**, **funcionalismo sociológico**²⁶ ou dos **modelos sistémicos**²⁷. O objectivo da formação de formadores é o de produzir no mais curto espaço de tempo possível, especialistas de ciências aplicadas do comportamento. As competências requeridas para um desempenho eficaz são definidas e tipificadas de forma precisa e depois compendiadas em manuais-receituários. A incerteza inerente a esta actividade profissional é encarada como na medicina: uma arte onde as decisões tomadas são objecto de uma análise prévia, de modo a diminuir as margens de incerteza.

Esta formação, nos anos 60, apresenta enormes diferenças na Europa e nos EUA.

Nos EUA devido, sobretudo à influência das metodologias de TWI, a formação de formadores continua a apresentar aspectos muito particulares:

factores externos que se exercem sobre os indivíduos, sendo secundarizadas as suas características intrínsecas. O ambiente (a escola, a família, a empresa...) é o primeiro responsável pela formação dos novos comportamentos ao proporcionar experiências nas quais o indivíduo, a partir da sua acção, estabelece conexões neurofisiológicas entre certos estímulos e certas respostas que, assim, ficam reforçadas. Nesta linha explicativa o sucesso da aprendizagem depende quase que exclusivamente dos procedimentos da formação, dos métodos e das técnicas. A formação é perspectivada como uma operação industrial. O formador como um programador de indivíduos, usando para tal os métodos e as técnicas mais eficazes.

²⁶ Concepções funcionalistas da sociologia. A realidade social é vista como um organismo, onde todas as partes possuem uma função bem determinada que contribui para a ordem e o equilíbrio do todo. A identificação de uma função é sempre encarada como a caracterização de um elemento que concorre para a conservação da sociedade. Qualquer mudança é percebida como um desequilíbrio no estado de homeostase do sistema. Nesta perspectiva o formador é encarado agente que concorre para a correcção dos desequilíbrios no sistema produtivo. A formação é o instrumento de que se serve para alterar ou modificar os comportamentos detectados como desviantes.

²⁷ Modelos sistémicos. Estes modelos inspirados no funcionamento das máquinas, impõem-se a partir dos anos 60 no campo da formação. O comportamento humano é explicado através de analogias mecânicas, ou mais precisamente cibernéticas. As sociedades são encaradas como macro-sistemas, as organizações como micro-sistemas, e os formadores como elementos de um dispositivo que funciona através de circuitos de realimentação. A preocupação centra-se na criação de mecanismo de controlo, que mantenham o sistema de acordo com o planeado e os objectivos fixados. Os desvios são tolerados dentro de certos limites. Na montagem de qualquer sistema, incluindo um sistema de formação, torna-se necessário definir os seguintes elementos de controlo:

- Características ou condições a serem controladas;
- Instrumentos ou técnicas para fazer a mensuração das características ou condições;
- Unidade ou equipamento de avaliação para comparar os dados mensurados com o desempenho planeado e orientar um mecanismo de correcção, em resposta às necessidades;
- Unidade ou mecanismo de activação de correcção que seja capaz de levar a efeito mudanças no sistema operacional.

Nestes modelos a acção humana está orientada para atingir objectivos, e consiste, apenas, na execução de decisões superiormente tomadas. Estas asseguram a estabilidade e a manutenção de todo o sistema, que tem como única finalidade, em termos produtivos, a máxima racionalização, eficiência e eficácia.

- a) A formação é essencialmente dirigida aos dirigentes e supervisores dos postos de trabalho. Grandes empresas em colaboração com as universidades, desde o início da década de 50, que desenvolvem uma enorme diversidade de metodologias para a formação dos seus quadros dirigentes²⁸. Embora esta prática se possa recuar ao século XIX, a verdade é o seu incremento deste tipo de formação só ocorre neste período. Duas universidades, a de Ontário ocidental e a de Pittsburgo, começaram-na em 1948 e 1949 respectivamente²⁹.

No princípio da década de 50, esta colaboração entre as universidades e as empresas estende-se a outros domínios, como ocorreu no famoso exemplo de Silicon Valley que veio a revolucionar as tecnologias de informação e comunicação.

No início dos anos 60, o sistema estava consolidado, e havia dado lugar a uma extensa literatura que era difundida por todo o mundo, e que se dirigia fundamentalmente à formação de dirigentes e treino de trabalhadores. A perspectiva adoptada é pragmática, sendo os fundamentos teóricos dos métodos e das técnicas sumariamente referidos.

- b) A figura do Director de Formação, no final da década de 50 está amplamente disseminada nas empresas dos EUA, sendo as funções exercidas no âmbito do Departamento de Pessoal³⁰. Na sua maioria, estes directores tinham uma formação de nível universitário, em áreas como educação, engenharia industrial ou administração de empresas. Competia-lhe formarem os instrutores, recrutados entre os chefes e os supervisores nos locais de trabalho, devendo para isso dominar métodos e as técnicas de formação.

Na Europa, nomeadamente em França, Portugal e Espanha, a formação de formadores nas empresas deixa de ser uma raridade. Ao contrário do que é corrente nos EUA, a responsabilidade pela formação está confiada ao director de pessoal das empresas. Nos anos 60 é notório o aumento da produção de literatura especializada sobre o treino, que se segue de perto o que se faz no outro lado do atlântico.

²⁸ Uris, Auren (1966), Formação de Dirigentes, São Paulo, Ibrasa. Instituição Brasileira de Difusão Cultural, SA. Nesta obra são analisados os programas de desenvolvimento de dirigentes realizados, nos anos 50, nas universidades dos EUA, na sua maioria financiados por grandes companhias, prática que depois será aprofundada e consolidada.

²⁹ Uris (1966), p.171.

³⁰ Vernard F. Group- "Curso Para Treinamento de Directores, In, Jamesson (?), Samuel H. (1963, 2ª edição), Administração de Pessoal, Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas.

No âmbito de uma denominada “**ciência do comportamento**” sistematizam-se nos anos 60 os conteúdos que devem fazer parte da bagagem de qualquer curso de formação de formadores:

- a) Análise de necessidade de formação;
- b) Análise dos postos de trabalho;
- c) Programação dos conteúdos de formação;
- d) Desenvolvimento de material instrucional;
- e) Desempenho eficaz do formador nas sessões de formação, utilizando um vasto leque de métodos e técnicas que passam a estar disponíveis.

Nestes países, o modelo alternativo a esta formação tipo receituário, é a ministrada nos centros estatais de formação. Aqui domina a FPA, apresentando os conteúdos um elevado grau de formalização.

2.2.4. Período actual.

O contexto económico. As profundas alterações na economia, a partir de finais dos anos 60 abalam o quadro de desenvolvimento que se seguiu à 2ª. Guerra Mundial. Avolumam-se os sinais de uma previsível crise de todo o sistema produtivo, pondo em causa o ideal de um progresso ilimitado à escala mundial.

A sucessão de acontecimentos no início dos anos 70 é bastante conhecida: aumento dos desequilíbrios no desenvolvimento económico dos países, do esgotamento de recursos naturais, do número de catástrofes ecológicas, etc. O ideal do pleno emprego acaba por ser abandonado, perante um desemprego galopante resultante da crise energética de 1973.

No final dos anos oitenta, assiste-se ao agudizar-se da crise nas empresas, derivado aos seguintes factores:

1. Incerteza geral;
2. revolução tecnológica, que teve um forte impacto em todas as áreas;
3. Aumento da concorrência, nomeadamente devido à abertura dos mercados a nível global;
4. Alteração frequente das preferências dos consumidores³¹.

Fenómenos que se acentuarão nos anos noventa.

Os problemas organizacionais. As organizações nos países mais desenvolvidos, no princípio da década de 70, mostram-se demasiado rígidas no seu funcionamento para fazerem face à rapidez das mudanças em curso. O

³¹ Peters, Tom (1990), A Gestão em Tempo de Mudança. Uma Revolução nos métodos de gestão das empresas. Lisboa.Presença.p.63.

futuro apresenta-se cada vez mais incerto, difundindo-se a ideia que só as que souberem acompanhar as mudanças poderão sobreviver.

A única certeza é que a gestão das empresas se tornara mais complexa que no passado recente³². A **flexibilização**³³ e a **formação**³⁴ são unanimemente apontadas como as das receitas milagrosas para os desafios que as empresas enfrentam.

Na segunda metade dos anos 70, cria-se um conjunto de condições que vão permitir uma crescente precarização das relações laborais.

A difusão do individualismo, e sobretudo a alteração da composição dos trabalhadores acaba por conduzir a um progressivo declínio das organizações sindicais que perdem grande parte da sua influencia no mundo do trabalho, o que se reflecte na crescente des-sindicalização.

A des-regulamentação das carreiras profissionais e a crescente mobilidade, estimulam que nas empresas se equacione a questão das competências como o critério que devia determinar a ascensão e a remuneração dos trabalhadores.

Um problema persiste e agudiza-se. A constatação que o modelo de organização do trabalho ainda marcadamente taylorista deteriora a massa intelectual dos trabalhadores, devido a tarefas repetitivas e pouco estimulantes.

As teorias organizativas dominantes. Em volta das empresas, a partir da década de 70, desenvolvem-se um conjunto de expectativas pouco realistas. As empresas e os empresários são vistos como a solução para os problemas económicos e sociais que afectam a sociedade³⁵. À capacidade de mudança demonstrada por estas passa a opor-se o imobilismo do Estado.

Neste confronto, os empresários são dados antecipadamente como vencedores e passam a ocupar o espaço que antes pertencia aos políticos e às vedetas de cinema³⁶.

No plano organizativo são defendidas várias estratégias para responder quer aos desafios colocados por uma concorrência que se assume como global.

³² Bertrom M. Gross (1973, edição original de 1968), *As Empresas e a sua Administração-Enfoque sistémico*. Petrópolis. Editora Vozes, Lda.

³³ Existe uma extensa literatura sobre a questão da flexibilidade, nomeadamente na sua articulação com programas de formação. Entre as obras consultadas, destacamos, um estudo feito sobre esta temática no âmbito da União Europeia: VVAA (1994), "Flexibilidade. O Novo Paradigma de Produção e as Respostas Flexíveis da Formação numa Organização Qualificante". Caldas da Rainha. Nadu Eurotecnet .

³⁴ Bertrom (1973), p.662

³⁵ Peretti, J.-M. (2001, 3ª. Edição), *Recursos Humanos*. Lisboa. Edições Sílabo, Lda.

³⁶ As biografias dos empresários de sucesso tornam-se "best-sellers". A sua fama sobrepõe-se a dos políticos e das vedetas do mundo do espectáculo. Opõem-se a sua eficácia à ineficácia crescente das máquinas estatais, incapazes de se libertarem da herança burocrática. Cfr. Lopes, Albino (1990),p.

Entre elas podemos destacar três, que tiveram ampla repercussão nos modelos de formação.

- a) A primeira que domina os anos 70 e anos 80, está centrada na aplicação intensiva e extensiva das tecnologias para aumentar a competitividade.

“A solução passa por automatizar a linha de produção e se informatizar a organização numa lógica integrada segundo o conceito CIM-Computer Integrated Manufacturing³⁷. O resultado é a existência de um “taylorismo assistido por computador”³⁸. O grande sonho é atingir-se um perfeito controlo do processo de produção por parte da direcção da empresa, construindo a “fábrica sem pessoas”³⁹.

- b) A segunda surge em finais dos anos 70, como resposta à quebra de produtividade, e assenta numa adaptação ocidentalizada da qualidade total prosseguida pelas empresas japonesas. Esta melhoria foi procurada de dois modos distintos mas complementares:

- Enriquecimento de tarefas. Trata-se de uma velha teoria dos anos 60, que fora preconizada por Frederick Herzberg, tendo como objectivo permitir rentabilizar todo o potencial dos trabalhadores, colocando-os a desempenhar não uma, mas uma multiplicidade de funções⁴⁰. Os postos de trabalho são redesenhados para permitirem este enriquecimento funcional, e no plano teórico passa-se a falar de competências transversais, flexibilidade, mobilidade como exigências inerentes à nova sociedade emergente.

A melhoria da produtividade passa agora por inverter a lógica tayloriana de organização do trabalho, preconizando-se a redução dos níveis hierárquicos.

- Qualidade. Os seus métodos de qualidade desenvolvidos pelas empresas japonesas tornam-se no elixir que permitirá ultrapassar as dificuldades com que as empresas ocidentais se debatem. O grande desafio é agora o de obter a máxima eficiência, reduzindo os custos de não qualidade. É neste contextos que são amplamente divulgados novos conceitos de gestão como Just-In-Time(JIT), Total Quality Management (TQM), Círculos de Qualidade, etc. Um grupo de investigadores do MIT (Massachussettes Institute of Technology), a partir 1990, proporá uma

³⁷ Na semana CIM-Eurotecnet, realizada em Fraunhofer Institut fur Arbeitswirtschaft und Organization, Stuttgart-1989, o conceito de CIM foi apresentado como sendo uma aplicação da tecnologia que poderia proporcionar a uma empresa um fluxo ininterrupto de dados, ao longo de todo o processo de gestão e de fabrico, ou uma estratégia que permite a ligação entre as várias áreas de uma empresa, por intermédio de um sistema informático, tornando-se assim uma unidade operacional integrada. Silva (1994)p.69

³⁸ Kovács, 1987, p.45.

³⁹ Alves, Paulo (1998), Da Crise do Taylorismo ao Modelo Antropocentrico”, In, As Modalidades de Empresa que Aprende e Empresa Qualificante..., p.102

⁴⁰ Aburdene, Patricia/Naisbitt, Johnn (1987), Reinventar a empresa. Transformar o trabalho e a Empresa para a Nova Sociedade de Informação. Lisboa. Presença. P.61/62.

conceptualização desta estratégia que ficará conhecida por “produção magra” (“Lean production”⁴¹)

Este modelo pressupõe um novo tipo de empresas, assente numa estrutura em rede e pouco hierarquizada, com trabalhadores polivalentes, produzindo produtos com alta qualidade e valor acrescentado destinados a serem vendidos num mercado internacional⁴².

Face à crise que não pára de se acentuar, em finais dos anos oitenta, o receituário de gestão corrente insiste-se no aumento da flexibilização e na formação que se deverá tornar-se numa obsessão para os gestores⁴³. A grande novidade ao nível discursivo surge quando se começa a falar em organizações aprendentes ou inteligentes⁴⁴. As empresas devem não apenas favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das competências dos seus trabalhadores, mas também funcionarem como uma comunidade reflexiva. Nos países economicamente mais desenvolvidos, surgem diversas universidades de empresa⁴⁵.

As principais metodologias formativas. Desde finais dos anos 60 que a formação se tornou numa varinha mágica capaz de tudo mudar nas organizações e resolver grande parte dos problemas sociais. A procura da formação estimulou a inovação neste campo.

No início da **década de 70**, as empresas são apontadas como os locais privilegiados da formação, tarefa que nem sempre estas estão dispostas a assumir. Em França, ocorre um dos processos mais interessantes desta mudança estratégica. Em 1971 é imposto às empresas que uma percentagem da massa salarial dos seus trabalhadores seja dedicada à formação continua. Os elevados investimentos daqui resultantes na formação, estimulam a criação de um verdadeiro mercado de formação. Mas o resultado mais interessante deste processo, foi todavia o desenvolvimento de metodologias organização e avaliação da formação nas empresas, como a denominada **engenharia da formação**.

Esta metodologia é o resultado da intervenção dos engenheiros no campo da formação, vindo a constituir em alguns países europeus num sinónimo de formação profissional. O aumento dos investimentos na formação, acabou também por contribuir para popularizar esta metodologia, dada a importância que nela é conferida à questão da eficácia e da eficiência da formação. Entre os teóricos e práticos desta concepção, destaca-se Guy Le Boterf, cuja obra será bastante divulgada em Portugal a partir meados dos anos 80.

A individualização da formação reúne um largo consenso, num e noutro lado do Atlântico. Esta individualização correspondia aos interesses de muitas empresas que operam no mercado de formação, e que viam com bons olhos a

⁴¹ Silva(1990),p.40

⁴²

⁴³ Peters, Tom (1990),p.24 e sobretudo p421

⁴⁴Landier, Hubert (1994), Para uma Empresa Inteligente. Lisboa. Instituto Piaget.

⁴⁵ Landier, Hubert (1994), Para uma Empresa Inteligente. Lisboa. Instituto Piaget, p.74-75

sua transformação num produto de consumo individual. A formação passaria a ser escolhida por cada indivíduo, em função das preferências e dos seus ritmos próprios de aprendizagem.

Esta concepção adquirirá diversas designações, de acordo com a orientação que foi assumindo (Formação à Medida, Formação Individualizada, Formação Modular, Séries Metódicas Ocupacionais, etc), mas a sua forma mais consequente terá sido produzida, provavelmente nos EUA, sob a designação de **Formação Modular**⁴⁶.

Esta formação representava um corte com a antiga concepção de “curso” enquanto “percurso”, “caminho”. Ao contrário deste, onde a sequência se fazia de modo inalterável e contínuo, partia-se da ideia de “módulos”. Cada curso (produto) é concebido como um conjunto de actividades de formação destinadas a facilitar a aprendizagem, todos os seus elementos (textos, diaporamas, vídeos, etc) deve estar interligados num conjunto sistémico que abrange uma dada actividade. Um módulo pode conter uma tarefa, uma sequência de sessões ou um estágio, mas deve sempre possuir uma unidade intrínseca e obedecer a um conjunto de regras (objectivos, pré-teste, estrutura lógica, estratégias, pós-teste).

Este modelo de organização da formação, ajusta-se, por último, às novas potencialidades oferecidas pelas mais recentes tecnologias educativas, como o ensino assistido por computadores.

A palavra de ordem, na formação, passou a ser a individualização e flexibilização dos percursos formativos. É por tudo isto que na década de 70, organizações de formação estatais ou para-estatais, como AFPA em França, ou o SENAI e o SENAC no Brasil, iniciam uma revolução completa nos seus métodos de formação.

No final da década de 70, assinala-se ainda o projecto de formação modular que é desenvolvido no Canadá (Québec), no âmbito do Ministério da Educação, designado por “Repertoires” (Inventários ou Referenciais). Esta concepção é aplicada à inventariação de perfis profissionais, capacidades, tarefas e outros elementos caracterizadores de 22 campos de actividades socio-profissionais, com o qual se pretende constituir uma espécie “base de dados” do mundo das profissões e dos seus saberes, servindo de referência à produção de módulos de formação para cada campo de actividade. Estas e outras experiências, incluindo os seus suportes documentais, são amplamente divulgados em Portugal.

Os resultados destas metodologias são muito diferenciados, variando muito de país para país.

Nos **anos oitenta**, a formação está no centro das polémicas sobre a melhoria da competitividade das empresas e dos países. Os investimentos neste

⁴⁶ Houston, R. (1972), Developing Instructional Modules. Texas. Univ. Houston.

domínio superam tudo o que até aí tinha sido realizado, sendo notória a tendência para o reforço da formação centrada nas empresas.

Os países onde se registaram maiores problemas nestas mudanças, têm sido curiosamente aqueles onde a formação está mais centralizada no Estado, como é o caso da França, Espanha, Itália ou Portugal. Esta formação proporcionada pelo Estado, nomeadamente nas escolas técnicas, é frequentemente apontada como desfasada das necessidades do mundo do trabalho, e incapaz de acompanhar as céleres mudanças nos conteúdos funcionais e saberes profissionais.

A tendência das reformas no ensino técnico, nestes países, têm sido no sentido de uma maior articulação com as empresas, estabelecendo uma formação em alternância como na Alemanha, ou reforçando a importância dos estágios profissionais como na Grã-Bretanha.

Em países como EUA ou o Japão, onde a formação está centrada sobretudo nas empresas, e é mínimo o peso do ensino técnico, estas questões não assumiram a mesma amplitude que conheceram na Europa. Nos EUA, sintomaticamente a preocupação central deslocou-se para o nível de preparação escolar de base que os jovens possuem antes de ingressarem nas empresas. A razão é simples: quando mais ajustada esta for às exigências das empresas mais rápido é o seu processo de integração nos postos de trabalho.

Nos anos oitenta, inquéritos feitos a empresários permitiram definir o perfil das competências que eram privilegiadas no recrutamento dos novos trabalhadores. Ao contrário do que seria de esperar, estes privilegiavam aqueles que revelavam possuir as denominadas competências não técnicas, como a capacidade de expressão, espírito de iniciativa e de adaptação a diferentes situações.

Os resultados destes inquéritos largamente publicitados, incluindo em Portugal⁴⁷, acabam por contribuir para desvalorizar as qualificações iniciais dos jovens aquando do seu ingresso nas empresas, secundarizando deste modo a importância das carreiras profissionais. Situação que é reforçada pelo nítido declínio dos sindicatos, o aumento do desemprego e o crescente individualismo, mas também pelas novas teorias de gestão que desde os anos 70, colocam a tónica na necessidade de remunerar os trabalhadores em função das suas capacidades manifestadas em situação de trabalho, e não com base nas qualificações que atestam possuir. A verdadeira formação adquire-se nas empresas e não nas escolas sustentam alguns autores. Nesse sentido privilegia-se as questões sobre as competências, a autoformação e a formação experiencial nos locais de trabalho.

O discurso político dominante nos anos oitenta, também na educação foi o da sua subordinação às necessidades específicas das empresas.

⁴⁷ Comissão de Reforma do Sistema Educativo,(1987), Sistema Educativo e Formação Profissional. Lisboa.ME

No início da década de noventa, a engenharia de formação na Europa, cede significativamente terreno à engenharia de competências. O “reconhecimento dos adquiridos” torna-se um tema recorrente.

A crescente precarização dos contratos de trabalho acabou por impor a necessidade de cada trabalhador gerir a sua formação de modo a aumentar as suas possibilidades de emprego e de mobilidade no mercado de trabalho. O trabalhador é também chamado a gerir a sua própria formação e actualização profissional para poder sobreviver num mercado de trabalho incerto e em constantes mudanças, e onde se apela a uma crescente flexibilidade e adaptabilidade⁴⁸. A própria formação adquire cada vez mais um carácter efémero⁴⁹.

Uma coisa é certa, na década de oitenta, as empresas são claramente assumidas como os locais privilegiados para a realização da formação, e esta como um factor decisivo da sua competitividade. Economistas de renome internacional são unânimes neste último ponto. Só através da melhoria da qualificação do pessoal é possível vencer a concorrência.

“A formação da força laboral deve ser uma obsessão da empresa, escreve Tom Peter⁵⁰ .

A formação contínua é o factor decisivo para melhorar a produtividade.” A maior vantagem da formação vem não de se aprender uma coisa nova mas de se fazer melhor o que se faz bem”, escreve Peter Drucker⁵¹.

As próprias empresas percebem não apenas a importância da formação, mas também da educação. Reflectindo esta percepção, consta-se a crescente intervenção das empresas no sistema educativo, não apenas como parceiras, mas também como investidoras. Nos EUA, nos anos 80, o ritmo destes investimentos ultrapassa largamente o do Estado⁵². Na Europa assiste a um movimento similar, e muitas empresas criam as suas próprias universidades. É neste contexto que se forja o conceito de **organização qualificante**, que será popularizado nos anos noventa.

⁴⁸ É por esta razão que a formação realizada exclusivamente em função das necessidades das organizações, tende a provocar uma reduzida adesão dos trabalhadores que a sentem como uma obrigação, não como uma necessidade intrínseca.

⁴⁹p.96

⁵⁰ Tom Peters (1990), p.422

⁵¹ Drucker, Peter (1998), Sobre a Profissão de Gestão. Organização e Introdução de Nam Stone. Lisboa. Dom Quixote.p.208.

⁵² cf. Diário de Notícias, de 27/9/1988, Supl. “Empresas”, p.16; Saisanliu, R., Seminário sobre Cultura Organizacional, ISCTE, Lisboa, 1987, citado por Reto (1990), p.19; Aburdene (1987), p.160 e segs.

Os Modelos de Formação de Formadores.

Formação nas universidades. A formação de formadores, na Europa a partir dos anos 80, acompanha a tendência verificada nos anos 60 nos EUA, é cada vez mais realizada no âmbito das universidades.

Formação técnica e pedagógica. Diversos estudos comparativos a nível Europeu, tem contudo posto em evidência que os conteúdos específicos da formação de formadores tendem a estruturarem-se em dois grandes polos de competências:

- As competências que se reporta ao acto formativo e à relação pedagógica, e que estruturam a chamada “formação pedagógica”.
- As competências que se reportam às actividades de consultoria, engenharia e gestão da formação, e que estruturam a chamada “formação técnica”.

A formação de técnica incide sobre as questões específicas do mundo do trabalho, tais como a análise organizacional, de necessidades de formação, de uma actividade profissional ou a descrição de um posto de trabalho, planeamento e programação da formação, domínio onde as metodologias e as técnicas adquiriram um elevado grau de especialização.

A formação pedagógica incide sobre as teorias da aprendizagem, a relação pedagógica e os processos de comunicação em sala de aula, a preparação de uma sessão e a avaliação da aprendizagem. Este domínio apresenta enormes similitudes com a formação pedagógica que é ministrada aos professores. Em muitos países na Europa, como em França, neste âmbito são inseridos um conjunto de conteúdos que procuram articular a vertente pedagógica com o mundo do trabalho, tais como: o processo de socialização profissional; a sociologia das organizações; o funcionamento do mercado de trabalho e a política de emprego; a problemática da intervenção psico-sociológica, etc.

A primeira tem como objectivo fornecer as metodologias para identificar numa empresa os problemas de natureza formativa e determinar os conteúdos de formação necessários para os resolver. As exigências dos postos de trabalho definem os conteúdos da formação. Com base nesta dimensão técnica, a formação de formadores para muitos autores tende a assumir claramente um carácter instrumental ao serviço da melhoria da eficácia e eficiência nas empresas, fazendo parte integrante das suas estratégias. A formação circunscreve-se assim à persecução de resultados imediatos nos postos de trabalho.

A segunda tem como objectivo ajudar o formador a planear de uma forma adequada a sua formação, tendo em conta as características dos formandos, assim como a aumentar a eficácia da sua comunicação e interacção com os mesmos. Desligada dos contextos de trabalho e dos seus problemas específicos, esta formação tende a assumir apenas uma única dimensão, a de **desenvolvimento pessoal**, sendo os seus efeitos, como na educação, apenas mensuráveis a médio e longo prazo.

A formalização destes saberes, num referencial mais ou menos definido, varia de país para país.

Metodologias. Entre a pluralidade de métodos e técnicas de formação de formadores, aplicadas neste período, podemos destacar três pólos essenciais:

- a) **Metodologias centradas nos formandos.** Trata-se de uma formação que parte das experiências dos formandos e as valoriza enquanto conteúdos da própria formação, e cuja melhor exemplo é dada actualmente pela formação baseada nas “Histórias de vida”. Esta metodologia que começou a ser desenvolvida na Europa e nos EUA, em finais da década de 70, só adquiriu uma larga difusão dez anos depois.
- b) **Metodologias centradas nos formadores.** A metodologia mais difundida na formação de formadores, assenta quase que exclusivamente na transmissão de um conteúdos e desempenhos rotulados de fundamentais para a prática formativa. Estas competências apresentam-se hierarquizadas e transformadas em objectivos de formação.

Os exercícios de simulação, micro-ensino e de autoscopia são as técnicas especialmente recomendadas por estas metodologias. Os conteúdos de formação contam em geral de cinco grandes áreas:

1. Análise de necessidades de formação;
2. Programação e execução de uma acção de formação;
3. Fundamentos teóricos sobre a aprendizagem, em particular dos adultos ;
4. Métodos e Técnicas Pedagógicas;
5. Tecnologias ao serviço da formação.

c) **Metodologias centradas nas organizações.** Nesta metodologia, a formação é assumida como um elemento de uma estratégia de intervenção numa organização. A função da formação, o papel do formador e os efeitos esperados da formação são enquadrados nesta perspectiva global.

Influência das teorias de gestão. É cada vez mais evidente que a profunda ligação entre a formação e as teorias de gestão. Nos anos oitenta, por exemplo, a qualidade total percorre todas as áreas, desde a organização à certificação dos próprios formadores. Nos anos noventa, reputados teóricos de gestão de empresas afirmam reafirmam a formação e a flexibilização como dois imperativos das empresas modernas. A formação ocupa cada vez mais um lugar de destaque nas teorias sobre a gestão de empresas.

2.3. A Problemática Ideológica

A primeira ideia que dominou as concepções de formação foi a da formação como instrumento da gestão dos recursos humanos para melhorar a produtividade das empresas. A **FPA** e a **TWI** foram, no século XX, os exemplos paradigmáticos desta concepção.

Neste tipo de formação esta restringe-se às necessidades específicas de uma dada função, limitando-se a modelar ou adaptar os formadores às exigências do posto de trabalho. O papel do formador está à partida definido, assim como os seus saberes. A formação de formadores visa a identificação com um dado modelo e na obtenção de cópias conformes. O exercício da função de formação assenta frequentemente numa repetição exaustiva de procedimentos e atitudes até se obterem as que são julgadas adequadas.

Este modelo está ligada a uma visão instrumentalizada da formação profissional ao serviço das organizações. O formador intervém sobre a mão-de-obra nas empresas através de acções de integração, de qualificação, de reconversão, de acompanhamento de despedimentos, etc, mas também fora delas na formação de desempregados, de apoio a programas de desenvolvimento local, etc. Participa deste modo na gestão dos recursos humanos, facilitando o ajustamento das capacidades individuais às exigências impostas pelas estratégias das empresas, ou requeridas por mudanças colectivas resultantes de novos dados económicos, técnicos e sociais.

A formação profissional, e em particular a formação de formadores, tem sido objecto de múltiplas interpretações ideológicas, que podemos agrupar em duas correntes fundamentais.

2.3.1.A formação como instrumento de domesticação. Uma das ideias fortes desta corrente está na denúncia do pseudo carácter neutral do discurso sobre a formação, evidenciando a sua intrínseca ligação aos interesses económicos dominantes⁵³.

A formação, enquanto dispositivo técnico e ideológico não é mais do que um meio repressivo dos trabalhadores, ao serviço do sistema económico. Os formadores, enquanto intérpretes das necessidades de mão-de-obra do sistema, contribuem desta forma para a reprodução das desigualdades sociais. Fazem parte de uma cadeia produtiva, na qual, as suas próprias necessidades enquanto cidadãos são ignoradas⁵⁴.

Os modelos de formação não se circunscrevem às empresas, mas servem de referência às próprias escolas que os retomam como instrumentos de natureza pedagógica.

⁵³ Correia, José Carlos,

⁵⁴ Cabrita, Belmiro Gil (1994)- Formação em Alternância: Conceitos e práticas. Lisboa. Inova

A “pedagogia por objectivos⁵⁵” ou a actual “pedagogia por competências”, inspiram-se em modelos de gestão de empresas, cuja principal finalidade é a obtenção de benefícios para os seus proprietários.

2.3.2. A formação como um instrumento de desenvolvimento. Nesta corrente, embora se critique o carácter instrumental da formação tende a valorizar-se os efeitos para o desenvolvimento colectivo e individual. Destaquemos três posições:

- a) A formação como um meio de adaptação dos indivíduos às necessidades e expectativas que as sociedades vão criando no seu crescimento. O profissionalismo⁵⁶ é encarado a expressão social desta adaptação dos indivíduos, não apenas porque ao manifestá-lo contribuem para o bem comum, mas também revelam ter superado mais uma etapa do seu próprio desenvolvimento enquanto pessoas.
- b) A formação como um processo construção do indivíduo e a partir deste de enriquecimento das organizações.

No plano pedagógico, nos anos 60, surgem importantes contribuições como as de Carl Rogers e os que defendem uma pedagogia para os adultos que tivesse em conta a sua experiência de vida. A formação deveria ser centrada nas necessidades de desenvolvimento e de adaptação do formador a uma realidade em contínua mudança, sendo aparentemente secundarizadas as necessidades específicas das organizações.

A formação de formadores parte ou pelo menos tem em conta a experiência e as reflexões do próprio formador, a sua identidade. Ela assenta no pressuposto que a formação deve resultar de um permanente processo de negociação entre o formador e o formando, e ser concebida como um contínuo (formação ao longo da vida), tendo como finalidade última o desenvolvimento profissional, pessoal e social da pessoa.

- c) A formação como um processo de libertação (consciencialização do indivíduo). Posição defendida por Paulo Freire e que é largamente partilhada por muitos formadores.

Esta corrente, em termos globais, não deixa de ser congruente com as alterações estruturais no sistema produtivo, e a necessidade de desenvolver uma maior autonomia (mobilidade e reflexividade) dos trabalhadores.

Conclusão

Ao longo deste capítulo evidenciamos a importância das práticas informais de formação nos locais de trabalho (1) , algumas das razões que levaram à constituição de estruturas próprias para a formação (2) , assim como sua

⁵⁵ Pombo, Olga (),

⁵⁶ Hubert, 1970, p.250

permanente articulação com as estratégias de melhoria no funcionamento das organizações (3). Salientamos também a crescente importância que a formação tem vindo a adquirir nas teorias de gestão (4), sendo hoje apresentada como um instrumento imprescindível para fazerem face a uma concorrência globalizada (6). Em termos históricos procuramos mostrar como os modelos actuais de formação de formadores surgiram em contextos de crise (7), onde se exigia uma rápida melhoria da eficácia e da eficiência da formação (8). Apesar do seu carácter instrumental (9), a formação de formação tem vindo a incorporar outras preocupações como a necessidade de desenvolver a autonomia dos trabalhadores (10), a ajustar-se aos ritmos de aprendizagem cada formando (11), adoptando uma estrutura flexível que possibilite igualmente desenvolver novos produtos de formação (12), através de uma aplicação intensiva e extensiva das novas tecnologias de informação e comunicação.

III. Perspectiva Histórica

O sistema de formação de formadores, no âmbito da formação profissional extra-escolar é entre nós relativamente recente. Tratou-se, como veremos, de uma simples importação de uma metodologia de formação – a Formação Profissional Acelerada. Desenvolvida em França nos anos trinta, começou a ser exportada para países em vias de desenvolvimento, como Portugal, nos anos sessenta.

Sob o ponto de vista pedagógico, esta metodologia, não representava na altura qualquer avanço significativo, mas tão somente uma situação de recurso para a rápida formação de operários destinados a executarem actividades pouco complexas. Facto que aliado à ausência de uma reflexão sistemática acabou por condicionar a sua trajectória até aos nossos dias.

Centraremos a nossa abordagem no organismo estatal que desde os anos sessenta tem desenvolvido este tipo formação, procurando por em evidência o modo como a mesma se articula com o contexto económico do país (1), as estruturas de formação do Estado (2) e das empresas (3) e aquilo que acontece de específico no campo da formação de formadores (4).

Para efeitos de análise podemos distinguir nesta 6 grandes períodos, que correspondem grosso modo a momentos políticos, económicos e institucionais muito diferenciados.

3.1. Implantação (1962-1973)

Contexto económico. A formação de formadores surge entre nós, num contexto de profundas alterações económicas, para as quais funcionou como um instrumento estratégico. Em termos políticos, o país estava desde 1926 sob o jugo de uma ditadura que condicionava o funcionamento da economia através de uma estrutura de carácter corporativo, que acabou por acentuar o seu atraso. Após a segunda guerra mundial, o regime, perante o aumento de pressões internas, fora forçado a incrementar o desenvolvimento industrial, cujo melhor exemplo, foram os diversos Planos de Fomento Económico, a adesão primeiro à EFTA (1959) e depois a OCDE(1961). O regime tinha consciência que este incremento económico se traduziria no agravamento das tensões sociais, pois implicava:

- a) o despedimento e reconversão de parte da população activa, nomeadamente nos sectores onde eras excedentária, como era o caso do sector primário, ou nas empresas que careciam de reconversão;
- b) o recrutamento e rápida qualificação ou reconversão profissional de mão-de-obra com alguma especialização destinada aos suprir as carências dos sectores mais dinâmicos.
- c) a criação de estruturas de enquadramento da formação e do emprego, ajustadas à realidade emergente, tendo em vista regular a oferta e a

procura diminuindo a conflitualidade social, operando como uma população activa que maioritariamente possuía, como hoje, um baixo nível de escolaridade.

A expansão económica que se inicia por volta de 1953, não parou de se acelerar até 1973.

A taxa de crescimento médio que entre 1947 e 1952 se cifrou em 2,5% ao ano, entre 1953 e 1958 atingiu os 4,3%. Subiu para 6,1% entre 1959 e 1964, para se situar nos 7% entre 1968 e 1973.

A população activa que em 1960 era de 3,112 milhões de indivíduos, treze anos depois é praticamente a mesma (3,124 milhões), o que se explica pela enorme surto emigratório registado nos anos 60 e que foi capaz de absorver o saldo fisiológico.

Por tudo isto podemos afirmar que o desemprego era praticamente inexistente entre 1950 e 1970 (cerca de 2%), embora houvesse elevados índices subemprego e uma larga mancha da população inactiva, mas desejosa de trabalhar⁵⁷. Entre 1970 e 1973 registam-se inclusive escassez de mão-de-obra, em sectores como a construção civil, o que implicou o recurso à sua importação das ex-colónias.

No princípio da década de setenta, o país apresentava fortes assimetrias de desenvolvimento, registando-se nos principais centros urbanos sectores com um elevado nível tecnológico e organizativo. A estrutura da mão-de-obra estava também profundamente alterada.

Estruturas de Formação

No âmbito do **Ministério das Corporações e Previdência Social-MCPS**, no início dos anos 60, dá-se início à criação de uma estrutura de emprego e de formação, que irá servir de matriz às mudanças posteriores neste domínio. Ao criá-la, o regime inspira-se nas experiências de outros países e nas recomendações de organizações internacionais, como a OIT e a OCDE. O que constitui só por si uma novidade. Por outro lado, elas ficam sob a alçada do Estado, articulando-se directamente com as empresas, à margem das organizações corporativas em que o regime assentava.

O primeiro organismo a ser criado é o **Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra-FDMO**⁵⁸, em 1962, e tinha com o objectivo de criar os meios empreender uma vasta acção de formação e reorganização do mercado de emprego. O FDMO era financiado, entre outras, por contribuições das empresas abrangidas pela reorganização industrial e uma comparticipação de 15% das receitas anuais

⁵⁷ J. Moura (?), Diário de Notícias, 6/7/1991.

⁵⁸ Dec.44 506, de 62/08/10

do Fundo de Desemprego⁵⁹. Neste mesmo ano era criado o **Instituto de Formação Profissional Acelerada-IFPA**⁶⁰, que tinha como missão desenvolver um conjunto de acções de reciclagem e qualificação, mas também de recuperação profissional de incapacitados, para além de dever cooperar com as estruturas corporativas e as empresas em acções de formação⁶¹.

Em 1965 será ainda criado o **Serviço Nacional de Emprego-SNE**, o **Centro Nacional de Formação de Monitores-CNFM** e no ano seguinte, do **Serviço de Reabilitação Profissional-SRP**. O primeiro passa a intervir de forma integrada no mercado da procura e da oferta de trabalho em Portugal e nos países que acolhimento dos nossos emigrantes. O segundo, procura dar resposta ao crescente número de incapacitados decorrentes das guerras coloniais.

As transformações que se iam operando na estrutura produtiva do país, acabaram por impor a necessidade uma reorganização, em 1968, do FDMO⁶². Este organismo passa a ser constituído por apenas três serviços: Serviço Nacional de Emprego; Serviço de Formação Profissional (SFP) e Serviço de Reabilitação Profissional.

No ano seguinte, o último serviço é extinto e integrado no SFP⁶³. O CNFM é também extinto, passando a formação de formadores para a alçada do SFP, sendo pelo mesmo distribuídos os respectivos formadores e monitores.

Em 1970 é fixado o organograma do SFP, ficando constituído por 7 divisões: Divisão de Indústria, Divisão de Agricultura; Divisão de Serviços; Divisão de Formação de Pessoal; Divisão de Administração de Centros, Divisão de Reabilitação Profissional e Divisão de Cooperação Externa.

Centros de Formação Acelerada. Gradualmente vão sendo criados os centros de formação profissional acelerada.

O Centro de Xabregas foi o primeiro em 1963, a que se seguiu em 1967 o da Venda Nova, quatro em 1969 (Porto-Cerco, Seixal, Porto-Ramalde, Aljustrel, quatro em 1970 (Coimbra, Guarda, Évora, Alcoitão), um em 1971 (Vila da Feira-Rio Meão) e por último um em 1973, na ilha de S. Miguel Açores. Os novos só surgirão praticamente dez anos depois.

O número de formandos nestes centros foi sempre muito exíguo para as expectativas que os ministros alimentavam com os seus discursos na opinião pública. No primeiro ano, em 1964, concluíram estes cursos apenas 14 formandos; em 1973, quando se atingiu os melhores resultados do sistema,

⁵⁹ O Fundo de Desemprego fora criado em 1932 (Dec.21.669), no âmbito do Ministério das Obras Públicas e através de um Comissariado, se tornou num activo promotor de trabalhos públicos com as quais procurava combater o desemprego.

⁶⁰ Dec.44 538, de 23 de Agosto de 1962

⁶¹ No início, o IFPA funciona na dependência da Direcção do Trabalho e das Corporações, mas em 1966, é integrado no FDMO.

⁶² Dec.-Lei nº.48.275, de 28 de Março de 1968

⁶³ Dec.-Lei nº49.409, de 19 de Novembro de 1969

foram apenas 2.066. As críticas não tardaram a surgir, vindas dos próprios organismos corporativos. A razão era simples: estes cursos, com uma duração média de 6 meses, apresentam custos exorbitantes por formando: 34 mais que um aluno do ensino primário; 5,6 vezes do que no ensino médio e 4,4 vezes mais do que no ensino superior. A formação prestada pelo IFPA, nestes centros, foi sempre muito limitada, cara e pouco prestigiada.

Apesar dos elevados investimentos os resultados nunca apareceram. A situação começou a tornar-se insustentável.

Em contraste com esta situação, no Ministério da Educação Nacional, o ensino técnico-profissional reorganizado em finais dos anos 40, atingia números impressionantes de alunos, sempre com um elevado prestígio: 38.644 (1950/51); 97.462 (1960/61); 127.027 (1970/71), 135.975 (1973/74)⁶⁴.

Outros ministérios, como o da Agricultura e da Saúde possuíam na altura estruturas próprias de formação, em geral escolas, onde desenvolviam uma actividade considerável, a custos bastante inferiores em relação à formação praticada nos Centros de Formação Profissional Acelerada.

Formação nas Empresas. A esmagadora maioria dos trabalhadores era formada nos locais de trabalho de um modo informal. Os estudos realizados pelo FDMO corroboravam esta percepção empírica. Em 1963, por exemplo, constatava-se que apenas 0,6% das empresas com aprendizes, faziam a formação destes em locais próprios; 1,1% faziam-na em regime de alternância, isto é, entre os seus próprios centros e os locais de trabalho; A maioria que prestavam esta formação, faziam-na em simultâneo com o exercício de outras tarefas profissionais. Apenas 3% das empresas recorriam a operários que se dedicavam exclusivamente a funções de formação e 2% utilizavam formadores especiais.⁶⁵

Apesar deste números, era possível identificar em todo o país um importante conjunto de centros de formação profissional, ligados sobretudo às grandes empresas, como era o caso da CUF (Barreiro), Companhia de Electricidade de Portugal, Companhia de Caminhos de Ferro de Portugal, e mais recentemente da Sorefame (Amadora) e da Lisnave (Cacilhas). Surgem neste período importantes empresas¹ L. Morgado Candido, A . Roque Antunes, Pedro Loft (1965), A Aprendizagem nas Empresas.

as de consultoria na área da formação, entre as quais se destaca a Norma(1963), ligado ao Grupo Cuf.

Paralelamente assiste-se a partir dos anos 60, ao aparecimento de importantes empresas de consultoria, nomeadamente no âmbito da formação.

É neste campo da formação nas empresas que o FDMO irá lançar algumas das suas mais importantes iniciativas, acompanhando uma tendência comum a outros

⁶⁴ A bibliografia sobre esta temática é muito extensa, consultamos em especial as seguintes obras: Bustorf, António Rebelo (1988), Ensino Técnico-Profissional. Contributo para o estudo da sua organização e do seu desenvolvimento nos últimos anos (1948 a 1988). Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da universidade de Lisboa. Tese de Mestrado.

⁶⁵ L. Morgado Candido, A . Roque Antunes, Pedro Loft (1965), A Aprendizagem nas Empresas.

países europeus, onde a formação tendia a deslocar-se dos centros estatais de formação para as empresas. Entre as iniciativas que são levadas a cabo pelo FDMO, destacam-se duas pelas suas percussões futuras:

- a) Centros protocolares. Eram constituídos por protocolos entre o FDMO e os organismos corporativos (grémios, sindicatos), outros organismos públicos ou empresas.

Foram constituídos os seguintes centros:

Centro de Panificação, em Lisboa (1965); Centro da Indústria da Madeira, no Porto-Ramalde (1966); Centro da Indústria do Calçado, em S. João da Madeira (1966); Centros de Hotelaria e Turismo, em espalhados por 6 localidades, e estava dependente também do Centro Nacional de Formação Turística da Secretaria de Estado do Turismo (1966); Centro da Indústria Eléctrica, em Lisboa (1966); Centros de Pescas, espalhado por 7 localidades - Matosinhos, Ilhavo, Peniche, Lisboa, Tavira, Funchal e Ponta Delgada (1968); Centro das Artes Gráficas, em Lisboa (1968); Centro de Confeitaria, em Lisboa (1968); Centro dos Caminhos de Ferro, no Entroncamento (1971); Centro da Indústria do Vidro, na Marinha Grande (1972).

- b) Secções Móveis. A partir de 1968, o FDMO, criou ainda uma nova modalidade de centros de formação, as chamadas secções móveis (Tramagal, Angra do Heroísmo, Covilhã, Martin Longo) com o objectivo de suprir necessidades pontuais das empresas.

O caso mais interessante ocorreu no Tramagal. A secção Ambulatória, como era conhecida, instalou-se na Empresa Metalúrgica Duarte Ferreira. Supridas as necessidades de mão-de-obra da empresa, em 1972, a secção foi transformada num pequeno centro de formação do IFPA para formandos exteriores à metalúrgica.

Tratou-se de uma intervenção muito dinâmica, que contrastava com a lentidão das medidas tomadas sobre os centros de formação acelerada, directamente geridas pelo FDMO.

Formação de Formadores no FDMO.

Embora em termos institucionais a formação de formadores em Portugal possa recuar à década de trinta, só de instituiu com uma estrutura organizativa e coerente a partir de 1962. No âmbito do FDMO-IFPA, como dissemos foi criado, em 1965, o **Centro Nacional de Formação de Monitores-CNFM**⁶⁶ tendo os seguintes objectivos:

- A formação de monitores para os centros de formação profissional acelerada, centros de aprendizagem, centros de formação dos organismos corporativos e das empresas.

- A preparação de estudos de especialistas em função das necessidades do FDMO

- A elaboração de estudos de ordem técnica relacionados com o CNFM, IFPA e o FDMO.

A formação dos primeiros formadores de formadores foi feita em França, ainda em 1962, ao abrigo de um protocolo como INFP (Institut National de Formation Professionnelle).

A metodologia adoptada era a ajustada ao célebre método de formação profissional acelerada (FPA). Os manuais adoptados em Portugal são quase sempre traduções dos manuais franceses com ligeiras alterações.

Não se regista qualquer produção nacional de carácter pedagógico que revele a efectiva formação praticada. Facto que pesará posteriormente nas dificuldades de renovação deste sistema.

O recrutamento dos formadores (monitores e professores) era feito nas empresas, exigia-se uma sólida experiência profissional.

- Os monitores eram recrutados entre os operários especializados. Possuíam em geral habilitações literárias elementares. A sua formação pedagógica era reduzida, sendo as suas funções muito limitadas, circunscrevendo-se aos centros de formação acelerada.
- Os professores tinham, em princípio, habilitações superiores e uma experiência profissional numa área específica. A sua formação técnico-pedagógica era muito mais ampla, nomeadamente em termos de análise ocupacional, construção de progressões e concepção de recursos didácticos, etc.

As suas funções não se circunscreviam apenas aos centros de formação acelerada, mas actuavam também junto dos organismos corporativos

⁶⁶ Dec.46.173, de 23 de janeiro de 1965

(grémios, sindicatos...) na definição de perfis profissionais, carreiras profissionais, etc.

Em qualquer dos casos, a formação destes formadores tinha um carácter essencialmente instrumental, centrando-se na optimização do desempenho dos formadores segundo as exigências específicas do método proposto. Aspecto que era objecto de diversas críticas de iminentes pedagogos⁶⁷.

Embora o CNFM, tenha sido extinto, em 1968, a formação de formadores, em nada se alterou. A metodologia e os programas da FPA continuaram a ser os mesmos até aos anos oitenta.

As mudanças que ocorriam internacionalmente no âmbito da formação, com a difusão dos métodos activos e da formação modular, não eram totalmente desconhecidas no FDMO. Havia uma clara consciência que a forma como a metodologia estava a ser aplicada em Portugal estava anquilosada. Em França, o monitor da FPA fora já substituído pelo formador, que possuía muito maior autonomia, quer na preparação das sessões, quer na escolha dos métodos e técnicas.

O problema da mudança da metodologia no FDMO, assumia contornos bastante complexos: o sistema estava extremamente burocratizado, e sem quadros técnicos com as competências requeridas para a sua mudança.

3.3. Tentativas de Renovação (1974-1978)

Contexto Económico. A queda da ditadura no dia 25 de Abril de 1974, ocorre numa altura marcada por uma profunda crise económica resultante da crise petrolífera de 1973.

Fruto de um conjunto muito diversificado de factores, o tecido económico é profundamente alterado. Um número indeterminado de empresas são encerradas, ou entram numa situação falência apenas sustida devido às nacionalizações, aos apoios do Estado, financiamentos da banca nacionalizada, ou à prática muito generalizada do pagamento salários com atrasos.

A agravar esta situação regista-se ainda, o regresso ou vinda de cerca de 600 mil portugueses das ex-colónias, a desmobilização de que se seguiu ao fim da guerra colonial e a diminuição do fluxo emigratório.

⁶⁷ René Hubert, em 1970, escrevia criticava os princípios em que assentava esta metodologia, rejeitando energicamente o puro adestramento mecânico e em particular o que era praticado na "formação acelerada". Esta forma só seria admissível em circunstâncias excepcionais de crise. "Não tem nenhum valor educativo, nenhum alcance humano. Permitir ao indivíduo executar momentaneamente tal ou qual tarefa precisa sem ser minuciosamente, contudo não lhe faculta jamais a posse de um verdadeiro ofício" (p.254). Algo semelhante se poderia dizer dos métodos de rápida formação de "quadros".

O desemprego subiu em flecha. De 91 mil desempregados contabilizados em Dezembro de 1972, passou-se para 177 mil em Dezembro de 1974, aumentou o seu número para cerca de 220 mil em Março de 1975. Dois anos depois atingia os 326 mil, e no ano seguinte 348 mil.

Numa primeira fase foi sobretudo a população activa a mais atingida, pouco depois são já os jovens e as mulheres.

Estruturas de Formação. As mudanças políticas ocorridas a 25 de Abril de 1974, acabaram por contribuir para precipitar a ruptura de todo o sistema de formação criado em 1962. O Ministério das Corporações e Previdência Social passa a ser designado por Ministério do Trabalho, adoptando uma nova estrutura orgânica⁶⁸. O Fundo do Desemprego fica sob a tutela do Ministério do Trabalho. É criado o Gabinete de Gestão do Fundo de Desemprego em substituição do Comissariado para o Desemprego.

No âmbito deste Ministério são ainda criadas as Secretarias de Estado do Trabalho, do Emprego e da Emigração. Na estrutura da Secretaria do Estado do Emprego são criadas duas Direcções Gerais: a do Emprego e a da Promoção do Emprego. A primeira fica com as funções do SNE então extinto.

Grande parte dos recursos disponíveis, no MCPS, acabam por canalizados para a área do emprego, destinados à atribuição de subsídios: a empresas, a “retornados” das ex-colónias (até 1982), e numa menor escala, a desempregados, visando atenuar a gravíssima situação social do país. Como resultado desta política, a rede de Centros de Emprego, é a única estrutura que conhece uma efectiva expansão.

Os centros de formação viviam então numa situação turbulenta. O número de formandos não parou de diminuir depois de 1975, quando foram formados apenas 1620 trabalhadores. A razão era simples: os cursos não tinham credibilidade no mercado, facto que era agravado pela raridade de empregos disponíveis. Os investimentos eram canalizados para a área do emprego, e só subsidiariamente para a formação profissional.

As grandes mudanças no campo da formação, deu-se contudo não no Ministério do Trabalho, mas em outros ministérios que foram forçados a desenvolverem as suas próprias estruturas de formação, como aconteceu no ministério da Indústria e Energia, Agricultura, Saúde e até na Presidência do Conselho de Ministros.

Formação nas Empresas. A esmagadora maioria das empresas atravessa então uma profunda crise, que se traduziu desde logo numa retracção dos investimentos na formação. As únicas que investem são as empresas nacionalizadas, algumas das quais criam então importantes estruturas de formação. Entre os novos então criados destacam-se pela sua dimensão os

⁶⁸ Decreto-Lei nº.759, 760,761,762 e 763 de 30 de Dezembro de 1974.

seguintes: CIFAG (1978), destinado à formação de quadros do novo sector público empresarial; Centro da Formação da Rodoviária Nacional (1977?); Instituto de Formação Bancária (1980) que opera na banca nacionalizada;

No Ministério do Trabalho, em grande parte devido à influências internacionais, havia a percepção que a formação nas empresas ou directamente com as mesmas articuladas era uma prioridade.

Os centros protocolares mergulham na indefinição, devido à crise em que mergulharam muitos dos organismos corporativos que haviam subscrito os protocolos com o FDMO. O número de formandos destes Centros que em 1975 ainda foi de 1.178 diminui drasticamente para 14 em 1978. Na sua maioria entraram numa completa ruptura interna, da qual só poucos acabaram por sobreviver.

O Projecto UFE. A abertura do país ao exterior possibilitou a colaboração activa com organizações internacionais, como a OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a UNESCO. Entre os projectos que são desenvolvidos neste contexto, destaca-se o que ocorre entre 1978 e 1980, na sequência do Acordo entre o governo português, o PNUD e o BIT. No âmbito deste projecto é criada a UFE – Unidade de Formação na Empresa, tendo como objectivo o **apoio financeiro e técnico a criação de estruturas de formação nas empresas**. A UFE é dirigida por Adelino Palma, com o apoio Victor Jaen Bally, um perito da OIT que passa a residir para o efeito em Portugal.

A actividade formativa da UFE procura contemplar um leque muito alargado de perfis de formação, promovendo cursos para:

1. Gestores ou responsáveis de formação;
2. Agentes de formação;
3. Analistas de postos de trabalho;
4. Programadores pedagógicos;
5. Cursos para monitores permanentes e quadros que apenas pontualmente eram chamados a animar sessões de formação;
6. Instrutores, em regra, encarregados com funções de monitoragem no próprio posto de trabalho;
7. Promotores de formação, cuja acção se exercia, particularmente, nos domínios da difusão do conceito de formação, diagnóstico de necessidades formativas e colaboração na busca das respostas mais adequadas à satisfação dessas necessidades.

Nas acções de formação realizadas no âmbito da UFE são introduzidas um conjunto de novas temáticas na formação de formadores, no Ministério do Trabalho, tais como: Diagnóstico de Necessidades de Formação, Comunicação, Motivação, etc.

Na mesma altura são experimentadas novas técnicas como a autoscopia, que acabou por ter uma enorme difusão.

Findo o projecto em 1980, a UFE dissolveu-se, ficando apenas registado na memória dos que se participaram no referido projecto.

A avaliação final do mesmo era extremamente crítica em relação aos resultados alcançados. Muito pouco fora feito a favor das empresas, a maioria dos participantes das acções eram do próprio IEF, entretanto criado.

Formação de Formadores no MT. O modelo da FPA estava claramente esgotado em 1974, nomeadamente pelos poucos resultados que eram obtidos na sua aplicação. As causas desta situação uns atribuíam-nas ao método, outros ao formadores e outros ainda às estruturas que haviam sido criadas. A questão tornou-se alvo polémicas que conduziram a graves convulsões internas no MT.

Apesar de tudo, iniciam-se alguns movimentos de renovação do sistema. Os projectos que chegaram a despertar algum interesse, reportavam-se a experiências que se realizavam noutros países com o apoio de organizações como a OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a UNESCO.

a) Formação Modular. A ideia que há muito era conhecida, mas foi só em 1975, quando veio a Portugal uma missão da UNESCO que esta forma da organização da formação é divulgada, entre nós, de forma sistemática. Esta missão preconizou então a necessidade de se enveredar por este modelo de formação. Era o início de um longo processo de acções no mesmo sentido, cujos resultados foram sempre muito escassos, senão nulos.

b) Séries Metódicas Ocupacionais. Ainda no âmbito da formação modular, são também divulgadas outras experiências de organização da formação, provenientes da América Latina, as denominadas “Séries Metódicas Ocupacionais”. Trata-se de um modelo de organização da formação preconizado pela OIT para esta região, e que foi posto em prática no Brasil pelo SENAI e o SENAC. Embora tenha sido bastante divulgada entre nós, não será sequer experimentada.

Tornava-se cada vez mais evidente que toda a área da formação não possuía nem dirigentes, nem técnicos capazes de desenvolverem respostas adequadas às necessidades do país. Posto em causa o modelo de formação que havia sido importado, em 1962, os serviços de formação procuravam sem êxito um outro que fosse igualmente susceptível de serem importado e aplicado mecanicamente. Não tendo encontrado um novo modelo de formação, os poucos formadores que eram recrutados continuaram a formar segundo o modelo adoptado nos anos 60, sem grandes ou nenhuma alterações.

3.4. Experiências (1979-1985)

Contexto Económico. Malgrado o profunda crise económica, consolidam-se novas perspectivas para o futuro do país, nomeadamente a adesão à CEE que se torna num efectivo projecto mobilizador. O novo discurso político faz-se agora uso de termos que no período anterior haviam sido abandonados, tais como iniciativa privada, livre concorrência, competitividade, produtividade, modernização. Apesar disto, a crise está bem patente em todos os aspectos do quotidiano: elevadíssimas taxas de desemprego, inflação, falências, dívida pública, etc.

Estruturas de Formação

A viragem política que ocorre em 1979, provoca um súbito aumento da importância do Ministério do Trabalho, nomeadamente em termos orçamentais e de produção legislativa. A razão imediata é o cumprimento das recomendações da CEE, cujo pedido acabava de ser apresentado.

As medidas que vão sendo tomadas, em matéria de emprego e formação inserem-se neste âmbito, e tem como pano de fundo a entrada de importantes fundos. Entre os organismos que então são criados, destacam-se o **Instituto de Emprego e Formação Profissional-IEFP**(1979), a **Comissão Interministerial Para o Emprego-CIME** (1980) e o **Departamento de Apoio à Fundo Social Europeu** (1981).

A orgânica ministerial é profundamente alterada, em 1983, quando foram extintos o Ministério do Trabalho e o Ministério dos Assuntos Sociais, e criado o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, integrando as Secretarias de Estado do Trabalho, do Emprego e Formação Profissional e da Segurança Social⁶⁹. Uma nova mudança é feita em 1985, tendo se extinta a Secretaria de Estado do Trabalho⁷⁰. Estas mudanças pouco ou nada se traduziam na área da formação, embora tivessem algum impacto na área do emprego.

IEFP⁷¹. A sua criação, em 1979, representa um viragem profunda na operacionalização das políticas de emprego e formação. A partir deste momento passava a existir um organismo do Estado dotado de autonomia administrativa e financeira, para o qual serão transferidas as competências da Direcção Geral do Emprego, da Direcção Geral da Promoção do Emprego e do FDMO. A estrutura orgânica do IEFP assentava em duas grandes áreas, a do emprego e a da formação, com frequentes problemas de comunicação. A área da reabilitação profissional, dadas as suas especificidades, estava articulada com as duas áreas anteriores.

⁶⁹ Decreto-Lei n.º.344-A/83, de 25 de Julho

⁷⁰ Decreto-Lei n.º.497/85, de 17 de Dezembro

⁷¹ Decreto-lei n.º.519-A2/79, de 29 de Dezembro.

Centros de Emprego. Devido aos graves problemas de desemprego, a principal área de intervenção do IEFP será durante algum tempo a do emprego, cujo número de centros aumenta de forma considerável. Os objectivos destes centros deixam de se confinar ao simples ajustamento entre a oferta e a procura, para passarem a intervir no mercado com programas de promoção de emprego que envolvem, frequentemente a realização de acções de formação.

Numa lógica gerencial, os formadores e coordenadores destas acções de formação são recrutados no exterior do IEFP. A qualidade da formação que promovem é frequentemente secundarizada, em função das perspectivas de empregabilidade que se oferecem. Prática que prosseguirá até aos nossos dias. Este tipo de intervenções constituem uma importante inovação em Portugal, e correspondem a recomendações internacionais neste domínio.

À medida que aprofundam as suas ligações às diversas entidades locais, os centros de emprego tornam-se rapidamente no sector mais dinâmico do IEFP pelo número de pessoas que envolvem.

Centros de Formação Acelerada. A rede de centros gerida directamente pelo IEFP volta a ser recolocada. Tendo em vista uma melhoria da cobertura do país, e o aproveitamento de financiamento se esperam encontrar na CEE, ao abrigo dos Fundos de Pré-Adesão, projectam-se abrir 10 novos centros. Devido a sucessivos atrasos no IEFP, cinco anos depois da adesão, em 1991, apenas tinha sido criados 5 novos centros.

O problema de fundo neste período, não se prendia todavia com a criação dos novos centros, mas de pôr a funcionar os que existiam:

11 em 1979, a que se acrescentou o do Sector Terciário em Lisboa (1983), e outro de Formação Integrada em Setúbal (1986). Embora a capacidade dos 11 fosse superior a 2 mil formandos/ano, o seu número situava-se à volta dos mil por ano. Valor que não aumentava e até registava tendências para diminuir. Em 1985, por exemplo, o número de formandos foi sensivelmente a metade de 1973.

A falta de eficácia e eficiência do sistema era um problema incontornável que se arrastava sem solução desde 1962.

Outras Estruturas de Formação.

Como temos vindo a assinalar, paralelamente ao Ministério do Trabalho, organismos de outros ministérios continuaram a desenvolver as suas próprias estruturas de formação. Facto que levanta de forma cada vez mais premente o problema da sua coordenação global. Questão que é apontada como uma prioridade nacional, mas sempre continuamente adiada.

Formação nas Empresas. As empresas neste período, malgrado os sérios constrangimentos económicos apostam cada vez mais na formação, que surge claramente como a única resposta adequada ao aumento da concorrência que se espera após a entrada na CEE.

Entre os centros ligados a empresas que surgem neste período, destacam-se mais uma vez os das empresas nacionalizadas, como o da Carris, em Miraflores (1980), e entre as empresas privadas o da Renault, em Setúbal (1981) e em Cacia, Aveiro (1983).

Assiste-se, a criação ou implantação em Portugal, de importantes empresas de consultoria na área da formação, como a Partex (1981) ou a CEGOC (1981).

Em vésperas da entrada de Portugal na CEE, regista-se um natural crescimento do interesse das empresas com a formação. Em 1985, como veremos, as empresas correm em massa aos financiamentos para a formação, muitas delas como um expediente para fazerem face à complicada situação financeira que atravessam.

Centros Protocolares. Como acontecera nos anos 60, o grande impulso da formação volta a ser dado por estes centros que resultam de acordos entre o IEFP e associações sectoriais. Neste período as associações patronais foram as principais impulsionadoras da sua criação, participando activamente na sua administração, e só esporadicamente no seu financiamento, como os protocolos estabeleciam.

Apesar do enquadramento legal só ter sido publicado, em 1985, tal facto não impediu a expansão desta rede.

Em 1980 existiam apenas 4 centros com alguma actividade (Panificação, Fundição, Madeiras, Calçado e Caminhos de Ferro), tendo apenas formado um total de 522 trabalhadores. Três anos depois eram já 11 e em 1985 eram 21. O número de formandos não parou de aumentar, atingindo os 7.890 em 1986.

Gozando de larga autonomia, nomeadamente em termos pedagógicos, alguns deles estabeleceram acordos de cooperação internacional com outros centros de formação, assim como desenvolveram metodologias próprias de formação.

O dinamismo demonstrado por estes centros, contrastava com o imobilismo revelado pelos centros geridos directamente pelo IEFP, mas a sua eficácia estava longe de ser traduzir em termos de eficiência.

Os custos por formando atingiam, em alguns deles, valores inoportáveis, provocando frequentes mudanças na sua gestão e no seu enquadramento por parte do IEFP. Problema que se manterá até ao nossos dias.

Formação de Formadores do IEFP

A situação pouco melhorou no campo da formação de formadores no IEFP. O único problema que se coloca aos seus dirigentes era ainda o de encontrar

uma metodologia de formação que pudesse substituir a FPA⁷². O **Centro Pedagógico do IEFP** surge apenas em 1982, na sequência da regulamentação deste organismo. Por decisão da Comissão Executiva é equiparado a uma Divisão, sendo nomeado para a sua chefe Adriano Rocheteau.

Apesar da limitadíssima actividade deste Centro, devido ao imobilismo das estruturas de formação do IEFP, mesmo assim ficou marcado pela criação de um Núcleo de Produção de Recursos Didácticos, o embrião da futura Divisão de Recursos Didácticos do CNFF, do qual tive a honra mais tarde de chefiar.

A **Formação Modular** constituiu até 1987, o modelo de organização da formação que maiores investimentos envolveu.

Á semelhança do que ocorria em toda a Europa, em Portugal, difundiram-se no plano teórico nos anos 70. Estava em causa a necessidade de flexibilizar os percursos formativos permitindo individualizar a formação, oferecendo conteúdos cada vez mais especializados.

Na década seguinte, as novas tecnologias de informação e comunicação, vieram igualmente estimular o seu desenvolvimento. Durante algum tempo gerou-se, no seio do IEFP, um largo consenso sobre a urgência de as implantar no sistema de formação.

É neste contexto que no IEFP, no princípio da década de 80 retomam-se as tentativas para organizar a formação numa estrutura modular. Havia na altura a nítida consciência que para arrancar como a formação modular era necessário uma preparação adequada dos técnicos, sobretudo nas áreas do levantamento de necessidade de formação, na concepção e programação dos cursos e elaboração dos recursos didácticos. Multiplicam-se as declarações públicas sobre o assunto, assim como as experiências de concepção e organização.

Entre 1983 e 1986 o IEFP envolve-se em diversos projectos de formação modular. Cinco destes projectos retratam bem a forma como a formação modular foi assumida no IEFP: “Projecto de Alcoitão”⁷³, “Projecto PNUD”⁷⁴, “Projecto

⁷² Em fins dos anos oitenta, a FPA, continuava a ser o método seguido nos centros de gestão directa do IEFP, a avaliar pelo que constata no Relatório do Departamento do Sector Secundário (1987).

⁷³ **Projecto de Alcoitão**

⁷⁴ **Projecto PNUD.** Foi o maior de todos os projectos realizados neste âmbito, sobretudo pelos recursos humanos, técnicos e financeiros envolvidos. Teve início, em 1983, com a colaboração do Centro de Formação de Turim da OIT, sendo financiado pelo PNUD. Tinha como finalidade formar programadores e formadores de formadores para os novos centros de formação profissional e reciclar cerca de 300 monitores. Nesta acção seria desenvolvida e aplicada uma formação de carácter modular. A coordenadora nacional foi confiada a Márcia Trigo, a coordenação no IEFP a Silva Santos, assistido na sua realização por Adérito Matos dos Santos (Chefe da Divisão de Programas e Métodos) e Adriano Rocheteau (Chefe da Divisão de Formação de Formadores). O projecto decorreu entre 1983 e 1984, no âmbito do qual foram realizadas três acções específicas:

- a) Um seminário de Sensibilização, com alguns dos maiores especialistas europeus (B. Basquier, L.D`Hainault e G. Guastavi);
- b) Um curso de programadores, que decorreu entre maio de 1983 e maio de 1984. Esta última acção que contou com reputados especialistas franceses, como Galardeau e Rale da AFPA, envolveu visitas de estudo a França, a tradução de módulos de formação, etc.

Laval⁷⁵, “Projecto IEFP”⁷⁶ e “Projecto RITA”⁷⁷. Na sua maior parte, apesar dos enormes recursos financeiros e humanos que implicaram, nunca atingiram resultados concretos. A explicação para este falhanço global, é apontada por um grupo significativo de intervenientes à Comissão Executiva do IEFP, em particular ao seu vogal Dumas Diniz (1985 e 1986) que terá ordenado a suspensão de todos os projectos neste domínio.

A explicação parece-nos ser contudo, de outra natureza. Até porque, falhanços idênticos, na implantação deste sistema, ir-se-ão repetir ao longo dos anos noventa nesta instituição. É sintomático que, para explicar estes falhanços, em nenhuma caso seja apontado razões de natureza financeira, mas sempre motivos circunstanciais. A análise de todas estas experiências, permitem descobrir um ponto em comum: a inexistência de duas condições consideradas indispensáveis para o êxito no desenvolvimento deste sistema de formação:

- a) a exigência de formadores com elevado saber científico, tecnológico, técnico e pedagógico capazes de produzir os recursos indispensáveis à sua implantação e disseminação. Esta produção requer um elevado grau de sistematização dos saberes profissionais, que só podem ser exigidos a formadores com vínculos laborais com alguma permanência nas entidades que os contratam para darem formação;
- b) a exigência de uma forte dinâmica de direcção e gestão pedagógica nas organizações, onde o mesmo iria ser implantado⁷⁸;

Em finais da década de oitenta, surge uma outra tentativa de implantar um sistema de formação modular nas **Escolas Profissionais**, criadas em 1989⁷⁹. Desde o início que tinha sido previsto que a organização da sua formação assumiria estrutura modular, sendo para o efeito criado no GETAP, o Nacem-Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular com essa estrita missão.

Após anos de trabalho e de inúmeros encontros e material produzido, este projecto acabou por ser abandonado, ficando os resultados muito longe dos objectivos iniciais. A forma tradicional de organização da formação nunca deixou de ser hegemónica.

A questão não estava encerrada, ressurgindo na década de noventa, no âmbito das políticas europeias de emprego e formação.

-
- c) Um curso de destinado à formação de directores de centros de formação, a formadores de formadores, monitores e técnicos. Terá sido realizado no segundo semestre de 1984.

Em 1985 será negociado com a OIT-Centro de Turim, a tradução de 26 manuais sobre a metodologia da concepção de programas modulares e a sua aplicação. Nenhum destes módulos chegou a ser traduzido, dado que o projecto foi abandonado. Nenhuma avaliação foi também realizada.

⁷⁵ **Projecto Laval.** Laboratório Laval, criado em 1986, através de um acordo com a Universidade de Laval (Canadá).

⁷⁶ **Projecto IEFP**

⁷⁷ **Projecto Rita.**

⁷⁸ Silva, António, et al, (1993), p.9

⁷⁹ Estas escolas foram criadas pelo Decreto-Lei n.º.26/89, de 21 de Janeiro, e resultam de um protocolo entre o Ministério da Educação e uma ou mais entidades, sendo compartipadas pelo FSE.

3.4. Impacto da CEE (1986-1991)

Contexto Económico

Contra muitas das expectativas mais pessimista, a entrada de Portugal para a União Europeia, em Janeiro de 1986, acaba por se traduzir num ciclo económico de grande prosperidade. Com elevadas taxas de crescimento (entre 1986 e 1990, o PIB cresceu a uma média anual de 4,6%) , as taxas de inflação não pararam de diminuir, assim como o desemprego.

Estruturas de Formação

A entrada de Portugal para a CEE alterou por completo o quadro da formação. Não apenas aumentou brutalmente o número de acções de formação, mas também as diversificou de forma exponencial.

A formação profissional torna-se de súbito sinónimo de **Fundo Social Europeu-FSE**. O **DAFSE**, que havia sido criado em 1981, para gerir estes fundos comunitários viu-se rapidamente impotente para controlar o processo, garantindo-lhe um mínimo de eficácia e eficiência no sistema. Ao fim do primeiro ano, a avaliação pública já era extremamente crítica quanto aos seus resultados.

O acumular de casos de fraude e corrupção , acabaram por impor a necessidade de uma mudança drástica no sistema de financiamento. Em 1989, a gestão passa a ser feita pelo IEFP.

Esta Instituição passa a acumular diversas funções: financiamento, execução, fiscalização e avaliação do FSE em Portugal. O sistema revelou igualmente enormes fragilidades, o que acabou por contribuir para uma nova mudança no sistema em 1991.

As alterações na tutela ministerial, em 1987, limitam-se a mudar os nomes às coisas para conferir um novo simbolismo às instituições. O Ministério do Trabalho e da Segurança Social, passa a designar-se por Ministério do Emprego e da Segurança Social⁸⁰ , mantendo-se tudo o resto na mesma.

⁸⁰ Decreto-Lei nº.329/87, de 23 de Setembro

IEFP. Depois de 1985 a situação de completo desperdício na formação, era praticamente inevitável dada ausência de medidas adequadas em matéria de política de emprego e formação.

- a) a reforma do IEFP foi realizada apenas 1985⁸¹, e só no ano seguinte foi aprovada a estrutura orgânica dos seus serviços⁸². Facto que impediu o funcionamento normal deste organismo, numa altura que o país mais dele carecia;
- b) Estas reformas foram acompanhadas pela entrada abrupta de largas centenas de funcionários sem enquadramento e preparação adequada, com estatutos muito diversificados.

Em 1979, o IEFP contaria cerca de 2000 os funcionários. Em 1984, mercê da expansão da rede de centros de emprego o seu número subiu para 2.321. Em consequência das reformas de 1985/86, em 1987 subiram para 2.837. Para fazerem face ao aumento de volume de atribuições dos serviços, o seu número não parou de aumentar.

Em 1989, o número de funcionários atingia os 3.375, dos quais apenas 2.235 eram funcionários públicos; A área de emprego foi a mais beneficiada em termos de recursos.

- c) A turbulência interna, implicou a adopção de políticas casuísticas, contra as quais vão sendo tomadas diversas medidas sem grande êxito⁸³.

A formação promovida pelo IEFP, era realizada de forma quase indistinta pela área do emprego e a da formação.

Centros de Emprego. A vasta rede de centros de emprego (74 em 1990), abrangia neste período praticamente todo o país. Operacionalizava um vasto conjunto de programas de apoio ao emprego que incluíam cursos de formação, com durações e programas muitos variados.

O modelo anteriormente ensaiado foi então amplamente difundido:

- a) O IEFP, assegura o financiamento das acções, a que presta algum enquadramento e apoio técnico;
- b) uma qualquer entidade encarregava-se da formação, em condições frequentemente inadequadas e com formadores sem a mínima preparação pedagógica;

Na óptica destes centros de emprego era evidente que a questão da formação era relativamente secundária, o importante era a promoção do emprego, através das mais variados formas e dispositivos, com ou sem formação: estágios profissionais, apoio ao auto-emprego, etc. Os mais expressivos números de

⁸¹ Decreto-Lei n.º.247/85, de 12 de Julho

⁸² Portaria n.º.656/86, de 4 de Novembro

⁸³ Cfr. Boletim Informativo do IEFP, de 13 de Março de 1989.

formandos atingidos pelos serviços do IEF, correspondem a este tipo de programas desenvolvidos ou apoiados pelos centros de emprego.

Centros de Gestão Directa. A rede destes centros continuava demasiado limitada, mas o mais grave continuavam a ser os crónicos problemas de rentabilização dos centros existentes.

Face aos problemas de contratação de novos formadores permanentes, generaliza-se uma prática corrente nos centros protocolares: o recurso a formadores externos, com vínculos precários à instituição. A massa crítica do IEF na área da formação é deste modo esvaziada. A precaridade das estruturas destes centros não possibilitavam grandes inovações, mas tão somente assegurar o que vinha sendo realizado.

A disparidade de estatutos entre os funcionários e os colaboradores externos, acabam também por originar atritos no seu funcionamento. A articulação horizontal é mínima. O número de formados registou um significativo aumento: 3.227 em 1986, para 9.568 em 1990.

Outras Estruturas Oficiais de Formação.

Para além do Ministério da Educação, neste período assistiu-se a uma autêntica proliferação de estruturas de formação pelos diferentes ministérios, em particular no da Agricultura, da Saúde e Economia (Indústria e Energia, etc), onde foram criados verdadeiros subsistema de formação.

No final da década de 80, surgia como uma necessidade imperiosa, o problema da articulação global desta formação.

Formação nas Empresas.

O “boom” da formação nas empresas, inicia-se em Portugal, pouco antes da adesão de à CEE, em 1985, com a publicação da Lei-Quadro de Formação em Cooperação⁸⁴ que passou a regular as novas regras de apoio financeiro à formação das empresas do sector público, cooperativo e privado.

A grande novidade em relação à legislação anterior, nomeadamente a publicada, em 1982, era a inexistência de qualquer compromisso de uma posterior contratação de formandos que participassem nestas acções. Nesse ano, foram distribuídos 2,2 milhões de contos por 423 entidades (entre as quais se contavam 261 empresas, 52 sindicatos e 47 autarquias). Ao todo terão passado por acções de formação financiadas através desta Lei cerca de 60 mil formandos.

Constatava-se igualmente que este surto havia dado lugar ao aparecimento de muitas empresas especializadas na elaboração de candidaturas e que controlavam uma importante fatia do mercado da formação⁸⁵.

⁸⁴ Decreto-Lei nº165/65, de 16 de Maio

⁸⁵ Em 1991, o Ministro do Emprego calculava em cerca de 40%.

No ano seguinte, regista-se um aumento no número das empresas que tiveram acesso ao FSE. Muitas convertem-se em verdadeiros centros de formação, transformando-se os seus trabalhadores em formadores, coordenadores pedagógicos, etc. Os “dinheiros da formação”, como então se dizia, funcionavam muitas vezes como meios para resolverem problemas de tesouraria com que se debatiam.

Contudo, as empresas não estão sozinhas neste processo, um número considerável de entidades desde 1995 intervinham no processo de captação de financiamentos para a formação: associações patronais, sindicais, de solidariedade social e outras. Ao contrário do que se poderia pensar, são este tipo de organizações que progressivamente passam a absorver grande parte dos financiamentos destinados à formação, diminuindo o peso relativo das empresas.

Os números de formandos envolvidos nestes programas de formação, espelhavam a procura que se havia registado. Em dois anos passa de 154.000 (1986) para 278.116 (1987). Era óbvio não haviam nem agentes de formação para desenvolverem com um mínimo de qualidade esta formação, nem estruturas oficiais para a acompanhar.

De acordo com as regras comunitárias, aprovadas em 1984 e que se manteve sem grandes alterações até 1994, o financiamento do FSE era destinado prioritariamente à formação de jovens, com idades compreendidas entre os 16-25 anos, sendo apenas uma pequena parte destinada a formação de adultos.

Neste clima de verdadeira euforia, a questão do contributo da formação para a melhoria da produtividade das empresas, ou os problemas relacionados com as metodologias de formação ou qualificação dos formadores são secundarizadas ou frequentemente nem sequer são colocadas.

O IEFP, neste período, reforçou igualmente a sua articulação com as empresas, tendo em vista transformá-las em verdadeiros centros de formação, para formandos externos às mesmas. Este facto irá permitir que a maioria dos centros de formação das empresas sejam rentabilizados por esta via, ou algumas venham a criar uma linha de negócios paralela à sua actividade normal, direccionada para a área da formação que nas suas instalações prestam a terceiros.

Entre as formas de formação, organizadas em parceria com as empresas e/ou associações sectorais destacavam-se as seguintes:

- a) Centros Protocolares. O seu número aumentou (15 em 1986 para 25 em 1990), assim com o número de formandos no mesmo período (7.890 em 1986 para 28.706 em 1990).
- b) Programa Aprendizagem. Lançado a título experimental em 1980, como numa acção coordenada entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, decorreu até 1984 num conjunto de empresas públicas e intervencionadas, sendo o número de formandos sempre muito limitado

(245 em 1984). Em 1984 foi amplamente reformulado⁸⁶, tornado-se num programa de formação de jovens em regime de alternância alargado a todas as empresas que nele quisessem participar. Em 1985, ano de arranque do novo sistema, o número de formandos foi de apenas 45 formandos e 2 empresas, mas no ano seguinte tinha já 1.395 formandos e 114 empresas. Em 1991, atingia os 10.500 formandos e estavam envolvidas 2.500 empresas.

No período entre 1985 e 1991, calcula-se que tenham sido criadas cerca de 2 milhões de oportunidades de formação qualificantes desenvolvidas no âmbito destas entidades.

Formação de Formadores no IEFP

A complexidade dos problemas que se colocam à formação, em 1985, não tinham paralelo com aqueles que haviam enfrentado as estruturas de formação oficiais no passado. Dois aspectos estavam então postos em evidência:

- a) Os formadores permanentes do IEFP desde 1985, constituíam uma minoria entre os formadores que colaboravam com esta organização. Na sua maior parte, tinham um contrato precário com o IEFP e não possuíam uma formação técnico-pedagógica adequada para as funções que desempenhavam, tendo que estar permanentemente a improvisar;
- b) A maioria dos agentes de formação que colaboravam com as centenas organizações que promoviam acções de formação assentavam a sua prática numa constante improvisação;

Face a este panorama, tornava-se evidente que qualquer resposta em termos de formação de formadores do IEFP devia assumir uma clara dimensão nacional. Depois, combater o imprevisto generalizado intervindo no sistema, nomeadamente através de um processo de normalização técnico-pedagógica, tendo em vista definir perfis e apurar saberes específicos que deveriam ser objecto de formação por parte de entidades credenciadas.

Há muito que esta situação tinha sido prevista. Perante a expectativa da entrada de grandes fluxos financeiros para a formação, em consequência da entrada de Portugal na CEE, desde o início da década de oitenta que se apontava a necessidade de serem criados um ou dois grandes centros de formação de formadores. O projecto foi sendo sucessivamente adiado.

CNFF. A criação do Centro Nacional de Formação de Formadores(CNFF)⁸⁷, em 1985, é a primeira resposta a este problema que se começava a avolumar. Foi concebido inicialmente como um serviço central, com uma função

⁸⁶ Lei da Aprendizagem (Dec-Lei nº.102/84, de 24 de Março)

⁸⁷ Decreto-Lei nº.247/85, de 12 de Julho de 1985, confirmado pela Portaria nº.656/86, de 4 de Novembro, artigo 20.

essencialmente normativa. Era constituído por duas divisões fundamentais, a de Estudos e a de Recursos Didácticos⁸⁸.

No ano seguinte, a Portaria 656/86, na sua alínea e) define-lhe todavia competências essencialmente operativas, correspondendo à posição defendida por um sólido grupo de dirigentes no IEFP⁸⁹. De acordo com esta Portaria competia ao CNFF “programar, desenvolver e avaliar as acções de formação de formadores nas suas componentes técnica e pedagógica”. Estamos perante um projecto de âmbito nacional, cujas acções não se deveriam circunscrever ao quadro de formadores do IEFP.

O CNFF passa a ser concebido como um verdadeiro instituto politécnico, onde seria assegurada a qualificação e o aperfeiçoamento de todos os agentes de formação, não apenas na domínio pedagógica, mas também técnico. Procurando tirar partido dos fluxos financeiros que Portugal começa a receber vindos da CEE, é concebido um impressionante projecto para este Centro.

Para a formação técnica nos vários domínios, são projectados diversos laboratórios. O Projecto foi entregue em Bruxelas e, com algumas reservas, acabou por receber luz verde para avançar⁹⁰. O bom senso acabou por imperar, e o mesmo acabou por ser abandonado. Em 1988 a sua mentora, Clarisse Teixeira, abandona o CNFF e assume a coordenação do **Programa Aprendizagem**. A história deste projecto não terminou aqui. Em 1991 será retomado e em 1993 abandonado, para de novo ser retomado em 1997 e pouco depois novamente abandonado.

A estrutura orgânica do CNFF aprovada em 1986, nunca teve qualquer aplicação prática. Uma coisa era o que estava definido na lei, outra o que se fazia na prática.

⁸⁸ Decreto-Lei n.º 247/85, de 12 de Julho de 1985, artigo 6, n.º 1, alínea c e n.º 3.

⁸⁹ Em 1985, o grupo de trabalho que prepara os projectos de financiamento a entregar na CEE (GTP/CEE) defendera para o CNFF idêntica missão.

⁹⁰ O “Ante-Projecto do Centro Nacional de Formação de Formadores (Reformulação), datado de 8 de Julho de 1987, que é apresentado em Bruxelas, ainda no âmbito dos Fundos de Pré-Adesão, no seu texto introdutório é bem explícito no sentido que o CNFF deveria assegurar as várias componentes: “O CNFF defende a necessidade de integrar as várias componentes – pedagógica, técnica e didáctica – na formação de formadores” (...).”Tratando-se de f.f., outra perspectiva não é aceitável se considerarmos que a componente “pedagógica” deve funcionar como factor integrador das outras componentes. Mas se outra razão não houvesse, a dificuldade de recrutamento de monitores, suficientemente qualificados, leva a encarar a necessidade de complementar a sua qualificação “com uma componente tecnológica como reconhece a Comissão Executiva (do IEFP) num documento datado de Setembro último. A formação de formadores reconhece assim uma orientação diferente da que tem vigorado até agora em que a formação pedagógica constitui o seu principal vector”. Neste projecto são apontados diversos laboratórios a criar para o efeito. A Divisão de Estudos teria a seu cargo a coordenação de diversos laboratórios: Laboratório de Aplicações Didácticas de Mecânica, Electricidade, Electrónica e Construção Civil; Laboratório de Aplicações Didácticas de Informática; Laboratório de Aplicações Didácticas de Burótica, Laboratório de Línguas... A Divisão de Recursos Didácticos, teria a seu cargo um Centro de Audiovisuais e o Laboratório Laval.

A Divisão de Estudos nunca realizou nenhum, concentrando-se essencialmente na realização de acção de formação, para os vários perfis de formação que foram definidos como prioritários.

A Divisão de Recursos Didácticos era a única que aparentemente se cingiu à sua missão, embora no final dos anos 80 extravasa-se este âmbito, e promove-se a produção de vídeos, livros e até uma revista (Formar), para além da realização regular de exposições, conferências, colóquios, etc.. numa lógica muito abrangente da formação de formadores.

A dinâmica imprimida a esta organização, pelo seu director José Cardim, ir-se-á traduzir num constante aumento de colaboradores.

Acções de Formação do CNFF. Desde a sua criação que o CNFF desenvolvia uma formação dirigida a todo o tipo de entidades, tanto públicas como privadas. A fim de corresponder às diversas solicitações, acabou por realizar acções de formação dirigidas aos vários agentes de formação que actuavam no terreno. Não apenas de qualificação de formadores (cursos em geral de curta duração), mas também alguns mais longos dirigidos à formação dos novos agentes no sistema: técnico de audiovisuais (1987), gestor de formação (1989), formador de formadores (1989 e 1990), promotor de formação (1990), técnico de formação (1990).

A organização destes cursos assentava num estudo prévio dos perfis destes profissionais, competências e saberes específicos. Estas acções serviam também para testar materiais e a capacidade de absorção destes profissionais no mercado. A maioria dos que frequentavam estes cursos mais longos, eram recém licenciados que viam nos mesmos uma oportunidade para arranjam um primeiro emprego.

Programa da Aprendizagem. Este programa era na altura uma das principais apostas do IEFPP em termos de formação. Face ao brutal crescimento dos formadores nele envolvidos, tornou necessário o lançamento de um curso próprio para a sua formação. Como era prática corrente, foi definido um programa-padrão para a formação pedagógica inicial de formadores. Coube inicialmente ao CNFF promover esta formação a partir de 1987/88⁹¹. É interessante verificar que estes cursos tenham atingido um processo de elevado processo de normalização dos conteúdos e de duração que se irá manter até hoje.

A experiência acumulada na realização destes cursos, permitiu iniciar um processo de importante processo de sistematização de conteúdos de formação que irá ter uma inesperada influencia na evolução deste subsistema.

Normalização no CNFF. A realização de cursos destinados aos principais perfis dos agentes de formação⁹², exigiram como dissemos um amplo trabalho

⁹¹ Neves, das Oliveiras; Pedrosa, Paulo; Matias, Nelson (1993), O Sistema de Aprendizagem em Portugal. Experiência de Avaliação crítica. Lisboa. IEFPP.

⁹² Perante a explosão da formação após 1986, e atendendo à reduzida preparação pedagógica dos formadores, o CNFF definiu um conjunto acções que visavam colmatar esta grave lacuna:

de normalização de conteúdos. Este trabalho, desenvolvido numa lógica modular, procurou cruzar dois tipos de informação:

- a) Os perfis de profissionais no campo da formação de formadores, em particular o de Formador, Gestor de Formação, Promotor de Formação, Programador de Formação, Formador de Formadores e Técnico de Audiovisuais.
- b) As grandes áreas da formação de formadores e os conteúdos que de certa forma lhe eram atribuídos como específicos.

Desta forma atingia-se dois tipos de produtos, que seriam em simultâneo operacionalizados:

Listagem das Grandes Áreas e Conteúdos de Formação de Formadores.

Um dos objectivos fundamentais desta listagem prendia-se com a produção de recursos didácticos para a formação de formadores. A raridade de matérias existentes no mercado português, impunha a urgência da sua produção em série.

A listagem facilitaria a sua selecção e encomenda. O que de facto veio a acontecer pouco depois. Recorde-se que a partir de 1989, o CNFF passa a editar duas colecções de livros (**Aprender e Formar Pedagogicamente**). Os primeiros 30 títulos foram encomendados ao respectivos autores, de forma função destas áreas e conteúdos.

Em Outubro de 1990, é editada a revista **Formar**, visando difundir por um público mais vasto os grandes temas contemplados nesta listagem.

-“Acções de ciclo curto essencialmente de conteúdo pedagógico, compatíveis com o perfil dos novos contingentes de monitores;

-“ Acções normalizadas e programas orientados para públicos-alvo definidos passíveis de, após estabélização de conteúdos, métodos e formadores de generalização rápida por todo o país;

-“Recursos didácticos de divulgação alargada para apoio e utilização nas acções e nos programas de formação executados directa ou indirectamente”, José Cardim, In, *Formar* n.º.7 (Agosto 1992).

Listagem de Áreas e Conteúdos da Formação de Formadores

Formação Social	<ol style="list-style-type: none">1. O contexto Nacional e Comunitário2. Empresa e sua Organização3. Organização e Segurança no Trabalho4. Grupos e Problemas Específicos
Gestão da Formação	<ol style="list-style-type: none">1. Módulo de Síntese (conceitos gerais)2. Princípios de Direcção e Chefia3. Gestão de Recursos Humanos4. Sistemas de Formação5. Planeamento da Formação6. Organização da Formação7. Controlo da Formação
Programação da Formação	<ol style="list-style-type: none">1. Módulo de Síntese2. Programação das Acções de Formação3. Organização de Acções de Formação4. Controlo e Avaliação das Acções de Formação
Animação da Formação	<ol style="list-style-type: none">1. Módulo de Síntese2. Psicologia da Aprendizagem3. Métodos e Técnicas Pedagógicas4. Relação Pedagógica5. Operacionalização da Formação (objectivos, Avaliação, Plano de Sessão).
Audiovisuais	<ol style="list-style-type: none">1. A Exploração dos Audiovisuais na Pedagogia2. A Gestão dos Audiovisuais3. Guionismo4. Realização5. O Vídeo
Novas Tecnologias de Formação	<ol style="list-style-type: none">1. A Utilização das Novas Tecnologias de Formação2. Gestão da Formação com apoio das NT3. Programação da Formação com apoio das NT4. Animação da Formação com apoio das NT

Fonte: Listagem simplificada datada de 1990/2/05

Percursos-Tipo de Formação. Para cada perfil (formador, gestor, programador, promotor, formador de formadores, técnico de audiovisuais, etc) foi definido um percurso-tipo de formação, com os respectivos conteúdos e tempos de duração. Cada perfil correspondia grosso modo a uma dada área de formação que fazia parte da listagem. O Curso de Formador, por exemplo, deveria contemplar todos os conteúdos da “Animação da Formação” e incluir um parte de simulação pedagógica

Burocratização do Modelo. A listagem de áreas e conteúdos de formação, cumpria, como dissemos, um duplo objectivo: clarificar os saberes que haveria que ter em conta formação de um dado perfil, assim como, as prioridades em termos de encomenda e produção de recursos didácticos. Mas esta listagem acabou por ultrapassar esta finalidade inicial.

O 1.º Quadro Comunitário de Apoio (1990-1993), apresentado pelo Governo Português em Bruxelas, assumiu a formação de formadores como uma prioridade nacional. Trata-se de um facto da maior transcendência, pois aparentemente constituía o reconhecimento público da importância estratégica deste tipo de formação.

Foi elaborado um programa específico de apoio financeiro, o **Sub-Programa para a Formação de Formadores** (PO 2.3), dotado de importantíssimos recursos económicos, não apenas destinados a apoiar a realização de acções de formação, mas também a produção de recursos didácticos e estudos neste domínio. Todas as entidades privadas, em princípio, podiam candidatar-se a

estes apoios. É neste ponto que a Listagem volta a ter uma nova e importante utilidade:

- a) Os serviços do IEFP viram na conformidade entre as propostas apresentadas pelos diferentes entidades e a Listagem, o critério seguro para a avaliação e selecção das candidaturas susceptíveis que eram apoiadas.
- b) As entidades promotoras, tendo conhecimento antecipado das áreas de formação e respectivos conteúdos que constavam nesta Listagem, procuram desde logo ajustarem-se à mesma, tornado mais expedita a apreciação das suas candidaturas.
- c) Os diferentes agentes de formação, viram nestes conteúdos a consagração oficial dos saberes que eram inerentes a cada perfil profissional.

Nesta lógica acaba por impor-se a tendência para a uniformização de todo o sistema, reforçado pela via burocrática do financiamento. As possibilidades de inovação são drasticamente reduzidas. Doravante é este modelo que passa a imperar na formação de formadores. As listagens produzidas neste período passam a funcionar como Referenciais, que com ligeiras adaptações se mantêm até aos nossos dias.

Uma das últimas inovações do CNFF⁹³, ocorreu em 1990, quando começou a ser constituída uma bolsa de formadores de formadores. Os seus membros desta Bolsa eram objecto de uma análise curricular pelos serviços do CNFF. Era o início de um processo de certificação dos formadores que será prosseguido de forma mais burocrática nos anos noventa.

A experiência do CNFF é bruscamente interrompida, em 1991, quando toda a estrutura do IEFP sofre uma profunda remodelação orgânica. Numa questão de semanas, o trabalho de anos é esvaziado e tudo recomeça de novo.

3.6. Normalização (1991-2002)

Contexto Económico. O forte crescimento económico que se verificara entre 1986 e 1991, mantém-se sem grandes oscilações até 2002. Registam-se contudo dois períodos diferenciados:

Entre 1991 e 1995 a taxa anual de crescimento do PIB foi de 1,74% , sofrendo uma desaceleração entre 1992 e 1992. As taxas de desemprego atingiram, em 1991, o seu valor mais baixo desde os anos 70, subindo depois

⁹³ Entre os projectos inovadores a que surge ligado o CNFF, destaca-se o **Projecto Eurotecnet** que pretendia desenvolver a nível europeu materiais para a formação a distância de formadores nos vários sectores de actividade económica.

progressivamente até atingir os 7,3% em 1995, em grande parte devido a uma conjuntura internacional negativa. A taxa de inflação caiu dos 8,9% em 1992, para os 4 % em 1995.

Entre 1996 e 2000, as taxas anual média de crescimento foi de 3,4%. Em 2001, mesmo numa conjuntura económica internacional de recessão, fixou-se nos 1,7% (previsão). As taxas de desemprego caíram de 7,3% em 1996, para os 4,1% em 2001, vivendo o país um situação de pleno emprego. Neste período assiste-se à uma constante criação de novos empregos, sobretudo na área dos serviços e da construção civil, tendo a população activa passado de 4.415.901 trabalhadores, para 4.825.166 em 1999.

Reflectindo este clima de crescimento económico, Portugal torna-se cada vez mais um destino de imigração, sobretudo para os trabalhadores do leste europeu. A taxa de inflação que atinge o seu valor mínimo em 1997 (1,9%), tem desde então subido progressivamente até atingir os 4,4% em 2001.

Apesar destes indicadores, em geral muito positivos, o problema mais grave da economia portuguesa mantinha-se: a fraca produtividade, a qual regista inclusive uma diminuição entre 1996 e 2000⁹⁴. Entre as causas que ciclicamente são referidas para a explicar está a baixa qualificação escolar e profissional da população activa.

Estruturas de Formação

No início da década de noventa a formação é objecto de inúmeras discussões na comunicação social por boas e más razões.

O acumular das escandalos por alegadas fraudes ao FSE acabam por justificar uma intervenção profunda no sistema, e em particular no organismo que coordenava a formação e geria os seus financiamentos. Impunha-se a adopção de um conjunto de regras lhe dessem credibilidade e permitissem melhorar a qualidade.

A gravidade da situação exige que estas medidas reunissem um largo consenso., e assim aconteceu.

Na Comissão Permanente de Concertação Social, a 30 de Julho de 1991⁹⁵, foi celebrado um importante acordo sobre a política de formação profissional, subscrito pelos Estado e os principais parceiros sociais e que virá a ter importantes reflexos na criação de um sistema de certificação das entidades formadoras, dos cursos e dos próprios formadores. Na sequência deste Acordo,

⁹⁴ Ministério do Emprego e da Solidariedade (2001), Plano Nacional de Emprego 2001-Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego, Lisboa. MTS. P.71

⁹⁵ Conselho Permanente de Concertação Social (1991). Acordo de Política de Formação Profissional. IEFP. Lisboa.

será publicada ainda neste ano, o Enquadramento Legal da Formação Profissional Inserida no Sistema Educativo e no Mercado de Emprego⁹⁶. Estava finalmente definido as bases do novo sistema de formação, desde há muito reclamada pela generalidade dos seus intervenientes.

Outra medida muito significativa foi a criação do Observatório do Emprego e da Formação-OFPA⁹⁷, na sequência de uma decisão contida no Acordo de Política de Rendimentos e Preços⁹⁸, subscrita em sede de concertação social.

Na sequência das mudanças políticas ocorridas, em Outubro de 1995, o novo governo procede a uma alteração profunda do Ministério do Emprego. Este é então desagregado em dois ministérios: O **Ministério para a Qualificação e o Emprego –MQE** e o **Ministério da Solidariedade e da Segurança Social-MSSS**⁹⁹. Ao primeiro que integra a Secretaria de Estado do Trabalho, são cometidas as áreas do emprego, da formação profissional e do trabalho. Trata-se de uma medida que visava reforçar o controlo político do sistema e em particular do IEFP.

Os resultados ficaram todavia muito longe dos esperados, e três anos depois procede-se a uma nova reorganização ministerial. Os dois ministérios voltam a aglutinarem-se no **Ministério do Trabalho e da Solidariedade-MTS**¹⁰⁰, no qual surge a Secretaria de Estado do Emprego e da Formação, sendo-lhe atribuídas as responsabilidades pela definição, condução e execução das políticas de emprego, da formação, das relações laborais e da segurança social¹⁰¹.

Uma das medidas mais consequentes destas novas orientações governativas, foi contudo, a de desmembrar o IEFP¹⁰². Algumas das suas competências são atribuídas a outros organismos que entretanto são criados:

o Instituto para a Inovação da Formação-INOFOR (1997) e a **Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos-ANEFA**(1999)¹⁰³.

Ao primeiro é confiada a magna tarefa de estudar as necessidades de formação e velar para eficácia e a eficiência da formação, nomeadamente ensaiando, testando e produzindo modelos, metodologias, técnicas e suportes inovadores. Compete-lhe a certificação das entidades que prestam formação. Ficando sob a sua alçada o controlo da qualidade da formação profissional.

⁹⁶ Decreto-Lei n.º.401/91, de 16 de Outubro

⁹⁷ Portaria n.º.180/93, de 16 de Fevereiro

⁹⁸ Aprovada a 15 de Fevereiro de 1992

⁹⁹ Dec.-Lei n.º.286-A/95, de 17 de Novembro

¹⁰⁰ Dec.-Lei 55/98, de 16 de Março

¹⁰¹ Dec.-Lei 115/98, de 4 de Maio

¹⁰² A nova lei orgânica do IEFP foi publicada, em 1997, na Portaria n.º.297/97, de 6 de Maio. Para além dos Serviços Centrais, o IEFP, é constituído por 5 Delegações Regionais, que compreendem cada uma serviços de coordenação e órgãos executivos locais, que superintendem em 85 Centros de Emprego, 30 Centros de Formação de Gestão Directa, 1 Centro de Reabilitação Profissional, 6 Centros de Apoio à Criação de Empresas. Uma estrutura complexa e com graves problemas de eficácia e eficiência.

¹⁰³ Dec-Lei n.º.387/99, de 28 de Setembro.

Ao segundo é cometida a gigantesca tarefa de criar um sistema nacional de certificação das competências escolares adquiridas ao longo da vida, e promover a educação e a formação de adultos. A complexidade do sistema tem vindo a aumentar, sendo cada vez mais notórias as sobreposições e duplicações de competências.

Atenda-se ainda ao facto destes organismos intervirem activamente no campo da formação, incluindo a formação de formadores.

União Europeia. A medida política mais estruturante no domínio da formação, foi contudo decidida nas instâncias comunitárias. Em finais de 1997, na **Cimeira Extraordinária sobre o Emprego no Luxemburgo**, os países da EU decidem coordenar as suas políticas de emprego, criando um vasto conjunto de medidas que deveriam ser implantadas em cada um deles, assim como estabelecendo diversos mecanismos do seu controlo e avaliação dos resultados. Trata-se de um passo gigantesco que implicará a médio e longo prazo, uma convergência de actuações entre os estados membros em matéria de políticas de emprego e formação, com amplos reflexos na formação de formadores.

Em Portugal à semelhança dos restantes países membros da EU, foi estabelecido um Plano Nacional de Emprego para o período entre 1998-1992, vindo a constituir a referência fundamental em termos de política de emprego e formação até ao presente.

IEFP. Num ano de intensa agitação política, em 1991, inicia-se a reestruturação do IEFP. Todo o processo é dirigido por José de Brito, que substitui neste ano José Rodrigues, como vogal na Comissão Executiva do IEFP. É meteórico o processo de ascensão deste conselheiro de orientação profissional. Em Dezembro acaba por substituir o próprio presidente Henrique de Jesus, que se demite.

O novo presidente do IEFP defende três ideias fundamentais:

1. Uma estrutura organizativa decalcada do ciclo da formação e não nos sectores económicos;
2. A separação entre a área do financiamento e a da operacionalização da formação, o que implicou a autonomização da gestão financeira dos Programas Operacionais do IEFP;
3. O emagrecimento das estruturas de formação, através da crescente redução do número de funcionários permanentes, e a sua substituição por colaboradores externos contratados em função das necessidades do momento.

Numa primeira fase, em 1991, ainda com um carácter precário e até informal, os diversos serviços ligados à formação, por exemplo, são integrados num único Departamento, o Departamento de Formação Profissional-DFP, sob a direcção de Eduardo Fonseca, um dos principais mentores do processo de reestruturação em cursos no IEFP.

Na segunda fase, em Julho de 1992, após os ensaios anteriores, é aprovada a nova orgânica do DFP¹⁰⁴. No ano seguinte Eduardo Fonseca é afastado do DFP sendo colocado à frente do Departamento dos Recursos Humanos do IEFP, para concluir o segundo objectivo, a redução do número de funcionários. Em 1991 o IEFP contava com 3.756 funcionários, tendo diminuído para 3.525 em 1995.

Gerencialismo. A nova estrutura orgânica do IEFP, em 1991, representava um corte com uma concepção de formação que remontava aos anos 60. Na orgânica anterior, para cada sector económico havia um Departamento que estudava os seus problemas específicos e com grande autonomia desenvolvia as respostas formativas julgadas mais adequadas. Na nova orgânica, existe apenas um único Departamento, denominado de Desenvolvimento Curricular, que independentemente do sector económico, concebe centralmente os programas de formação segundo uma tipologia que tende para a total normalização.

Estamos numa lógica de tipo gerencial, em que a formação é encarada como um produto que depois é promovido e distribuído localmente através de uma ampla rede de Centros de Emprego.

É neste sentido que o DFP acaba por evoluir rapidamente para uma estrutura de tipo empresarial, assente em quatro grande áreas: concepção de produtos (Programas de Formação), promoção, distribuição e operacionalização dos produtos (através dos Centros de Emprego e Centros de Formação tutelados pelo IEFP), Avaliação e Certificação dos produtos e agentes de formação.

Esta política gerencial, de natureza neoliberal foi tornou-se a imagem de marcada das políticas educativas, nos anos oitenta, de países como os EUA ou a Grã-Bretanha¹⁰⁵, onde se constatava a tendências para a adopção de um modelo de gestão do sistema decalcado das empresas, com a conseqüente assunção de valores, conceitos e teorias de gestão em voga¹⁰⁶. A escolas e os centros de formação são assimiladas a empresas, operando de forma concorrencial, naquilo que passou a ser designado por mercado de formação.

Prosseguindo esta lógica gerencial, o IEFP, vai-se desfazendo do seu corpo de formadores permanentes, aligeirando desta forma os seus encargos fixos. O seu recrutamento passa a ser feito no mercado e em função das necessidades locais. Na sua maioria serão recrutados no corpo docente do Ministério da Educação.

A única área em que se regista, como dissemos, um real investimento em termos de recursos, foi no pessoal afecto aos Centros de Emprego. Trata-se também da única onde os técnicos recebem uma formação que é objecto de um cuidado planeamento.

Entre 1991 e 1993 o IEFP vive numa profunda convulsão interna, que culminou com o afastamento do seu presidente em 1994, por um alegado envolvimento ilícito de verbas do FSE em finais dos anos oitenta. A credibilidade desta

¹⁰⁴ Portaria 728/A-92, de 20 de Julho (?).

¹⁰⁵ Halliday, John (1995), Educación, Gerencialismo y Mercado. Madrid. Ediciones Morata, S.L.

¹⁰⁶ Lima, L.C.(1996), Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática. Para uma Crítica do gerencialismo e da educação contabil., In, Inovação 9,3,p.283-298

instituição é então seriamente afectada, sendo o próprio governo penalizado com todo o processo. O novo presidente do IEFP, Acácio Catarino, limita-se a gerir a situação que encontra e não altera o rumo anteriormente traçado.

As mudanças políticas ocorridas em 1995, implicam desde logo, a substituição do presidente do IEFP¹⁰⁷, sendo progressivamente tomadas um conjunto de medidas que modificam o funcionamento interno e a estratégia que vinha sendo seguida, mas sem rupturas¹⁰⁸. Entre as mudanças que se registam, são notórias as seguintes:

- a) aumento do número de funcionários, os quais passam de 3.542 em 1995, para 4.175 em 2000, sendo a área de emprego a mais beneficiada;
- b) o protagonismo público do IEFP foi secundarizado em favor dos ministros e secretários de estado da tutela. Em consonância com esta orientação política, algumas das importantes publicações do IEFP foram extintas ou assumiram uma função meramente informativa.
- c) O modelo de formação posto em prática pelo Programa de Aprendizagem é assumido como o principal sistema de formação do IEFP, e irá ser progressivamente adoptado em todas as suas estruturas de formação.

Entre 1991 e 1997, o tipo de produtos formativos do IEFP, pouco se afastam dos que vinham sendo anteriormente promovidos¹⁰⁹. Por força das alterações de financiamentos comunitários, ocorridas em 1994 (?), aumenta a importância da formação de activos e dos públicos de risco sujeitos a fenómenos de exclusão social¹¹⁰.

A reestruturação do IEFP, em 1997, traduz-se numa diminuição das unidades orgânicas, extinguindo-se a DSFF e aponta-se para a recriação do CNFF¹¹¹.

O Novo Quadro da Formação. As medidas aprovadas na Cimeira do Luxemburgo, em fins de 1997, revestiram-se de um grande impacto nas estratégias do IEFP, sendo várias as iniciativas que a partir daí são tomadas para mobilizar esta organização para o cumprimento dos objectivos aí fixados.

O compromisso assumido no Luxemburgo, traduz-se de imediato, na criação em Portugal de um **Plano Nacional de Emprego**, que desde 1998 é objecto de contínuas revisões e avaliações¹¹², culminando em 2001, na celebração de **Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e**

¹⁰⁷ Pedro Caldeira Dias, em Dezembro de 1995, é nomeado presidente do IEFP. Trata-se de um economista que surge no IEFP ligado à gestão dos fundos comunitários (Programas Operacionais).

¹⁰⁸ Dias (1987), p.

¹⁰⁹ Dias (1997), p.

¹¹⁰ Dias (1997), p.

¹¹¹ Portaria n.º297/97, de 6 de Maio.

¹¹² IEFP(2001). Plano de Actividades 2001. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. IEFP. p.B-1

Formação¹¹³, subscrito pelo Estado Português e os principais parceiros sociais. Este Acordo consagra um conjunto de medidas que vinham sendo adoptadas no âmbito da formação e avança com outras:

- a) Formação obrigatória para todos os jovens e adultos à procura do primeiro emprego ou em situação de desemprego. Esta medida adoptada, em 1997, impõe a obrigatoriedade dos serviços de emprego em encontrarem uma resposta em termos formativos ou ocupacionais no prazo de 6 meses para os jovens e de 12 no caso dos adultos. A formação deve ser feita de uma forma flexível, segundo uma estrutura tendencialmente modular (unidades capitalizáveis). Cada formando deverá ter a possibilidade de escolher o seu próprio percurso formativo, sendo o mesmo objecto de certificação para efeitos de desempenho profissional. O que pressupõe uma formação assente em perfis profissionais com referenciais de formação estabilizados. Este sistema deverá seguido tanto na formação inicial para jovens e adultos desempregados, como na formação contínua para adultos no activo¹¹⁴.
- b) Redes Regionais Para o Emprego¹¹⁵. Esta medida, lançada em 1998, aponta para a criação de órgãos locais envolvendo entidades públicas e privadas destinados à elaboração de medidas específicas em termos de emprego e formação.
- c) Clausula de formação. Trata-se da mais importante medida adoptada em 2001, e que confere a todos os jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos tempo durante a sua ocupação laboral para se formarem. Esta formação pode ser realizada nos próprios locais de trabalho ou fora deles. Em qualquer das situações, esta formação será organizada numa forma modular, devendo ser objecto de certificação. Nas empresas que se envolvam neste processo é criada a figura de tutor de formação.
- d) Criação de um sistema nacional de avaliação e certificação de saberes e competências adquiridas ao longo da vida em contextos não formais de aprendizagem. Deveriam ser construídos quadros de competências básicas susceptíveis de permitirem a construção de percursos escolares e profissionais certificáveis, sendo privilegiadas as ofertas de curta duração, flexíveis e capitalizáveis.

A concretização destas medidas implicariam só por si uma completa revolução nas estruturas de emprego e formação em Portugal, pelas exigências que impõe aos serviços públicos e às empresas para as poderem concretizarem.

¹¹³ Conselho Económico e Social (2001). Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação . Lisboa. CES.

¹¹⁴ MTS/IEFP(Maio 2000), p.

¹¹⁵ Resolução do Conselho de Ministros nº.2/98, de 14 de Janeiro

O Novo Modelo de Formação. A formação preconizada na Cimeira do Luxemburgo aponta claramente para uma estrutura modular, assente em percursos formativos flexíveis. A primeira resposta a este desafio comunitário, ocorreu em Maio de 2000, quando foi publicado um importante documento que sistematiza o novo modelo de formação que seria adoptado pelo IEFP (tipologia de cursos, durações, horários, assim como as funções dos vários actores e procedimentos)¹¹⁶.

Comparando a organização proposta para a formação, com a seguida no Programa de Aprendizagem verifica-se desde que estamos perante simples adaptações ou meras transposições.

Os novos produtos formativos que seriam oferecidos pelo IEFP contemplam **29 Percursos Formativos**. Cada um deles está orientado para aquisição de três tipos competências:

- (1) Sócio-Culturais;
- (2) Científicas e Tecnológicas;
- (3) Práticas em Contexto de Trabalho.

As primeiras, de natureza transversal são explicitamente confiadas aos professores do ensino regular. As restantes requerem um recrutamento mais abrangente de formadores, e condições de funcionamento específicas que, em princípio, os centros de gestão directa e protocolares deverão garantir.

O processo de adopção do modelo de Aprendizagem como o modelo formação do IEFP, iniciara-se em meados dos anos noventa. A Lei da Aprendizagem¹¹⁷ foi revista três vezes, em 1985¹¹⁸, 1988¹¹⁹ e em 1996¹²⁰. As duas primeiras revisões centraram-se apenas em questões nos procedimentos, pelo contrário, a última faz uma completa reformulação da Aprendizagem, sendo revogados os diplomas anteriores. A Aprendizagem é agora assumida como um subsistema de formação que está confiado ao Ministério do Trabalho, tendo-se introduzido algumas inovações:

- a) As entidades formadoras deixam identificadas com empresas, para serem agora qualquer uma que esteja certificada pela o efeito;
- b) A exigência de empregabilidade de parte ou da totalidade dos formandos desaparece;
- c) introduz-se o conceito de unidades coordenadoras da aprendizagem, como polos organizadores desta formação a nível local. Estas unidades podem ser os centros do IEFP ou por estes tutelados, mas também pessoas singulares e colectivas;
- d) Simplifica-se o processo de concepção e desenvolvimento das ofertas formativas, acabando com o processo centralizado na Comissão Nacional de Aprendizagem;
- e) Aponta-se para a modularização de toda a formação da Aprendizagem.

¹¹⁶ MTS/IEFP (Maio 2000).

¹¹⁷ Decreto-Lei nº102/84

¹¹⁸ Decreto-Lei nº338/85

¹¹⁹ Decreto-Lei nº.436/88

¹²⁰ Decreto-Lei nº.205/96

Estas alterações legislativas permitem que toda a experiência acumulada pela Aprendizagem, possa ser rapidamente transformada no modelo de formação do IEFP.

É interessante verificar que este modelo, se está adaptado à formação de jovens, apresenta enormes limitações pedagógicas quanto à formação de adultos. Neste ponto seria necessário um grande trabalho de concepção, nomeadamente de recursos pedagógicos. Não reunindo o IEFP meios humanos qualificados para fazer, não espanta este trabalho venha a ser sucessivamente adiado.

Em relação à própria aplicação do modelo publicado em 2000, só no ano seguinte foram calendarizadas o primeiro conjunto cursos que seriam implantados segundo o novo sistema.

Públicos Prioritários. Ao longo dos anos 90, atenuam-se os sinais de exclusão social, fruto de uma certa expansão económica:

- a) Diminui o desemprego dos jovens. Esta diminuição fez-se contudo à custa de um ingresso precoce no mercado de trabalho, antes dos jovens terem concluído a escolaridade obrigatória, o que não deixará de se reflectir negativamente no futuro, num tecido produtivo condicionado por baixos níveis de qualificação escolares e profissionais ¹²¹.
- b) Os números sobre a pobreza endémica no país diminuíram, fruto da introdução do Rendimento Mínimo Garantido-RMG. O sistema revela contudo enormes fragilidades em termos de promoção e integração social;
- c) Os desempregados de longa duração, registam ao longo a década uma contínua expansão, acentuam-se no seu interior sinais de persistente inactividade, sobretudo nos escalões etários intermédios, pouco qualificados e situações em regiões deprimidas, atingindo de forma predominante o sexo feminino ¹²². Apesar das elevadas taxas actividade feminina só superadas pela Suécia, em muitas profissões são bem patentes as desigualdades em termos de remunerações salariais, mas também no acesso a cargos de chefia, etc ¹²³.
- d) Um dos problemas que se agrava neste período foi o das minorias étnicas e culturais, ligadas a fenómenos de imigração.

Centros de Emprego. O número destes Centros não parou de aumentar atingindo os 85 em 2001. Os melhores resultados obtidos pelo IEFP, em termos de formação, continuam a deverem-se a estes centros que desenvolvem uma multiplicidade de programas em colaboração com entidades externas. Trata-se

¹²¹ Neves (2000), p.76

¹²² J.A. Vieira da Silva (1999), Emprego e Desemprego em Portugal – O Papel da Estratégia Europeia para o Emprego, p.32 ,In Plano (1999).

¹²³ Neves(2000), p.84

de uma formação realizada em condições em geral precárias, e assumida como subsidiária em relação aos objectivos fundamentais:

- a) colocação;
- b) promoção do emprego;
- c) orientação profissional;
- d) Inserção profissional.

Seguindo uma prática iniciada nos anos 80, a maioria dos programas promovidos pela área do emprego continuam a incluíram acções de formação¹²⁴.

Desde o princípio dos anos 80 que os técnicos de emprego são chamados a desempenharem **funções de consultadoria** para as quais possuem uma limitada preparação, nomeadamente em termos de gestão da formação¹²⁵. Contudo, cabe-lhes frequentemente a tarefa de se pronunciarem sobre a adequação de uma dada proposta de formação às necessidades locais, ajudarem apoiarem as entidades proponentes na reformulação dos seus projectos, ou acompanharem o próprio processo de formação, propondo as medidas mais adequadas para rectificar os eventuais desvios.

Diversos estudos têm posto em evidência a precaridade da maioria das entidades proponentes destas acções aos centros de emprego, em áreas cruciais como a análise de necessidades de formação, concepção dos cursos, concepção de recursos pedagógicos, etc.

A especificidade dos públicos sujeito a riscos de exclusão, colocam problemas em geral são descurados pelos diversos agentes envolvidos. As ofertas formativas, para este tipo de públicos com baixa auto-estima, centram-se frequentemente em actividades de trabalho precárias, desqualificadas, saturadas ou em regressão¹²⁶. Aspectos que tendem a agravar os estigmas sociais. Sintomaticamente estas questões não são objecto de nenhuma formação obrigatória para todos os que com eles trabalhem. O IEFP tem vindo a recrutar o número crescente de técnicos superiores para estes centros, para apoiarem e desenvolverem este tipo de tarefas.

Centros de Formação. O número de centros, neste período aumenta para 30 possibilitando uma mais ampla cobertura do país. Alguns contudo estão sobre-dimensionados em relação ao meio, o que levantará dificuldades acrescidas na rentabilização. Mantém-se a baixa produtividade destas estruturas de formação directamente geridas pelo IEFP. O número de formadores permanentes são agora uma minoria.

¹²⁴ Entre os programas de promoção activa de emprego, com componentes significativas de formação, destacam-se os seguintes:

- ACPE (Apoio à Criação do Próprio Emprego-DL nº.445/80)
- CPC (Conservação do Património Cultural-DLnº247/85; DN nº52/93; DN nº.53-A/96)
- Emprego-Formação (DN nº.52/93; DN nº.54/97; DN nº.47/98)
- Escolas Oficinas (Portaria nº.414/96)
- Estágios Profissionais

¹²⁵ A sua própria formação escolar não ultrapassa o ensino secundário.

¹²⁶ Neves (2000).

O número de formandos aumentou até 1992, tendo depois estabilizado ou mesmo diminuído em vários indicadores: Formação Inicial, Formação para Desempregados. A partir de 1997, regista-se contudo um constante crescimento no número de formandos o que parece indiciar uma melhoria significativa do funcionamento destes centros, cronicamente afectados por problemas de sub-aproveitamento do recursos que possuem. Uma análise no terreno, permite-nos todavia explicar este aumento devido aos seguintes factores:

- a) Não discriminação entre acções de formação inicial e contínuas;
- b) Absorção por estes centros do Programa Aprendizagem;
- c) Adopção de sistema modular de formação, permite que estatisticamente, um mesmo formando ao longo do ano possa contar várias vezes, tantas quanto os módulos que tenha frequentado.

Centros de Gestão Directa do IEFP Formandos e Formadores

	1991	1992	1993*	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Formandos	11.566	17.331	17.232	14.697	10.463	11.205	21.585	30.238	46.377	57.354	
Formad. IEFP								200 a)	186 ^{a)}	174 ^{a)}	
Formad. Eventuais											

Fonte: IEFP. a) Técnicos de Formação existentes em todas as estruturas do IEFP. Na prática no número dos que estão afectados a estes Centros é muito menor.

De acordo com os objectivos fixados na Cimeira do Luxemburgo, a formação oferecida por estes centros deverá pautar-se pela flexibilidade.

A única medida concreta só é tomada em 2001, quando se dá início à introdução de unidades capitalizáveis em alguns cursos considerados prioritários.

Outras Estruturas Oficiais de Formação

O Enquadramento Legal da Formação, aprovado em 1991, teve resultados muito parcos em termos da tão esperada coordenação. A totalidade dos ministérios possuía estruturas próprias de formação, não apenas para os seus funcionários, mas também frequentemente para os jovens e adultos, concorrendo entre si no mercado de formação. Muitas das suas escolas profissionais foram criadas por razões conjunturais, frequentemente ligadas ao aproveitamento de fundos comunitários.

A única medida de enquadramento global só surgiu em 1997, quando através de um processo burocrático se exigiu a sua certificação no INOFOR e dos seus formadores no IEFP, mas esta medida só se aplica àquelas que recorrem a financiamentos comunitários.

Formação nas Empresas

Ao longo dos anos noventa, todos os indicadores atestam a prática generalizada de acções de formação promovidas por empresas, associações patronais, sindicais, solidariedade social e muitos outros tipos. Algumas destas entidades possuíam antes de 1986 estruturas próprias de formação, outras criaram-nas aproveitando o acesso a fundos comunitários. A maior parte contudo, desenvolvia acções de formação recorrendo a formadores eventuais e em condições precárias, que rapidamente desaparecem quando cessam os financiamentos comunitários.

Neste processo continua a ter um peso muito significativo, um número indeterminado de promotores de formação a título individual ou por centenas de empresas de consultoria (460 em 1998).

A formação que até 1994 se dirigiu especialmente para os jovens, em consequência da alteração das regras de financiamento comunitárias, passa a dirigir-se fundamentalmente para adultos e activos.

Ao longo dos anos 90, acentua-se uma tendência para uma diminuição do envolvimento directo das empresas na formação. Facto tanto mais estranho quanto se proclama, nos discursos oficiais, as empresas como lugares de formação.

A maioria das entidades que as promovem, como veremos mais adiante, prosseguem finalidades muito variadas. Destacando as de consultoria, associações profissionais ou de intervenção local, solidariedade social e um número muito expressivo de atípicas.

Os motivos que levam uma empresa a fazer formação, pouco se distinguem dos registam noutros países comunitários. Teoricamente, uma acção de formação deverá fazer parte de um plano de formação elaborado com base numa análise das necessidades de formação, no quadro duma gestão provisional de recursos humanos, determinado pelo plano estratégico de uma organização¹²⁷. Muitos estudos têm demonstrado que este modelo está longe de ser aplicável a todas as empresas e entidades privadas, incluindo a públicas. Face a esta constatação, diversos autores, têm proposto outros modelos interpretativos.

¹²⁷ Sensi, Dina (1992), p.25

Hauser, por exemplo, distinguiu diversos **estádios de maturidade** das empresas relativamente à formação¹²⁸, que nos parecem de grande pertinência para compreender a situação portuguesa, embora com algumas alterações necessárias devido a diferenças em termos de enquadramento legislativo:

1. Estádio de Indiferença: Não se registam investimentos na formação, nem se espera que da mesma possam advir benefícios para a actividade da empresa;

2. Estádio Oportunista: A formação é encarada como algo exterior à actividade corrente da empresa, embora possa gerar lucros pontuais e remunerações acrescidas para os que nela participam. Através do recursos a financiamentos comunitários, pode permitir resolver problemas de tesouraria ou de sub-aproveitamento de centros de formação que hajam sido criados;

3. Estádio catálogo: As decisões de formação são avaliadas caso a caso, pela análise do catálogo das ofertas de formação do mercado;

4. Estádio de Recenseamento: a empresa define um plano de formação em função das suas necessidades, mas os critérios do responsável pela aplicação são indefinidos;

5. Estádio de Investimento: uma política de formação é estabelecida a partir dum plano estratégico da empresa, tendo em conta objectivos individuais e colectivos a médio e longo prazo.

Não é possível determinar o grau em que se inserem a maioria das empresas que em Portugal fazem formação. Uma coisa é fácil de constatar: apesar do enorme esforço financeiro nacional e comunitário, os reflexos da formação na produtividade e na qualidade dos serviços prestados é mínima. O que poderá interpretar-se uma prática muito generalizada de uma formação desligada das necessidades das próprias empresas e desinserida das suas estratégias de desenvolvimento.

Malgrado todos os problemas de falta de eficácia e eficiência, em finais da década, Portugal, apresentava um mercado de formação plenamente desenvolvido¹²⁹.

Uma explicação para a diminuta participação das empresas na formação, pode estar na existência de importantes estruturas de formação que o IIEFP apoiava:

- a) os Centros Protocolares (28), que desenvolviam uma formação orientada sectorialmente, embora com crescentes problemas de expansão;

¹²⁸ Hauser et al, (1985), L'Investissement Formation. Paris. Editions d'Organisations. p.

¹²⁹ VVAA (1988), Mercado de Formação – Conceito e Funcionamento. Lisboa.

- b) O Programa de Aprendizagem. Ao longo desta década, assistiu-se a uma alteração fundamental: a participação das empresas diminuiu, sendo as mesmas substituídas pelos centros de gestão directa do IEFP.

Formação de Formadores no IEFP

No início da década de noventa, a formação de formadores, apresentava um panorama de grande precaridade:

1º. Precaridade dos vínculos laborais. A maioria dos formadores exercia esta actividade em regime eventual, muitas vezes como alternativa ao desemprego, ou como complemento remuneratório de uma outra actividade principal. Para esta situação contribuíam várias coisas:

- a) A raridade de estruturas permanentes de formação, com um quadro permanente de formadores;
- b) Quando este quadro existe, a tendência é para a sua constante redução, sendo os respectivos formadores substituídos por outros recrutado em regime eventual, como acontece no IEFP;
- c) O carácter incerto dos pagamentos por parte das entidades contratantes, devido em grande parte, aos permanentes atrasos nos financiamentos nacionais e comunitários. Perante este quadro de grande instabilidade, muitos acabam por abandonar a actividade, o que poderá explicar o constante predomínio formadores muito jovens no sistema.

2º. Precaridade das Ofertas de Formação de Formadores. As ofertas de formação nesta área continuavam muito esporádicas, quer em termos de formação inicial ou contínua. O seu aumento só se fará sentir, depois de 1997, em termos de formação inicial e para efeitos do cumprimento das exigências legais de certificação. Com vínculos laborais precários, o investimento na formação a cargo do próprio formador, torna-se uma opção problemática. Este só o fará, em princípio, se e só se, perspectivar algum retorno em termos da aplicação dos conhecimentos que vier a adquirir por esta forma.

Uma das tendências mais consistentes, entre os formadores, foi para a contínua elevação do seu nível de escolaridade média.

Num exaustivo diagnóstico feito em 1992/93, a este grupo profissional, identificou 19 mil agentes de formação, 11 mil tinham formação pedagógica, na maior parte dos casos de curta duração (aproximadamente 80 horas). Cerca de 64% tinha formação de nível superior (universitária ou politécnica), enquanto que cerca de 30% tinha apenas o nível do ensino secundário secundário ou equivalente. Entre os que tinham maiores habilitações, contava-se igualmente os que em maior número haviam recebido formação pedagógica¹³⁰. A longo da década esta tendência foi-se acentuando.

¹³⁰ Cardim, José Casqueiro (1999, 2ª. Edição), O Sistema Profissional em Portugal, p.123

Em 2000, num universo de 44.523 formadores certificados pelo IEFP os números são ainda mais conclusivos: 59,2% tinha uma licenciatura; 14,9% um bacharelato; 2,3% mestrado e 0,7% doutoramento.

Estes números podem ter uma outra leitura: um número crescente de recém licenciados, em situação de desemprego, passou a iniciar o seu tirocínio profissional, através da formação, quando antes o fazia pela via do ensino.

DSFF. No princípio dos anos 90, a questão da formação de formadores desenvolvida pelo CNFF, suscitava no seio do IEFP alguma polémica polarizados em torno de duas posições contraditórias:

- a) Uns preconizavam que fosse aprofundada a experiência do CNFF, em termos formativos e interventivos no campo da formação, tornando-o um centro de referência a nível nacional, tanto para a formação interna no IEFP, como para a formação dirigida a agentes de formação de entidades externas;
- b) Outros defendiam a sua extinção, tendo em vista transformá-lo num órgão de natureza normativa e de estudos, transferindo a sua actividade formativa para as delegações regionais do IEFP, e incentivando a participação de entidades externas na promoção de actividades de formação neste domínio. Em termos internacionais, ocorre um movimento similar, assistindo-se à des-intervenção do Estado da formação em favor dos privados, remetendo-se este para o papel de agente regulador e fiscalizador do processo.

A tendência que acabou por predominar foi a segunda, e num curto espaço de tempo, as estruturas criadas desde 1985 são completamente desarticuladas.

Foi pois em nome da descentralização que, em 1991, o se pôs fim ao CNFF. Este teria assumido entre 1985 e 1991, uma visão demasiado centralista da formação. Pretendia-se agora transferir para as delegações regionais do IEFP as competências necessárias para que estas pudessem definir e promover acções de formação de formadores. Esta medida permitiu um efectivo aumento no número de acções destes cursos, embora os seus conteúdos fossem os mesmos, sendo mínimas as inovações introduzidas.

O sistema está amplamente mecanizado e limitava-se a replicar nos diversos locais um modelo que fora concebido nos serviços centrais do IEFP. Nenhum acompanhamento ou avaliação do processo foi realizado ou implantado.

O aspecto mais problemático deste processo de descentralização, prende-se contudo, com a falta de comunicação que passou a existir entre os formadores de formadores no país. Vazio que nenhum organismo preencheu, acabando por se desbaratar uma longa experiência acumulada no CNFF.

No organograma do DFP de 1991, a formação de formadores aparece integrada numa unidade então designada de “Formação de Formadores e de Chefia de Quadros”. Esta unidade organiza absorvia o CNFF então extinto e o Núcleo de Chefias e Quadros¹³¹.

No ano seguinte esta unidade é integrada numa **Direcção de Serviços de Formação de Formadores (DSFF)**¹³², sob a responsabilidade de Adelino Palma. O DSFF desdobrava-se em três áreas de intervenção:

1.Promoção de acções de formação de formadores. A grande alteração, neste domínio, foi contudo a redução do tipo de cursos a um único perfil, o de formador. As experiências de formação anteriores, em torno de perfis como o Gestor de Formação, Promotor de Formação, Técnico de Formação, Técnico de Audiovisuais, Formador de Formadores, são limitadas a um único perfil - o formador- , aplicando-se um grelha de temas que desde os anos oitenta era seguida na formação pedagógica dos monitores:

A função de formador (1), Sistemas de Formação (2), Psicologia da Aprendizagem (3), Relação Pedagógica(4), Métodos e Técnicas Pedagógicas (5), Operacionalização da Formação (objectivos, avaliação, plano de sessão) (6), Exploração de Audiovisuais na Formação (7), Simulação Pedagógica((autoscopia, avaliação).

Estes cursos duravam em geral 2 ou 3 semanas. É o modelo deste curso que de forma quase mecânica será transformado, em 1997, no Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores.

2.Edições (Revista Formar, Colecções Aprender e Formar Pedagogicamente). A quase totalidade dos títulos das duas colecções foram escritos antes de 1991 e foram publicados até 1992. A partir dessa data a única publicação que será realizada foi um curso de formação de formadores da OIT, cuja tradução se iniciou em 1992, mas só começa a ser publicado em 1999 (?).

3. Participação em projectos europeus no âmbito da formação de formadores. Em 1992 a DSFF participava então num extenso número de projectos europeus, tais como:

1. Projecto Europeu de Formação de Formadores, sob a égide do CEDEFOP;
2. Projecto Bremen, em colaboração com a Universidade de Bremen;
3. Projecto Petra, I, em colaboração com escolas profissionais da França, Itália, Dinamarca e Irlanda;

¹³¹ Este Núcleo, herdeiro da UFE foi criado em 1986 (?), dirigindo-se á formação dos quadros intermédios das empresas. Para além da publicação de diversos livros, iniciou a publicação da revista **Dirigir**.

¹³² Portaria 728/A-92, de 20 de Julho. Extingue o CNFF e cria a Direcção de Serviços de Formação de formadores.

4. Projecto Multiforma, integrado no Programa Eurotecneq;
5. Projecto Petra II.

Apesar dos enormes recursos disponibilizados, nenhum destes projectos foi concluído ou teve qualquer influência assinalável.

A excessiva turbulência interna do IEFP não permitia qualquer trabalho com maior carácter sistemático.

Em termos formativos, a grande aposta do DSFF, passava pelo desenvolvimento e aplicação das novas tecnologias ao serviço na formação. O projecto tinha sido desenhado por Eduardo Fonseca, responsável pelo DFP, no qual estava integrado o DSFF.

Entre 1991 e 1993 é concebido um ambicioso projecto que passava pela criação de um **Laboratório de Investigação e Desenvolvimento** (LID), organizado e apetrechado para a prossecução de 4 objectivos:

1. formação técnica (para monitores das áreas de burótica, informática, robótica, CNC, CAD/CAM, fabricação assistida, electrotecnicia e outras);
2. Formação pedagógica-didáctica individualizada;
3. Sensibilização para a utilização da informática na formação;
4. Investigação e desenvolvimento de novas metodologias (formação a distancia, formação assistida por computador, etc).

Este projecto seria implantado não apenas em Xabregas, mas em outros centros de formação profissional de gestão directa, como o de Setúbal. Apesar de ter consumido enormes recursos, nunca chegou a ser concretizado. Após a saída do Eduardo Fonseca acaba por ser abandonado.

A importância atribuída a este projecto no próprio DSFF, acaba por secundarizar as propostas contidas no diploma sobre o Enquadramento Legal da Formação Profissional (1991)¹³³, e que apontavam claramente para a criação de uma formação polivalente, estruturada em módulos e em ligação com os contextos de trabalho e com a sua evolução. Nenhuma alteração formal, nem substancial foi introduzida nos programas de formação que corporizasse esta exigência legal.

O DSFF nunca chegou a ter um projecto próprio. **O seu único objectivo relevante, sobretudo depois de 1993, parece ter sido o de contribuir para que fosse concluído o processo de certificação dos formadores**, ministrando cursos com esta finalidade e participando activamente na Comissão Técnica Educação-Formação, onde seria elaborados os documentos fundamentais neste domínio.

Relegado para um plano secundário na formação, o DSFF foi sendo progressivamente esvaziado das condições mínimas de funcionamento, não

¹³³ Decreto-lei nº.401/91, de 16 de Outubro

apenas em termos logísticos (salas, equipamentos, etc), mas também de recursos humanos próprios.

A actividade do DSFF passa a assentar em colaboradores externos, e num núcleo reduzidíssimo de funcionários. As publicações, a mediateca, o centro de produção audiovisual são separados da sua estrutura, ou simplesmente extintos. O relançamento do CNFF, em 1997, retira-lhe qualquer espaço de intervenção, sendo extinto neste mesmo ano.

Cursos de Formação Pedagógica no IEFP

	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Formandos no DSFF						
Formandos no IEFP (Total)				1.465	2.185	2.658

Relançamento do CNFF. Este relançamento do CNFF, em 1997, é feito de uma forma ainda hoje difícil de explicar pelos seus mais directos responsáveis. A existência começa por ser apenas uma simples menção numa Portaria que remodela a orgânica do IEFP.¹³⁴ Na mesma consta que ficaria na dependência da Comissão Executiva do IEFP e nada mais se afirma.

Nenhum documento legal é posteriormente publicado, tendo em vista de terminar a sua estrutura orgânica ou definir-lhe as competências e atribuições. Em termos legais pouco mais é e será que um Director nomeado, que circunstancialmente pode ser apoiado por alguns funcionários do IEFP, mas cuja capacidade de acção assenta e se resume à encomenda de todo o tipo de serviços a colaboradores externos.

Com recursos próprios tão limitados a sua acção seria necessariamente vocacionada para acções pontuais. Que estratégia suportava esta medida? Inquirindo os principais protagonistas fica-se com a ideia da recriação do CNFF, não se deveu uma qualquer estratégia pedagógica, mas terá sido motivada por meras razões circunstanciais que se prendem com a necessidade de encontrar um projecto que fosse susceptível de rentabilizar as novas instalações que haviam sido construídas no Centro de Formação Profissional de Santarém.

Numa visita que fez a estas instalações, em princípio de 1997, a ministra para a Qualificação e o Emprego, Maria João Rodrigues, acompanhada pelo principal mentor do projecto, Eduardo Fonseca, então subdelegado Regional de Lisboa e Vale do Tejo do IEFP, terá ficado impressionada pelo seu gigantismo.

Segundo Eduardo Fonseca, no local, e por sugestão sua, tomou a decisão de criar no mesmo, um Centro Nacional de Formação de Formadores à semelhança do que a OIT possui em Turim. É neste sentido que lhe foi solicitado a elaboração de um projecto para o referido centro, neste preciso local. O projecto que pouco depois apresenta está à altura das dimensões do local: um grande centro de

¹³⁴ Portaria 297/97, de 6 de Maio. Extingue a Direcção de Serviços de Formação de Formadores e cria uma comissão instaladora do CNFF.

formação capaz de assegurar a formação de todas as componentes: pedagógica, técnica e didáctica, não apenas para os formadores portugueses, mas também para os oriundos dos Palops e até dos países do Leste da Europa.

O projecto nunca passou do papel, mas terá motivado a menção da existência do CNFF na citada Portaria. Esta seria aliás a razão, porque ainda em 1997, Eduardo Fonseca, seria nomeado seu primeiro director e portanto responsável pela sua instalação.

Apesar da evidente falta de meios, o CNFF, que nunca se instalou em Santarém, desenvolve uma activa promoção de cursos de formação pedagógica inicial de formadores recorrendo, como dissemos, a formadores e coordenadores externos. Na altura pouco ultrapassa esta dimensão casuística, não produzindo qualquer sistematização ou reflexão sobre a formação de formadores, que possibilitasse servir de referência a outras entidades. Regista-se apenas uma única mudança: Entre os conteúdos que foram aprovados em 1997, para efeitos de certificação, um deles levantava algumas dúvidas quanto à sua interpretação: o “Trabalho Final”, sendo alvo de crescentes críticas. A alteração consistiu, segundo Eduardo Fonseca, em transformá-lo num Projecto de Intervenção Pedagógica, o que veio a ser consagrado no Referencial publicado em Março de 2001.

No CNFF, em Maio de 2000, sai Eduardo Fonseca e entra para a direcção de Cristina Rodrigues, oriunda do Centro de Emprego das Caldas da Rainha. A actividade do CNFF, concentra-se agora em três áreas distintas, sempre com recurso a colaboradores externos:

- a) Organização de acções de formação pedagógica inicial de formadores, destinados a suprir as necessidades de certificação dos formadores;
- b) Organização de acções de formação contínuas, baseadas num novo referencial de temas, destinadas a suprir as necessidades de revalidação dos certificados de formadores. Estas acções que deverão ser organizadas de uma forma modular, foram como se depreende encomendas a entidades externas. Em Março de 2001, ainda nenhuma das mesmas havia sido iniciada.
- c) Organização de encontros e jornadas de carácter técnico-pedagógico, destinadas a sensibilizar os diversos agentes de formação para temáticas, tais como: exclusão social, Itinerários de Formação baseados em Unidades Capitalizáveis, etc.

Nesta lógica gerencial registe-se a encomenda da realização de um curso formação a distancia em gestão da formação. Os resultados, neste caso, imitam-se ao mero consumo de produtos, sem que se vislumbre qualquer estratégia apropriativa das suas práticas de produção e incorporação dos seus saberes.

A intervenção do CNFF, nos grandes projectos de desenvolvimento de uma organização modular no IEFP (Aprendizagem, Centros de Gestão Directa, etc.), é apenas circunstancial, fruto em grande medida de uma acção voluntarista dos

seus dirigentes. Facto que confirma o seu carácter algo marginal no seio do IEFP, onde recorde-se não consta sequer no organograma. É por isso também que muitas das iniciativas que promove, apesar da sua bondade, surgem frequentemente como desgarradas da própria prática e dinâmica da organização¹³⁵.

Devido aos factores acima apontados, podemos afirmar que o CNFF é, desde a sua criação, em 1997, um grupo informal de funcionários, sem um estratégia definida e articulada com a organização de que fazem parte. As suas capacidades de acção são por isso muito limitadas, nomeadamente na sua capacidade de tratamento e sistematização da informação e do conhecimento que mobilizam. Deste modo a sua prática acaba por reduzir-se à procura no mercado de respostas específicas para os problemas pontuais que lhe são colocados, assumindo uma dimensão profundamente pragmática e carente de reflexão.

Cursos de Formação Pedagógica realizados pelo CNFF e IEFP

	1997	1998	1999	2000	2001
Formandos no CNFF					
Formandos no IEFP (Total)	3.047	5.362	6.436	4.560	

3.7. Certificação

A certificação, em princípios dos anos 90, colocava-se com toda a acuidade por duas razões fundamentais:

1º. Aparecia como uma factor capaz de conferir credibilidade a um sistema profundamente abalado pelos sucessivos escândalos dos anos oitenta. O dispositivo de certificação a criar era apontado como um importante factor indutor da melhoria da qualidade na formação;

2º. Correspondia a recomendações de organizações internacionais, como a OIT e a CEE, no sentido do reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema de ensino. Esta última questão arrastava-se desde os anos setenta, quando foram aprovados diversos diplomas legais

¹³⁵ Dois exemplos:

a) O CNFF, em 2002, promoveu o lançamento de um livro sobre as “Experiências de Vida e Formação”. Acontece é que nem a formação que aponta no Referencial, nem aquela que é seguida no IEFP se revê minimamente nas temáticas nele contidas;

b) O CNFF chama a Universidade a participar nas acções que promove, mas esta colaboração não passa de uma mera prática mercantil de aquisição de serviços, sem que isso se reflecta de algum modo na formação que é desenvolvida.

nesse sentido, mas sempre entravados pela imposição de condicionar a certificação profissional ao nível de escolaridade do formando.

Esta imposição implicava, na prática, que dois formandos que tenham frequentado a mesma acção com aproveitamento, um pudesse obter um certificado de Nível II e outro de Nível I, devido à diferença de níveis de escolaridade. Aspecto que se repercutia nas remunerações auferidas pelos trabalhadores nas empresas.

É por tudo isto que se gera um largo consenso em volta da criação de um Sistema Nacional de Certificação Profissional. A primeira medida de fundo, e a que já fizemos referência, foi o **Acordo de Política de Formação Profissional**, subscrito, em 1991, pelo Estado e os principais parceiros sociais e que definiu com clareza as orientações a seguir neste domínio. A certificação deveria assentar numa acreditação a três níveis: acreditação dos formadores; acreditação das unidades de formação e acreditação dos cursos¹³⁶.

Ainda em 1991, é publicado, o diploma sobre o Enquadramento da formação profissional (Dec.Lei nº401/91, de 16 de Outubro). O dispositivo global de certificação é nele amplamente enquadrado, sendo em particular estabelecidos um conjunto de princípios com reflexos directos na formação de formadores:

- a) Definição do conceito de formador;
- b) Remissão para futura definição dos requisitos exigíveis para o exercício de formador;
- c) Definição dos locais e formas de aquisição das qualificações;
- d) Definição das componentes da formação (sócio-cultural, prática, tecnológica, científica);
- e) adopção das medidas que favoreçam: a certificação da formação; a cobertura de todo o país em meios e agentes de formação destacando o papel dos profissionais que, nas empresas exercem a actividade formativa em paralelo com as suas funções correntes afirmando, na prática, a empresa como espaço de formação.

No ano seguinte, publica-se o Estabelecimento do Regime de Certificação Profissional, baseado em formação inserida no mercado de emprego ou experiência profissional (Dec.Lei nº.95/92, de 23 de Maio), onde são desenvolvidos e precisados dispositivos e conceitos anteriores. O IEFP fica com a responsabilidade pela condução do processo de certificação.

Etapas do Processo de Certificação

O processo de certificação de formadores, que no essencial se desenvolve entre 1992 e 1997, via contribuir de forma decisiva para acentuar o processo de normalização da formação de formadores, conferindo-lhe uma dimensão que muitos consideram burocrática e alienante .

¹³⁶ Matias, Nelson, et al. (1998), Mercado de Formação- Conceitos e Funcionamento. p.58-62.

O arranque do processo ocorreu quando a 20 de Maio de 1993, quando foi constituída uma Comissão Técnica Especializada de Educação/Formação, com representantes do MESS/IEFP, ME, CGTP, UGT, CCP, CAP. A Comissão tinha como missão preparar os instrumentos legais para certificar os formadores. Este trabalho coordenado pelo representante do IEFP, eng. Francisco de Vasconcelos, foi elaborado ao longo de quatro anos.

Fruto do trabalho desta Comissão são publicados em 1994 dois importantes diplomas: a Regulamentação do exercício da actividade de formador no âmbito da formação inserida no mercado de emprego (Dec.Reg.n.º.66/94, de 18 Novembro) e as Condições Gerais de Emissão de Certificados de Formação e Aptidão. Ainda neste ano publica-se as normas comuns para a obtenção de certificados de aptidão profissional, aplicáveis às vias de formação, de experiência profissional e de equivalência de certificados noutros títulos emitidos em estados-membros da EU ou países terceiros (Dec.Reg.n.º.68/94, de 26 de Novembro).

O trabalho mais complexo, prendia-se todavia com a definição do perfil do formador e dos conteúdos em que deveria assentar a sua formação. Sobre esta temática o IEFP reunia um largo acervo de material, em particular elaborado na última fase do CNFF.

Este trabalho é dado por concluído em Julho de 1996, sendo na altura apresentado um documento em que se definia o **perfil do formador, eram** fixadas as suas competências básicas, saberes e os conteúdos fundamentais da sua formação e respectiva formação. A sua matriz do perfil, assim como os conteúdos de formação pouco ou nada se afastam do perfil e dos conteúdos de formação que há longos anos eram ministrados no IEFP. Trata-se de uma simples cópia, ou melhor dizendo a sua consagração para efeitos de certificação.

Perfil Profissional do Formador "Formação Profissional-Conteúdos Fundamentais"
O Formador e o contexto técnico em que exerce a sua actividade.
Factores e processos de aprendizagem
Métodos e técnicas pedagógicas
Relação pedagógica e animação de grupos de formação
Os recursos didácticos na formação
A Avaliação da Aprendizagem
A Planificação de Sessões de Formação
Avaliação da eficiência e da eficácia da formação
Nota: O desenvolvimento da formação deve incluir, obrigatoriamente, prática simulada da função formador"

In, Perfil Profissional do Formador . Comissão Técnica Educação/Formação. Documento concluído a 30/7/1996.

Tudo o documento acaba por reflectir a lógica da formação de formadores que era praticada no IEFP :

1º. O formador é encarado como um mero transmissor de conhecimentos, cuja visão da formação se limita à operacionalização do programa de formação que lhe é fornecido. A dicotomia entre os decisores/executantes preconizada no taylorismo orienta todo o modelo adoptado.

2º. Todo o peso da formação estava concentrado na planificação das sessões de formação e na simulação pedagógica. A primeira envolvia a questão central da definição de objectivos e planificação das tarefas. A segunda, assentava nas **autoscópias** que desde meados dos anos oitenta, se tornaram num elemento fundamental deste tipo de formação em Portugal.

A questão central da certificação dos formadores estava contudo ausente, como afirmava na altura, um estudo do OEF: este perfil profissional não acreditava nenhuma competência específica ou “exclusiva” do formador no domínio da formação¹³⁷.

Em 1997 é publicado o diploma¹³⁸ que regulamentava o processo de certificação de formadores, onde constam as condições requeridas para o reconhecimento da aptidão de formador no âmbito do Sistema Nacional de Certificação. O certificado de aptidão de formador passava a ser exigido para o exercício da respectiva actividade a partir de 1 de Janeiro de 1998. As Normas para a **certificação formação pedagógica dos formadores de formadores** (Portaria nº1119/97, de 5 de Novembro), neste mesmo ano publicados os conteúdos e a duração mínima exigida para esta formação.

Concluía-se deste modo o processo de certificação dos formadores. Paralelamente foi também definido o perfil do formador de formadores e o “técnico de audiovisuais” ainda em fase de publicação.

Da certificação dos Formadores ao Referencial Básico

A duração da formação é ainda objecto de alterações pontuais. Os dois diplomas publicados em 1997 (o decreto regulamentar nº.26/97, de 18 de Junho, e a Portaria nº.1119/97, de 5 de Novembro) fixam na verdade diferentes durações para a formação dos formadores. No primeiro aponta-se para uma formação pedagógica mínima de 60 horas, no segundo fixam-se 90 horas e os respectivos conteúdos. O que terá estado na origem desta mudança? Ao que tudo indica, ficaram-se a dever a pressões de última hora por parte dos elementos do Ministério da Educação na CTE.

A fim de se poder replicar este tipo de formação, o IEFP publica diversos documentos para apoiar a organização de cursos por parte das entidades interessadas na sua realização. O mercado de acções em perspectiva era

¹³⁷ “Com efeito, a forma como se foi construindo ao longo do tempo o perfil de formador é um exemplo paradigmático da dificuldade de estabelização das competências específicas no domínio da formação profissional, na maior parte dos casos, encarada como competência complementar de profissionais que já actuavam noutros domínios, nomeadamente da educação”.

“A questão de fundo era saber “se os formadores que desenvolvem a sua actividade profissional no seio de subsistemas de educação-formação específicos, distintos, devem possuir formação e competências igualmente específicas, distintas, e se, por isso, devemos caminhar para a profissionalização no interior desses subsistemas de educação-formação, correndo assim o risco de estar a promover a criação de distintos corpos de profissionais de formadores consoante os subsistemas em que actuam”. Matias, Nelson (1998), p.59-60.

¹³⁸ Dec.Regulamentar nº26/97, de 18 de Junho.

enorme, mas não tanto como depois se veio a verificar. A formação é pensada como um conjunto de saberes estáticos, aptos a serem transmitidos num ambiente de sala de aula, não requerendo qualquer experiência laboral. O modelo assenta numa separação entre a teoria e a prática.

Em 1998 é publicado um **Referencial Básico para a Formação Pedagógica Inicial de Formadores** (Março de 1998, 1.ª Versão) que rapidamente foi assumido como o modelo-padrão de formação de formadores, embora fosse apenas uma “leitura” possível dos temas que constam na Portaria.

Portaria 1119/97	Referencial Básico
-	Eixo de Enquadramento
a) O formador e o contexto em que se desenvolve a formação;	O formador Face às situações e Contextos de Formação 1.Caracterização dos sistemas de formação; 2.Formação profissional inserida nos Sistemas de Educação-Formação-Trabalho; 3.Legislação de Enquadramento da Formação Profissional. 4. Perfil do formador: competências e capacidades.
b)Teorias, factores e processos de aprendizagem;	Factores e Processos de Aprendizagem 1.Conceito e características da aprendizagem; 2.Teorias, modos/modelos/mecanismos de aprendizagem; 3.Processos, etapas e factores psicológicos da aprendizagem;
d)Relação pedagógica, animação de grupos em formação e gestão de percursos diferenciados de aprendizagem;	Comunicação e Animação de Grupos 1.Relações interpessoais; 2.Atitudes comunicacionais e seus efeitos; 3.Relação pedagógica; 4.Factores de motivação; 5.Os grupos e a sua dinâmica; 6.Tipos de liderança e seus efeitos na prática pedagógica; 7.Animação de grupos com percursos diferenciados de aprendizagem.
c)Métodos e técnicas pedagógicas;	Métodos e Técnicas Pedagógicas 1.Caracterização dos métodos e técnicas pedagógicas mais utilizados em formação: - Métodos: Expositivo, Interrogativo, Demonstrativo e Activo. - Técnicas: Simulação, Jogo dos papéis, Exposição, Demonstração, Estudo de casos, Tempestade de ideias. 2.Características da comunicação pedagógica nos métodos activos e não activos.
-	Eixo da Operacionalização
f)Definição e estruturação de objectivos de formação;	Objectivos Pedagógicos
h)Avaliação da aprendizagem;	Avaliação da Aprendizagem
g)Os recursos didácticos na formação e as novas tecnologias de informação e comunicação;	Recursos Didácticos
e)Planificação da formação	Planificação da Formação 1.Pressupostos da elaboração de um plano 2.Etapas de um plano. 3.Planificação de um módulo de formação; 4.Momentos-chave de uma sessão na óptica do formador e do formando.
i)Avaliação da formação;	Acompanhamento e Avaliação da Formação 1.Critérios da eficácia da formação; 2.Análise evolutiva e sistémica dos resultados de formação. 3.Tipos de desvios e acções de regulação; 4.Instrumentos de avaliação da formação.
Trabalho final: Planificação e apresentação, pelos formados, de um módulo ou sessão de formação	Eixo da Aplicação Plano de Sessão Simulação Pedagógica (a realizar no início e fim do curso).

	Proposta de Intervenção Pedagógica 1. Apresentação, por parte dos participantes, de críticas, sugestões e propostas para melhoria dos sistemas de formação, ao nível técnico-pedagógico e/ou organizacional.
Duração mínima: 90 horas	Duração mínima: 90 horas

A “leitura” da Portaria feita no Referencial não se limita a clarificar alguns dos seus pressupostos, mas também a corrigi-la:

- (1) Desvaloriza a articulação da formação com o contexto de trabalho, nomeadamente da formação como resposta aos problemas das sentidos nas organizações;
- (2) Valoriza a questão da relação pedagógica e o desempenho eficaz do formador, o que é acentuado pela introdução da prática da simulação pedagógica (no início e no fim do curso).
- (3) Introduce uma proposta de intervenção pedagógica que não consta em nenhum documento anterior.

A elaboração e publicação deste Referencial Básico foi da competência estrita dos técnicos do IEFP, que o procuram ajustar aos cursos que eram ministrados neste organismo,

A adopção do Referencial pela esmagadora maioria das entidades que realizaram este tipo de cursos, explica-se em grande medida pelas características do próprio sistema:

1º. Os serviços do IEFP, tendem a privilegiar na selecção das candidaturas as propostas cujos cursos se enquadrem no Referencial.

2º. Os serviços de certificação passam automaticamente um certificado de aptidão pedagógica, a todos os formadores que tenham frequentado um curso que tenha contemplado os conteúdos do Referencial. Esta é aliás a via mais simples de obter estes certificados, imprescindíveis para todas as entidades que pretendam obter financiamentos do FSE, dado que têm que apresentar comprovativos da certificação pedagógica dos seus formadores.

3º. Todos aqueles que desejam entrar no campo da formação como formadores, são como que compelidos a frequentarem um destes cursos que lhes permite também a inscrição na Bolsa de Formadores do IEFP. Esta é a provável explicação para que largas dezenas de milhares de indivíduos, na sua maioria licenciados e do sexo feminino, os tenham frequentado desde 1997.

Proliferação de Entidades e Formadores

Um dos aspectos mais notórios produzidos pelo processo de certificação de formadores foi a difusão por todo o país de cursos de formação pedagógica inicial de formadores. Desde 1997, não parou de aumentar o número de entidades, cursos homologados, formadores certificados e formadores de formadores na respectiva Bolsa, não. O sistema apresentava-se em Março de

2002 completamente saturado pelo pedidos para certificação de cursos e formadores que davam diariamente entrada no IEFP.

Mas quem eram estas entidades formadoras de formadores? Que cursos ministravam? Que finalidades prosseguiam?

Entidades. A acreditação de entidades de formação foi a primeira das exigências legais impostas a todas as entidades que quisessem aceder ao FSE, a partir de 1 de Junho de 1997¹³⁹.

A acreditação constitui uma espécie de validação global da capacidade formativa, técnico-pedagógica, de uma qualquer entidade para o desenvolvimento de determinados cursos e a emissão de certificados de aptidão profissional. A segunda exigência, ocorreu também neste mesmo ano, quando foi exigido que a todos os formadores que trabalhassem para estas entidades que, a partir de 1 de Janeiro de 1998, possuissem um certificado de formador passado pelo IEFP. Este certificado de aptidão poderia ser obtido de três formas:

- a) através da frequência de uma curso de formação pedagógica inicial, homologado pelo IEFP;
- b) através de um processo de equivalência, nomeadamente a apresentação de documentos que comprovem uma formação superior, com componentes técnico-pedagógicas;
- c) através de uma comprovada experiência profissional como formador, sendo estes certificados atribuídos a título excepcional. Em todas as situações, a atribuição de certificados é sempre da exclusiva competência do IEFP.

Desde 1998 o número de entidades que promoviam estes cursos de formação de formadores, aumentou, como dissemos de forma exponencial, assim como os certificados emitidos, como se pode observar no quadro seguinte.

	1998	1999	2000	2001
Entidades Formadoras	?	405	469	563
Formadores certificados	31.709	45.669	59.231	79.786
Renovação de certificados	-	18	1.089	2.049
Certificados pela via da experiência				

Fonte: IEFP

¹³⁹ Portaria nº782/97, de 29 de Agosto

O número destas entidades desde então não tem parado de aumentar. Na sua quase totalidade, os cursos que apresentam para homologação poucas alterações possuem em relação ao que é apontado no Referencial.

Observemos em detalhe o tipo de entidades que promovem estes cursos, reportando-nos ao ano de 1999, o primeiro que temos dados mais desagregados e que nos permitem uma leitura mais fina:

A emissão do certificado de formador, é assim, a última etapa de um processo que começa com a acreditação de uma entidade, baseada numa análise documental e no “acompanhamento no terreno”. Mas quem são estas entidades formadoras? Com base em dados fornecidos no INOFOR, é possível fazer um primeiro retrato das mesmas:

Para o ano de 2002, estavam acreditadas no INOFOR um total de 2041 entidades, assim distribuídas em função duma tipologia proposta por este Instituto¹⁴⁰:

Tipologia	Nº.Entidades	%
Consultoria. Entidades cuja finalidade principal é a prestação de serviços de formação ou consultoria.	720	35
Associação. Entidades de natureza associativa, excepto as do sector agrícola (sindicais, profissionais, sectoriais de desenvolvimento, ect)	342	17
Solidariedade Social. Todas as entidades (incluindo associações) cuja missão principal seja a acção social.	245	12
Agricultura. Oferta de formação no sector agrícola, independentemente da natureza do promotor	186	9
Empresas. Entidades que desenvolvem formação para os seus activos satisfazendo necessidades específicas.	126	6
Centros de Formação Profissional e Escolas Profissionais. Entidades concebidas e com estruturas única finalidade é a formação.	63	3
Ensino. Entidades inseridas no sistema de ensino e que desenvolve formação profissional.	64	3
Fundação. Entidades com a natureza jurídica de fundação.	32	2
MTS. Organismos de Formação tutelados pelo Ministério da Trabalho e da solidariedade.	1	0
Não inseridas.	262	13

Fonte: IEFPP

Pela análise deste quadro pode verificar-se que as entidades mais representativas se encontram por ordem decrescente as entidades ligadas à consultoria (35%), associações (17%) e que prestam serviços de natureza social. As empresas que realizam formação para os seus trabalhadores possuem uma diminuta expressão (6%).

¹⁴⁰ INFOR (2002), Posicionamento da Oferta Formativa das Entidades Acreditadas pelo INOFOR nas Diversas Áreas de Formação. Lisboa. INOFOR (Polic.).

Em termos geográficos, constata-se as 2041 entidades se concentram sobretudo em Lisboa (35%), Porto (18%), Braga (7%), Setúbal (5%), Coimbra (5%), Leiria (5%) e Aveiro (4%). Esta distribuição ao longo do litoral, é congruente com a distribuição da população e actividades económicas do país.

As ofertas formativas incidiam por ordem decrescente nas seguintes áreas: informática na óptica do utilizador (44%), Gestão e Administração (40%), Desenvolvimento Pessoal (28), **Formação de Professores/formadores (23%)** e Segurança e Higiene no Trabalho (22%), sendo as restantes áreas menos expressivas.

As ofertas de formação são essencialmente de natureza transversal e pouco especializadas.

Analisando estes e outros dados, constata-se que não existe uma tendência para a especialização nas suas ofertas formativas, com excepção das entidades de Solidariedade Social, de Agricultura, ou dos Centros de Formação e Escolas Profissionais e Empresas.

Não existe também uma correspondência evidente entre as ofertas formativas por distrito e a implantação que neles possuem os diferentes sectores de actividade.

A maioria das entidades não possuía estruturas próprias de formação, sendo os cursos realizados em condições precárias, recorrendo a formadores na sua maioria eventuais. A formação de formadores, surge assim como uma oferta entre outras, sem qualquer tipo de especialização ou requerendo condições específicas. É uma formação barata e facilmente rentabilizada.

Analisando a base de dados do IEFP, sobre entidades que submeteram cursos para homologação na área da formação de formadores, o quadro pouco se altera.

Se nos reportarmos a 31/12/2001, constata-se a predominância das mesmas entidades que constam na base de dados do INOFOR, embora se acentue algumas tendências anteriores:

- a) Mais de 50% são empresas de consultoria, que apresentam uma ampla distribuição por todo o território nacional;
- b) Um número elevado de entidades atípicas promovem e organizam estas acções (uma associação de estudantes, lares para idosos, um hotel, uma junta de freguesia, hospitais, ordens profissionais, etc);
- c) As associações empresariais, revelam pouca apetência por este tipo de formação na Região de Lisboa e Vale do Tejo (RLVT), comparativamente ao que se passa com as suas congéneres da Região

Centro e do Norte. O que pode ser explicado pelo facto destes cursos serem co-financiados em todo o país com excepção da RLVT.

- d) Nos sectores da saúde, agricultura, defesa, diversos serviços mostram-se particularmente empenhados em desenvolverem este tipo de formação.
- e) Os distritos que concentram maior número de entidades são Lisboa e Porto.

Cursos Homologados de Formação Pedagógica de Formadores
A 31/12/2001

	Algarve	Alentejo	Lisboa VT	Centro	Norte	Totais Parciais
Sindicatos	-	-	1	2	4	7
Câmaras	-	-	-	-	1	1
Juntas de Freguesia	-	-	1	-	-	1
Empresas Consultoria	2	6	112	31	77	228
Assoc. Empresariais	3	4	4	8	20	40
Hospitais	1	2	4	4	3	13
Fundações	-	1	4	2	-	7
Ordens Profissionais	-	-	1	-	1	2
Assoc. Estudantes	-	-	1	-	-	1
Institutos Públicos	-	-	8	-	-	8
Empresas Públicas	-	-	2	-	-	2
Escolas Profissionais	2	4	6	5	6	23
Centros Protocolares	-	-	12	1	5	18
Institutos (politéc., etc)	-	-	7	3	3	13
Direc.Gerais ou Reg	1	2	5	1	1	10
Assoc.Interv. Local	1	3	2	-	-	6
Hoteis	-	-	1	-	-	1
Assoc. Profissionais	-	-	4	-	-	4
Centros e Assoc. Apoio Deficientes	-	-	1	-	1	2
Assoc.Solidariedade	-	-	4	-	2	6
Totais Parciais						

Fonte: IEFP

Na homologação destes cursos, são particularmente levados em conta, aspectos como a anterior certificação da entidade pelo INOFOR, (1) a coerência do curso com a natureza da entidade, (2) a conformidade da proposta com o Referencial, (3) a certificação dos formadores. (4) Por último, não é feito qualquer trabalho de acompanhamento e avaliação da formação prestada por estas entidades após os cursos homologados.

Formadores. A exigência Um amplo trabalho de análise encomendado pelo OEF, e publicado em 2000, é extremamente crítico sobre a formação que é ministrada, mas também em relação aos formadores que os ministram. Constatando que:

- a) O Referencial era assumido de forma mecânica, independentemente das interacções de contexto preconizadas na formação profissional; Os formadores de formadores limitam-se a cumpri-lo sem atender às contextos de trabalho dos formadores;

b) Os conteúdos que são valorizados pelos formadores e pelos formandos são explicitamente os que são valorizados pelo Referencial (Preparação de Sessões de Formação; Relação Pedagógica; Técnicas e Métodos de Formação; Avaliação da Formação).

c) A maioria dos formadores de formadores é relativamente jovem, licenciada e está desligada dos contextos de trabalho. Corroborando esta constatação, manifestam que a sua maior dificuldade está no conhecimento dos contextos de trabalho dos seus formandos.

Revelando algum desfasamento das temáticas da formação de formadores, quando referem as necessidades mais urgentes neste domínio, apontam para um conjunto de saberes que se reportam a contextos escolares.

Abertura à Formação Contínua

A necessidade de renovar os certificados de formadores, cujos primeiros começaram a caducar em 2000 (os certificados obtidos pela via da experiência, válidos por 2 anos) fez disparar os cursos destinados a “activos”. No mínimo exige-se 60 horas de formação contínua ou 300 horas de formação comprovada.

O CNFF foi o primeiro a definir um pacote de cursos, para efeitos de renovação. As entidades têm proposto ao IEFP, para efeitos de homologação, um vasto leque de cursos.

(análise dos cursos propostos)

Efeitos Perversos do Sistema. Três anos após a divulgação do referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, começa-se a constatar alguns efeitos perversos no sistema:

1º. A formação de formadores inicial e previsivelmente a contínua, é promovida um elevado número de entidades que estão desligadas dos contextos de trabalho, aparecendo este tipo de formação como a simples captação de benefícios sem repercussões nas práticas de formação. Em muitos casos, revela-se uma evidente desadequação entre as finalidades prosseguidas pelas entidades e a natureza altamente específica que deveria possuir este tipo de formação. A credibilidade dos cursos assenta, nestes casos, não na instituição, mas nos formadores de formadores que eventualmente sejam recrutados para os ministrarem.

2º. A maioria das formandos que frequentaram acções de formação de formadores não estavam ligados à formação profissional como formadores, nem é previsível que venham a estar. O seu objectivo era obterem mais um diploma que lhes abrisse uma possível oportunidade de trabalho no mercado da formação, nomeadamente como formadores de formadores.

3º. A formação limita-se a repetir mecanicamente os conteúdos definidos no referencial de formação, de uma forma desarticulada com os contextos de trabalho; O sistema alimenta-se deste modo a si próprio, sem que daqui resulte qualquer melhoria da formação, nem da produtividade no país.

4º. A formação que é realizada não é objecto de qualquer avaliação; Neste contexto, a formação de formadores, se atinge os objectivos de natureza quantitativa, não pode deixar de levantar grandes dúvidas sobre as repercussões positivas desta formação pedagógica sobre a prática real dos formadores no terreno.

5º. A formação de formadores acaba deste modo por centrar-se na formação pedagógica inicial de formadores. A formação continua é desvalorizada, assim como a formação de outros agentes de formação.

Questões em aberto: (1) a formação de tutores para as empresas, previsto no Acordo de 1998; (2) O Reconhecimento das Competências; (3) O estabelecimento de Itinerários flexíveis; (4) a secundarização da formação contínua nas empresas

3.7.Tendências Europeias

A f.f. na Europa Comunitária continua marcada por uma profunda diversidade de modelos e orientações. Apesar de tudo é possível identificar algumas tendências comuns:

1. A crescente complexificação das ocupações profissionais no campo da formação. Para além da figura de formador, estão amplamente difundidas as figuras de instrutor, animador de formação, conceptor de formação, engenheiro de formação e tutor.
2. A crescente oferta de cursos de nível superior em todas as áreas de especialização acima referidas. Este facto está aliás a alterar significativamente a composição dos formadores de topo nas organizações. O formador prático está a ceder terreno ao que alia a experiência profissional, com uma formação académica de nível superior.
3. A diminuição dos formadores a tempo inteiro nas empresas, em favor do recurso à contratação de serviços formação no exterior;
4. A crescente importância atribuída à certificação dos formadores. A forma como este processo tem sido conduzido nos vários países, revela a própria diversidade em que assenta a formação na Europa.
 - Em Portugal a certificação assentou fundamentalmente na frequência de um curso credenciado pelo IEFP sobre formação pedagógica de formadores. O processo de certificação é depois

automático. Não existe prova de avaliação de competências, nem sequer se requer uma experiência profissional anterior.

- Em França, por exemplo, o processo de certificação que se desenvolve desde os anos oitenta, está associado à criação de um sistema de qualidade que garanta a eficácia das organizações e dos profissionais de formação que para elas trabalham. Esta certificação assenta num conjunto de normas internacionais (ISO e AFNOR), que enquadram e permitem controlar estes níveis de qualidade na formação profissional, numa óptica de cliente-fornecedor: procedimentos e terminologia específica, organismos de formação, encomendas de formação, prestação de serviços, elaboração de projectos de formação, etc. Os formadores ou consultores que pretendem ser certificados, deverão obedecer a alguns pré-requisitos (o principal é o tempo de experiência profissional), submeterem o currículo a uma avaliação e serem entrevistados por um grupo de auditores qualificados. Os formadores são classificados em um dos três níveis existentes.
 - A valorização dos saberes adquiridos nas empresas, e em particular a questão mais ampla da avaliação das competências, parecem ir no sentido de deixar ao critério do mercado a escolha dos formadores em função das competências que estes revelem, e menos dos diplomas que atestem possuir. Como é obvio, estes diplomas terão sempre um peso relevante na escolha do formador, mais que não seja como um factor a ter em conta na selecção.
5. A organização dos cursos de f.f. apesar da diversidade já referida, com base em estudos de âmbito comunitário, é possível apresentar alguns aspectos comuns:
- A formação pedagógica inicial possui uma diminuta expressão, sendo a maioria das ofertas de formação viradas para áreas estratégicas da formação, em particular as que permitem aumentar a eficácia e eficiência das organizações.
 - Predomina a formação em regime de alternância;
 - Os percursos de formação tendem a ser individualizados, levando em conta as experiências dos formadores;
 - A aprendizagem e o uso das tecnologias de informação e comunicação é feita de forma intensiva e extensiva em todo o processo formativo;
 - Enfatiza-se a articulação permanente com o mundo do trabalho atribuindo-se grande importância à análise de necessidades de formação;

- As metodologias incorporam largamente as contribuições da engenharia de formação, e mais recentemente da engenharia de competências.

Estas tendências tem que ser em grande parte relativizadas, pois a interpretação regional de uma dada metodologia pode alterar completamente o seu entendimento e aplicação. Estamos longe de uma linguagem unívoca no campo da formação em toda a Europa comunitária.

Conclusão

Ao longo deste capítulo, foi posto em evidência algumas especificidades da trajectória da formação de formadores institucional:

- (1) Na década de 60 quando foi criada, estava voltada para a formação dos formadores dos centros que estavam a ser criados;
- (2) Estes centros faziam parte de um grande projecto que visava criar uma estrutura de formação extra-escolar, com centros, formadores e metodologias próprias e distintas das que existiam no ensino técnico;
- (3) Na década de 70, estas estruturas de formação revelam grandes dificuldades em renovarem-se, apresentando fracos resultados em termos de formação;
- (4) Estudam-se diversas metodologias de formação, tendo em actualizar o sistema e conferir-lhe maior operacionalidade, o que não é conseguido;
- (5) Atendendo à grave crise económica e social do país, os principais investimentos do Ministério que tutela a formação, são canalizados para a área do emprego, que se expande consideravelmente;
- (6) Na década de 80, os centros de emprego começam a desenvolver em parceria com todo o tipo de entidades, programas de promoção o emprego, a que associam acções de formação;
- (7) Estas acções são caracterizadas pela sua precaridade, em termos de instalações, programação e formadores, prática que acaba por generalizar;
- (8) Os excelentes resultados obtidos com estas acções de promoção do emprego, onde a formação assume frequentemente um carácter subsidiário, contrastam com os poucos resultados dos centros de formação geridos pelo IEFP, situação que se continuou a verificar na década seguinte;
- (9) A formação de formadores é secundarizada em todo este processo, instalando-se uma situação de improvisado generalizado;

10) A criação do CNFF, em 1985, é marcada necessidade de estudar os perfis dos agentes de formação que operam no sistema e sistematizar os conteúdos para a sua formação;

(11) As estruturas de formação do IEFP são cada vez mais suportadas por formadores eventuais, numa larga percentagem recrutados no próprio sistema de ensino;

(12) Na década de 90, o IEFP, desarticula as suas estruturas de formação de formadores, assumindo uma função essencialmente normativa, pela via da certificação das entidades formadores, dos cursos e formadores;

(13) Consagra-se uma perspectiva gerencialista da formação, subordinada à lógica da promoção do emprego;

(14) A formação contínua nas empresas é mínima, o que pode indiciar uma formação essencialmente destinada a ocupar desempregados ou aproveitar fundos comunitários, mas sem qualquer ligação com projectos reprodutivos;

(15) O crescimento das acções de formação de formadores que se registaram depois de 1997, não parecem estar articulados com qualquer projecto de melhoria do sistema, mas tão só é o resultado de uma acção de carácter burocrática de certificação.

(16) A formação de formadores em Portugal regista diversos casos que a aproximam das grandes tendências europeias, nomeadamente a sua assunção pelo ensino superior.

IV. Aspectos Metodológicos

a) Investigação Qualitativa

Justificação das Decisões Metodológicas

A investigação no campo das ciências sociais, e mais concretamente na educação, tem sofrido, nas últimas décadas profundas mudanças. Passou-se do domínio das metodologias quantitativas às de natureza qualitativa, consideradas mais adequadas para a investigação social.

Entre os conceitos centrais desta investigação, realçamos o da **triangulação**, que se refere à preocupação, por parte do investigador, em utilizar diferentes fontes de para obtenção de dados, para melhorar a **validade dos resultados da investigação**. De facto a triangulação oferece ao investigador e à investigação, algumas vantagens como:

1. permitir que o investigador tenha um maior grau de confiança nos seus resultados, na medida que provêm de diferentes fontes;
2. Estimular a criação de novos métodos, de uma nova maneira de captar o problema em causa na investigação;
3. Contribuir para melhorar a síntese e a integração das teorias implícitas na investigação¹⁴¹.

¹⁴¹ Marcelo, C. (1995), Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza. Memoria de Investigación financiada por la Consejería de Education y ciencia de la Junta de Andalucía. Barcelona. PPV.

4.1. Estudo de Caso

“Um estudo de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas vastas relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade um pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou nação”¹⁴²

O estudo de caso consiste pois, numa observação detalhada e exaustiva de um ou de poucos fenómenos de natureza social, de modo a possibilitar uma ampla e aprofundada compreensão¹⁴³. Como estratégia de investigação tem sido utilizada em variados campos. A sua origem situa-se, nos anos 20, no campo da sociologia, reflectindo influências da antropologia social, e mais recentemente da corrente etnográfica. A sua maior utilidade é verificada nos estudos exploratórios, nomeadamente de fenómenos contemporâneos, no contexto da vida real.

1. Dada sua a flexibilidade é recomendado para as fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, nomeadamente para a construção de hipóteses ou reformulação de problemas;

2. Aplicado a objectos muito conhecidos permite estudá-los como um “tipo ideal”.

Principais vantagens do estudo de caso:

1. Grande adaptação a novos problemas o que constitui um estímulo as novas descobertas;
2. Ênfase na totalidade dado que se procura compreender a totalidade das dimensões do fenómeno, encarando-o como um todo;
3. Simplicidade de procedimentos quando comparado com outros tipos de investigação.

¹⁴² Young, P., *Métodos Científicos de Investigación Social*. México. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad del Madrid. 1960. p.269

¹⁴³ Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994), p.89

Principais limitações do estudo de caso:

1. Dificuldade de generalização dos resultados obtidos;
2. O caso estudado pode ser bastante anormal em relação aos da mesma espécie, induzindo a interpretações equivocadas;
3. As fronteiras entre fenómeno e contexto não são claras e evidentes, por oposição a outro tipo de estratégias, em que deliberadamente se separa os fenómenos do contexto, focalizando o estudo em apenas algumas variáveis.

O caso, enquanto unidade, deve pois ser analisado de uma forma sistemática, intensiva e extensiva, de forma a respeitar todos os aspectos relevantes que o constituem. O foco da investigação, o fenómeno é um sistema que se tem que delimitar, ao definir a unidade de análise pretendida. Esta pode ser um acontecimento, uma instituição, um programa, etc.

A razão da escolha do estudo de caso, prende-se com o facto do nosso objecto se enquadrar nos pontos acima referidos.

Definição do Caso: Unidade de Análise

Tomamos como unidade de análise a especificidade da formação de formadores para os formadores do CNFF.

Esta unidade de análise pode ser analisada seguindo várias perspectivas:

- Do ponto de vista do formador de formadores que praticam esta formação;
- Do ponto de vista das ofertas de formação praticadas pelo CNFF;
- Do ponto de vista dos responsáveis do CNFF;
- Do ponto de vista dos formandos, eles próprios formadores, que recebem esta formação.

Tendo em consideração os nossos recursos materiais e temporais, optamos por nos situar ao nível do primeiro ponto, ou seja, procuramos conhecer qual é a representação dos formadores de formadores sobre a sua própria formação, e a sua representação como a mesma está (e devia) ser desenvolvida.

As técnicas utilizadas no estudo de caso não são específicas deste tipo de abordagem, podendo ser utilizadas noutros tipos de metodologias.

A combinação de múltiplas técnicas de informação, neste trabalho, tem em vista a triangulação, com a qual se pretende validar a informação produzida.

4.2. Entrevistas

Entrevista de Pesquisa Científica

Entendemos por entrevista, um procedimento de investigação científica, onde são utilizados processos de comunicação verbal, para a recolha de informações, em função de objectivos previamente fixados. A entrevista é, em primeiro lugar, um caso particular da comunicação inter-humana, devido a três razões essenciais:

- É uma comunicação verbal. As trocas implicam o uso da linguagem (sons, mímica, posturas..)
- É uma intercomunicação de direcção única, uma vez que o entrevistador faz um esforço de compreensão, o que é correspondido pelo entrevistado com reformulações e clarificações em relação a si mesmo.
- É uma situação situação de possui componentes próprias, definidas pelo conjunto de condições em que ocorre.

É esta acepção restrita de entrevista que tomamos como referência.

Questões Epistemológicas.

O Valor da Entrevista como Instrumento de Pesquisa. Atendendo aos objectivos do trabalho, tivemos particularmente em conta, a questão do valor da entrevista como instrumento de pesquisa. Para isso, pareceu-nos essencial ter em conta os seguintes factores:

Primeiro – A correspondência entre a entrevista e a realidade.

Segundo - As possibilidades explicativas da entrevista para os objectivos do trabalho.

Cientificidade da Entrevista. Não pode ignorar os seus problemas epistemológicos, nomeadamente relacionados com a objectividade dos dados recolhidos e das análises produzidas.

Utilização Científica da Entrevista. A utilização da entrevista como instrumento de investigação científica, implica como refere Pedro Rodrigues (Rodrigues, 1998), a mobilização de um vasto acervo de conhecimento, relativos aos seus procedimentos, estratégias, técnicas, métodos, regras, rotinas, pelo que se torna indispensável ponderar o valor desta técnica. É neste sentido que nos parece importante analisarmos o seu estatuto científico.

Pressupostos Científicos da Entrevista. O utilizadores da entrevista como técnica de investigação científica, tendem segundo Pedro Rodrigues, a assumirem alguns pressupostos com que iludem os problemas de objectividade desta técnica. Entre estes pressupostos destacamos os seguintes:

- É possível limitar os “efeitos” deste instrumento, aumentando a validade dos resultados devido à não imposição de uma linguagem e de um quadro conceptual;
- O objecto de estudo é pré-existente e apresenta-se de uma forma acabada;
- O entrevistado é portador, contendor, ou transportador do objecto de estudo;
- As categorias do investigador correspondem às do entrevistado;
- Embora o entrevistado seja activo e se comporte de um modo estratégico na interacção, é possível eliminar as suas defesas, criando um situação de vazio social, nomeadamente através de um entrevistador-investigador que esteja fora do território do entrevistado e garantindo o anonimato das respostas e/ou a confidencialidade das fontes. Desta forma estaria garantida, não apenas a liberdade, mas também a espontaneidade do entrevistado;
- O entrevistador controla a situação de interacção controlando-se a si próprio;
- É possível controlar completamente o comportamento do entrevistador, tornando-o neutro, ou imparcial e incondicionalmente acolhedor das respostas dos sujeitos.

Todos estes pressupostos assentam na convicção que é possível controlar todas as variáveis cujos efeitos afectam a fidelidade das declarações produzidas, permitindo que se atinja uma mítica verdade escondida a uma observação desarmada.

Critérios de Cientificidade. Os critérios que garantem o estatuto científico desta técnica de investigação, tem ainda, frequentemente como pressuposto a técnica de observações característica das ciências naturais. Em geral são apontados três grandes critérios que devem ser seguidos para garantir a cientificidade da entrevista: **Precisão-Fidelidade, Validade e Generalidade**

a) **Precisão- Fidelidade.** Requer que a repetição da recolha de dados aos mesmos objectos produza os mesmos resultados ou valores; Em termos teóricos a garantia da precisão numa entrevista implica seja observada a constância dos resultados no tempo com diferentes entrevistadores. O problema não é simples, como refere Pedro Rodrigues, dado uma entrevista é influenciada por uma multiplicidade de factores que afectam continuamente os seus resultados:

- O carácter construído e reconstruído das recordações, da memória, das histórias contadas, filtradas e retocadas pelas estratégias pessoais e ideologias.
A entrevista não capta a originalidade intrínseca do indivíduo, apenas fornece declarações que correspondem a reconstruções mentais dos sujeitos, e estão em grande parte limitadas pelas capacidade de percepção, memorização e expressão verbal.
- O instrumento da entrevista, nomeadamente o “guião” ou o “formulário”, condicionam de forma incontornável os resultados das entrevistas. Efeito que poderíamos estender ao próprio entrevistador, que intervém em interacção com o(s) entrevistado(s).

b) **Validade.** Requer que os dados recolhidos tenham uma relação significativa com o objecto, conformando-se com exactidão às suas características. Estamos perante um conjunto de condições que são de todo impossíveis de cumprir numa metodologia qualitativa. Vejamos algumas das principais limitações à objectividade científica da entrevista.

É extremamente problemático garantir uma descrição exacta do passado dos indivíduos feita pelos próprios. Esta situação coloca-nos perante dois tipos de problemas:

Sinceridade do entrevistado. A qualidade dos dados de uma entrevista depende, em última análise, da possibilidade de obter respostas “francas e sem reticências”. A falta de sinceridade do entrevistado contamina a veracidade ou verdade das respostas, colocando em dúvida a validade da própria entrevista.

Veracidade das declarações do entrevistado. Para avaliarmos da sinceridade, ou em termos mais genéricos a verdade, credibilidade, veracidade do entrevistado é necessário introduzir um “critério externo” que confirme ou refute as declarações prestadas. O problema é que este critério externo ao sujeito raramente existe.

Ficamos assim prisioneiros de uma presumida correspondência entre “facto” e “representação”, ou “relato” e “realidade”.

- c) **Generalidade.** As limitações anteriores, acabam por limitar a possibilidade de generalização dos dados da entrevista. Não é possível extrapolar as suas conclusões para outras situações ou contextos. A validade da entrevista não pode ser separada das condições específicas onde a mesma ocorreu: tempo, contexto, entrevistados, entrevistador, guião, etc.

Preparação da Entrevista. Procedimentos. Condições de realização das Entrevistas.

Após ter reflectido sobre as principais problemáticas presentes no objecto de estudo escolhido, e as implicações epistemológicas da cientificidade da técnica da entrevista, optamos por uma entrevista semi-directiva. Fizemo-lo por duas razões fundamentais:

- 1º. Para reduzir ao máximo a intervenção do entrevistador;
- 2º. Para possibilitar a maior liberdade possível de resposta, só intervindo excepcionalmente com a intenção de (re)direccionar o que era exposto pela entrevistada, quando esta se afastava dos temas previamente definidos.

A selecção dos oito formadores de formadores obedeceu aos seguintes critérios:

- 1) Serem recomendados pelo CNFF;
- 2) Coordenaram acções de formação de formadores no CNFF;
- 3) Exercerem regularmente a actividade de formadores;
- 4) Fazerem-no há pelo menos 10 anos;
- 5) Terem trabalhado com entidades públicas e privadas de todo o país;

A organização das oito entrevistas respeitou as seguintes formalidades, frequentemente aconselhadas por especialistas em investigação qualitativa em educação.

1. Procurar garantir a pertinência e adequação das questões ao interlocutor a entrevistar. Assim, na elaboração do Guião foram realizadas diversos contactos exploratórios. Só após esta fase foi decido adoptar o presente Guião, o qual não apenas se revelou adequado aos objectivos previamente definidos, mas às características das entrevistas.

2. A matriz do Guião assenta num conjunto de questões para as quais procuramos resposta e que decorrem da nossa problematização.

3. As entrevistas decorreram em espaços recatados, com comodidade e tranquilidade.

4. Foi previamente dado a conhecer aos entrevistados o objectivo do trabalho, assim como o contexto de formação em que o mesmo estava inserido.

5. Foi garantido o anonimato. Aspecto que consideramos de relevante

para garantir uma maior disponibilidade e sinceridade. Nestes sentido, foi adoptado uma designação meramente funcional para a entrevistada.

6. Foi solicitada autorização para a gravação da entrevista de modo a possibilitar a sua possível transcrição, o que foi autorizado.

7. Para uma maior rigor, optamos pela repetidas audições da gravação audio das entrevistas, após o que procedemos à sua transcrição. Posteriormente foram ainda solicitados a alguns dos entrevistados diversos pedidos de esclarecimentos sobre aspectos menos claros ou pertinentes nas suas afirmações.

8. Após a sistematização dos dados nas diversas categorias e subcategorias, consultamos igualmente os diversos entrevistados.

Tratamento, Análise e Discussão dos Dados. Esta etapa não pode ser desligada das etapas anteriores, como a fase preliminar onde foram definidos os objectivos da entrevista e os resultados que se pretendiam alcançar. Antes de proceder à análise dos dados, procedemos a uma prévia verificação dos seguintes aspectos:

- a). verificação das principais transcrições das entrevistas. Neste ponto procedemos a uma eliminação de repetições de palavras, características do discursos oral, mas susceptíveis de obscurecer o sentido do pensamento dos entrevistados;
- b). a verificação dos dados de contexto (local, duração de cada entrevista, atitudes dos entrevistados e outras aspectos que pudessem ser relevantes para a interpretação da entrevista).
- c) a verificação das principais datas mencionadas, a sua coerência e credibilidade.

Paralelamente, entrevistamos ainda cerca de uma dezena de informadores qualificados. Foram feitos registos audio de todas as entrevistas, mas não foi feita nenhuma transcrição.

Sistematização de Dados. Estabelecimento de Categorias. No tratamento dos dados, seguimos a análise de conteúdo estrutural, preconizada por Quivy (1998), tendo procedido do seguinte modo:

1. A primeira tarefa que realizamos, como atrás referimos, foi a audição por das gravações audio e a sua transcrição, após o que realizamos uma primeira interpretação impressiva destes dados.
2. A seguir procedemos à sua análise sistemática. Os dados foram organizados num conjunto de categorias que emergiram das regularidades e padrões de resposta. As categorias derivaram assim directamente das questões colocadas nas entrevistas, sendo posteriormente definidas as sub-categorias (ou dimensões de análise).

3. Foram construídos quadros de síntese, segundo o modelo sugerido por Bogdan (1994) como forma de trabalhar os dados, nos quais são apresentadas os dados já categorizados das entrevistas.

O problema da objectividade anteriormente colocado, embora esteja totalmente resolvido, está todavia identificado e delimitado nos seus desvios pelos procedimentos adoptados.

Análise e Interpretação da entrevista. Após a sistematização dos dados, em categorias de análise, impunha-se a tarefa de os analisar, confrontar e evidenciar os seus aspectos mais relevantes.

Serão considerados 7 grandes temas de reflexão, que decorrem dos problemas que consideramos mais significativos a partir da análise das entrevistas.

- Identidade e Perfil do Formador de Formadores
- Actividade do Formador de Formadores
- Actualização e Trocas de Saberes
- Saberes e Práticas Valorizadas na Formação
- Tecnologias
- Forma de Trabalhar
- Certificação
- Especificidades da Formação de Formadores

Cada um destes temas irá ser estudado em separado, procurando salientar os aspectos mais relevantes.

V. Análise e Interpretação das Entrevistas

(Estão apenas apresentadas duas das entrevistas)

Entrevista 1

Blocos Temáticos, Unidades de Registo e Palavras Chave:

Identidade e Formação do Formador de Formadores

Quem são? Funções? Perfil? Formação? Recrutamento?

“Ser formador de formadores é habilitar as pessoas com competências pedagógicas, que lhes permitam depois animar sessões de formação nas suas áreas técnicas, e que seja facilitadora da aprendizagem nas suas áreas de intervenção.” E1

“É um efeito multiplicador”.E1

“ É o topo do ciclo da formação.”E1

“Eu ingressei no IEFP para um estágio profissional, em 1989, no Departamento do Sector Secundário, onde comecei por me familiarizar com a formação, embora ainda de uma forma muito teórica. Acompanhei então um curso neste âmbito que envolvia formadores de vários países (...). Depois surgiu a oportunidade para fazer um curso de formação de formadores, no IEFP, de 1200 horas, das quais 600 eram de estágio, em 1990. Foi o primeiro, tendo-se seguido um outro.”E1

“Eu era formada em psicologia clinica. Quando me formei tinha o objectivo de exercer a actividade, tive ainda 2 anos no Hospital Júlio de Matos. Mas quando ingresso no IEFP, e aí fiz o estágio, isso deu-me uma outra estabilidade profissional. Por outro lado, a familiarização com a f.f. despertou-me o gosto por esta área. Comecei então a orientar-me para esta área, porque eu gostava da mudança de comportamentos, da sensibilização para a mudança . Aprendi muito facilmente e comecei logo a ser formadora nessa altura”. E1

“Foi fazer um estágio em Xabregas (no CNFF),onde comecei logo a coordenar acções de f.f., as de aperfeiçoamento de 70 h e as outras (de qualificação) de 105h.”.E1

“O Formador de formador pode ser ele próprio também um produtor de recursos, que ele vai usar depois.”E1

“Deve também reflectir sobre as suas práticas, deve ser um investigador”. E1

“Cada vez mais os cursos tendem para um banda larga, com alguns conteúdos específicos: os métodos e as técnicas. Saber que existem uma diversidade de métodos e como devem ser usados.”E1

“Como facilitar a aprendizagem das pessoas (os adultos)? Como Aprendem os adultos? Como motivá-los? O que é isto de ser adulto?”E1

Actividade do Formador de Formadores

“Eu faço (actualmente) formação em todas as áreas, embora ultimamente não me tenha dedicado à área dos recursos didácticos. De resto participo em todas elas, desde a função formador às autoscopias, passando pelo processo de aprendizagem, relação pedagógica, métodos, a própria operacionalização da formação, definição de objectivos” (Tudo o que está definido no Referencial). E1.

(Em relação às áreas como diagnóstico organizacional, de necessidades de formação, planeamento da formação, impacto da formação, etc) “Isso não. Intervento apenas no domínio da animação pedagógica. (...), na avaliação da aprendizagem”. .E1

(Como é que são recrutados os formadores de Formadores?) : “ As formas de recrutamento (panóplia) é muito vasta. Tenho trabalhado com muitas empresas, gosto do que faço. É muito fácil as pessoas passarem o meu nome, mas a percepção que eu tenho (assim como para os meus colegas) foi muito importante ter feito aquele curso de longa duração.E1

“Aquilo que eu observa é que há pessoas a fazer f.f. com cursos de 90 horas, e portanto isso mete debaixo do mesmo tecto, no certificado de formador, diferentes níveis de qualificação e de exigência”.E1

(Exemplo uma pós graduação em formação de formadores na Universidade Lusófona com inúmeras exigências). “Eu tenho conhecimento da realização de cursos de f.f., de 90 horas, que não exigem qualquer coisa que seja. Sem fazerem proposta de intervenção no final, sem respeitar os momentos avaliação intermédia, etc. Não avaliam coisa nenhuma”.E1

(o formador de formador) é um modelo (para os formadores. Eles devem ser reprodutores daquilo que eles próprios veiculam. Quando eu digo que o formador deve distribuir o olhar por todos, eu própria devo fazer isso, fixar um ponto na sala e ser dissonante com aquilo que quero veicular. (O formador de formador) deve gostar daquilo que faz e ser capaz de reproduzir o modelo do formador”.E1

(perplexidade dos formandos perante a diversidade de exigências) “E no final não vamos ter todos os mesmo certificado?”. Sim vão, mas nem todos estarão habilitados da mesma forma para serem formadores .”. E1

“Não sei como se pode chegar a f.f. sem ser através de um curso. (Talvez) Alguém como auto-didácta que se dedicou ao estudo destas matérias ou que pela sua experiência se foi canalizando para esta área. Mas eu penso que é preciso ter uma componente de formação propriamente dita, do ponto de vista da pedagogia, do que é a aprendizagem dos adultos, mas também prático do “saber fazer”, mesmo do simular, fazer simulações, “.E1.

“Esta pós-graduação está a colmatar a lacuna deixada pelo IEF, quando terminou com os cursos de 1200 horas”.E1

“Ninguém estava a assumir a formação de formadores. Ela não pode passar por um curso de 90 horas”.E1

“Exige um curso longo. Pode ser um curso de 6 meses.Temos muita matéria para tratar. Toda a parte da estatística, utilização das novas tecnologias, com toda a panóplia de recursos que podem ser feitos, produção de guiões, “E1.

(Como é que se chega a formador?) “Chega-se a formador por muitas vias. Nas empresas porque a chefia impõe. Normalmente é uma tarefa acrescida que não é encarada de forma agradável, porque não é remunerada. Esse especialista numa matéria, é dos poucos que se domina a matéria, quando há uma acção é logo convidado a participar como formador. Esta situação acontece com ao nível dos quadros, como dos operários especializados”.1.

Actividade do Formador de Formadores

(Diferenças percebidas nos formadores após uma acção de formação)
“Eu tenho a ideia de pessoas que entram de forma renitente sem saber ao que estão, e no final afirmam que valeu a pena. E que mesmo de algum modo dados os constrangimentos da sua vida prática, profissional não possam aplicar a totalidade daquilo que aprendido, eles vão certamente olhar para as coisas de um modo diferente. Dizem-me também às vezes que o pior inimigo é o tempo, porque os hábitos são difíceis de modificar. Perguntam-se se não vai haver o reciclagem, nós não vamos voltar a familiarizar-nos com isto mais tarde, já de outro modo, porque sabe isto é muito giro, mas depois na prática, etc.”E1

Especificidades da Formação de Formadores

Saber-saber ? Saber-ser?

(saberes específicos dos formadores de formadores) “No domínio dos conteúdos, os saberes-saber. (não responde). (o que há de específico) :”O saber-ser. Esse efeito multiplicar, ele deve ser alguém capaz de reproduzir com o seu próprio comportamento também aquilo que ele está a viver. Aliado a um saber teórico, isto não se deve ficar pelo senso comum”. E1

“Na formação contínua deviam de existir módulos que permitissem às pessoas fazer 60 horas só em preparação pedagógica, simulação. Para aperfeiçoar a sua conduta pedagógica, como formador. Independentemente da experiência que ele possa ter. Eu posso ter 40 anos de experiência, e nunca conseguir nunca chegar às pessoas, de modo nenhum, Falo só para mim, não tenho em conta o outro, não tenho empatia, nem sequer sou capaz de ser assertivo. Tenho um feitiço impossível. Mas aceitam-se porque sou catedrático, tenho muito saber, tenho muita experiência. É importante aferir da competência pedagógica, em situação”. E1.

(O que distingue um f.f. de um formador)”Ele está a um nível superior, porque ele forma o outro. O que o distingue é que ele veicula conhecimentos do ponto de vista pedagógico. Enquanto que o outro vai ter que ser capaz de reproduzir esses conhecimentos pedagógicos, comportamentos, saberes, aplicando-os à sua área técnica.”E1

Saberes e Práticas Valorizadas na Formação

(áreas de formação mais solicitadas):”Sou mais solicitada nas autoscopias, que eu faço com muito gosto. Acho que é um momento privilegiado de mudança. É um momento privilegiado porque o próprio confronta-se com o seu papel. Eu sou cirúrgica na análise, vou aos detalhes da análise e ajudo-o com isso a melhorar. Porque dou indicações para onde olhar. Eu sinto que a minha formação na clínica e na psicologia me ajuda particularmente neste domínio. Consigo identificar (os gestos e posturas incorrectas) e ela própria confrontando-se com as filmagens e com o próprio grupo percebe o que está a fazer incorrectamente. Como depende da própria pessoa é um momento privilegiado da formação, e não é nada de transmissivo. É um método activo por excelência”E1

(Outras áreas?) “Também gosto da relação pedagógica, da comunicação, psicologia da aprendizagem”. E1

“Está a fascinar-me muito esta coisa de produzir guiões, produzir material multimédia até por causa do ensino à distância!E1

“Sinto que nesta área é por vezes a replicação de exercícios, pouca criatividade para os formadores se centrarem à mesa e eles próprios conceberem os seus casos, e fazerem as suas situações pessoais. “E1

“(As áreas que eu mais gosto) também são as mais solicitadas (para eu dar formação)” E1

(Gosto também)... de Objectivos, operacionalização segundo a taxinomia de bloom, com os tais 3 C, e por aí a fora”.E1

(Quando é coordenadora chama a si algumas áreas?) “Chamo as autoscopias.Tenho uma grelha de suporte, que foge um bocadinho da do referencial, com alguns critérios diferentes, operacionalizei todos os critérios, para se tornar mais claro o que estamos a falar. Gosto do envolvimento com o grupo, da participação e da dinâmica que é criada. Não estou tão exposta e portanto sinto-me como um elemento do grupo, mas sempre muito dependente deles.”E1

(articulação dos conteúdos de formação com as necessidades dos formandos).”Eu costumo perguntar dentro do tema, quais os aspectos que gostariam de desenvolver. As pessoas estão muito centradas nas questões práticas”.E1

“A minha mais valia decorre do facto de ter sido durante muito tempo, uma espectadora activa do processo de formação. Ora quando passei a formadora não quis repetir o que achava que estava mal.Por exemplo para mim, mais importante do que falar sobre o que são teorias da aprendizagem, é falar com as pessoas sobre o modo como se motiva as pessoas. O que é que eu posso fazer aqui e agora para vos motivar, e é isto que interessa às pessoas.”

“Elas não querem saber nada da teoria da pirâmide de Maslow, que está ultrapassadíssima, que não lhes diz nada em concreto, elas não querem saber sobre a teoria x ou y, elas querem saber quando eu estou com aquele grupo, naquele contexto, faço para motivar. Eu tenho um problema, tenho dificuldades em motivar o grupo, então vamos explorar essa questão.” (É uma formação muito instrumental). “Exactamente” E1.

(outros exemplos) “Por exemplo, na comunicação. Todos nós temos muitas dificuldades para nos fazer entender. Ligo com o problema da assertividade. A Questão como se é assertivo.(...) Explorar o aqui e agora”.E1

(Esta forma de abordagem) “Envolve muito as pessoas, porque as centra em questões concretas, do aqui e agora.É claro que depois damos documentação, se vocês quiserem ir estudar, mas isso não é o que as pessoas querem. Não querem receitas, mas explorar situações. “E1

“Eu não dou receitas. Não gosto daquela tipologia de formandos muito divulgada (o conversador, o teimoso...). Não vou nada por aí. Acho isso muito reducionista e simultaneamente muito estereotipado. Agora vamos explorar situações aqui, do desempenho, do aqui e agora. “E1

“Quando as pessoas são formadoras trazem sempre problemas. Colocam-me um problema e eu devolvo ao grupo. O que é que vocês acham. “E1

(prática de uma pedagogia diferenciada). “Eu faço uma pedagogia diferenciada” (porque discuto e mobilizo o grupo a discutir os problemas que me colocam).E1

(formação em alternância) “Não nunca fiz. Embora na pós-graduação em concreto eu esteja a acompanhar um grupo em estágio, como formadores, no IEFP, em cursos de 90 horas. E sou coordenadora desse grupo. São pessoas que são formandos na pós-graduação, mas estão a animar a formação, eles próprios é que fizeram tudo, programa, cronograma, instrumentos de avaliação, tudo. Eles são formadores em contexto de trabalho. Podemos chamar a isto alternância?”E1

Forma de Trabalho

(Se a actividade de f.f. é feita em equipa). “É. Mas às vezes também me acontece não saber com quem estou a trabalhar. Às vezes não há interdisciplinaridade. Não se discutem previamente as questões da avaliação, como é que cada um de nós vai avaliar. É um trabalho por vezes muito pontual e ingrato por isso, porque o formador acaba por ficar muito sózinho. Quando eu trabalho com as pessoas que são do meu meio, temos alguma preocupação em partilhar informações, e de dar a conhecer o grupo previamente ao contacto”. E1

“Nós não temos muito o hábito de trabalho em equipa. E depois eu acho que os coordenadores não assumem o papel de verdadeiros coordenadores.”E1

“Coordenador é reunir as pessoas. É pô-las a debater as situações, é tomar parte das diferentes reuniões (preparação, ao longo ou no final), é querer saber- “Como é que vai desenvolver a sua sessão?”. Há por vezes algum prurido em relação a isso. A sessão só a ele pertence. Não se questiona sobre quais são os objectivos. O próprio formador por vezes não pergunta o que é que eles (formandos) no final fiquem a saber. O que é que se pretende com a minha vinda aqui. Isto deve ser o formador a questionar ao coordenador se este não se antecipar. O papel do coordenador é antecipar-se a estas questões. (Devia) existir uma conduta mais activa ao nível da comunicação no grupo, enviando e-mails para todos, vendo o que é que um e outro escreveram. Esta é também uma forma de trabalho em grupo.”

“Existe um certo prurido em pedir às pessoas. “Mostre-me o seu plano, posso ver. Mude aqui um bocadinho, talvez mais aquilo.”E1

“Às vezes o coordenador nem sequer conhece o grupo, e portanto ele não pode dar muita informação.”E1

“Faltam cursos de coordenação pedagógica”.E1

“Nos cursos que eu não coordeno, sou convidada, faço o meu papel e venho-me embora”.E1

Tecnologias e Métodos

Tecnologias

(Que recurso utiliza?) “utilizo o retroprojector, filmes... o power point.”E1

(relação com as tecnologias). “É a melhor possível. A utilizam das tecnologias depende dos módulos. Eu também considero que determinadas tecnologias, (...) não é facilitadora da empatia necessária, por exemplo, quando estamos a dar a comunicação ou a relação pedagógica. Nestes casos procura uma abordagem mais ao nível das pessoas, sento-me na frente da mesa, faço parte do grupo, estou numa envolvente de discussão, prescindindo do retroprojector.

“O quadro de papel é muito precioso, porque lhe vou anotando algumas coisas com os contributos deles e posso sempre no dia seguinte voltar a folha atrás e ligar com assuntos tratados nos dias anteriores. Isso dá-me muito geito muito geito”. E1.

“Posso tirar as folhas, afixar as folhas na parede. Enquanto se utilizar os power point tudo é mais lento. “Aquilo é uma coisa muito sem vida. Apesar de virem as frases de todo os lado, à temas onde aquilo não se adapta.”E1

“No primeiro dia, nas apresentações e em que são dadas instruções, uso o power point”. E1

“Estas tecnologias (como o power point, etc) provocam algum distanciamento, pouca empatia. A pessoa fica logo ligada ali”. E1

Métodos pedagógicos

Utilizo a exposição, sem com o apelo à participação. Muita interactividade. Utilizo também o “roling-play” . Utilizo o método interrogativo, para verificar se aquilo que ontem falamos está presente. Sempre muito apelo à participação. Também vou muito pela via das opiniões. Digam lá o que é que vocês acham, como ponto de partida para um discussão dirigida.”E1

Actualização e Trocas de Saberes

(Que programas conhece a nível europeu?) “Delfim, em que participei”E1

“Depois que saí do IEFP fiquei afastada dos programas europeus.”E1

(os f.f. tem pouco conhecimento do que se passa lá fora) “Têm sim”.E1.

“Há pouca informação. Eu como formadora do IEFP não recebo qualquer nda em minha casa. Eu soube à pouco tempo que tinha havido o Euroformação, eu não tive a oportunidade de ir, porque ninguém me disse.”E1

“Sabemos as coisas por via informal”. E1

“conhecemos as coisas sempre através de vias informais” (amigos, colegas de trabalho, etc).E1

“O isolamento desta actividade fez-se com que é me tivesse ligado aqui à Universidade, pós-graduação, para me familiarizar com outras pessoas, recolher informação que elas próprias veiculam nas sessões.”E1

Certificação

“Tenho conhecimento de pessoas que fazem f.f. com curso de 90 horas. Sabe que agora há muito a pratica de não pagar o que está estipulado, e muitas das pessoas que o fazem tem cursos de 90 horas. É por isso que eu tenho pena que o IEFP tenha deixado de fazer cursos de longa duração, onde cada modo era tratado em profundidade. O IEFP em Xabregas tinha (na altura) condições para continuar a desmultiplicar o formador de formadores”.E1

“Obstáculos: não há nenhuma avaliação de nada. Não se atende à qualidade da formação (o serem diferentes entidades e todas elas poderem atribuir certificados). Não há fiscalização. “E1.

“Não de vai lá tentar perceber se se passam as coisas. Como é que eles estão a fazer a proposta de intervenção, discutir até com os próprios formadores, isto é uma tarefa que devia competir ao IEFP uma vez que é a entidade que atribui a certificação. “E1

“Não basta ter acreditado uma entidade. É preciso ver como é que ela está a desenvolver a formação. Porque é que ela tem um formador para as 90 horas, se a f.f. deve ter vários formadores. Porque é que só fazem uma simulação no fim, se está previsto no referencial duas. Porque é que não fazem a proposta de intervenção. Como é que deve ser a proposta.: um texto com 15 linhas, apenas 2. A pessoa apresenta isso na sessão, não apresenta. “E1

Foram dadas algumas orientações, importantes de facto, porque se procurou uma certa unificação e uniformização, mas agora não existe um acompanhamento de tudo isto. Há muitas questões que podiam ser observadas nos locais. Não basta ir lá ver se os sumários estão assinados. Não se trata de uma fiscalização burocrática, passa por assistir a algumas sessões. “E1

(é preciso verificar) se o que está a ser feito, segue o referencial. “Mostre-me alguma coisa”. E1

“Quem são os formadores que fazem estes cursos?. Têm 90 horas? Não podem ser f.f. . É claro que não podem ser jovens se tiverem pouca experiência profissional anterior” E1

“A experiência profissional é importante na f.f., mas não basta. É preciso também ter competência técnico-pedagógica.”E1

“Cada caso é um caso”E1

“Eu acho que é muito importante ver um f.f. a actuar como formador.”E1.

“Porque é que havemos de ir só por um aspecto, e não avaliar uma série deles.”E1

“Eu acredito que não devemos ter mais do que 50 formadores de formadores.”E1

“Eu não falo dos certificados, mas dos habilitados para o serem.”E1

(formação continua) “Os f. podiam a necessidade de se especializarem em simulações pedagógicas, métodos e técnicas, processo de aprendizagem, recursos didácticos, e então podiam escolher à carta 20 horas disto, 30 daquilo que lhes permitissem fazer as 60 horas necessárias para renovar o certificado.”E1

“Neste domínio da certificação está tudo misturado” E1

“A certificação deve dar origem a um único título, deve haver é acompanhamento do processo. Está muito bem assim, porque as pessoas devem estar certificadas para fazer as coisas. O fundamental está no acompanhamento do processo e na sua avaliação.”E1

“O certificado contempla várias classificações (bom, suficiente, etc) Está tudo ali escrito. Mas não se faz avaliações intermédias, propostas, etc.”E1

(muitos) Formadores não fazem a proposta final, porque não lhes explicaram o que se pretendia com aquilo. O IEFP devia ter reunido os formadores de formadores e explicado o que se pretendia com aquilo. Eu faço uma leitura daquilo.”E1

(o referencial funciona como padrão, o formador é remetido para o papel de mero executante) “É um padrão necessário, não diz lá como é que é tenho que animar esta ou aquela sessão, o que diz lá, é que o final as pessoas fiquem aptas a.. ”E1

“Os formadores (com ele) tem toda a criatividade para animarem a sessão como entenderem”E1

“O referencial tem alguns erros, como por exemplo, confunde a planificação de sessões com a planificação da formação.”E1

“A proposta final devia ser melhor especificada. O que se pretende em concreto. O que eu faço que eles invente uma situação no local de trabalho. Sejam capazes de identificar necessidades que possam ser colmatadas através da formação. Esta proposta é então uma ideia sobre o que posso levar a cabo para diminuir esse problema que eu sinto no meu departamento, empresa, etc. Desenvolve um olhar crítico, um agente de desenvolvimento”. E1

“Admito que pelo país se possa pedir coisas muito diferentes”. E1

“Muitas pessoas fogem disto porque não percebem o que se pretende”. E1.

“Até agora nunca encontrei ninguém que não fosse capaz de fazer a proposta. A questão está sobretudo ligada á desmotivação. “Para que é que eu vou fazer isso, se não posso aplicar na prática”. (...) Fazem pesquisa. O ponto mais importante é a fundamentação, eventualmente apontar para um programa, potenciais destinatários, potencial cabimentação, etc. Em 10 a 15 páginas. No princípio do curso são avisados do projecto. :E1

Entrevista 2

Blocos Temáticos, Unidades de Registo e Palavras Chave

Identidade e Formação do Formador de Formadores

Quem são? Funções? Perfil? Formação? Recrutamento? Formas de ascensão na actividade? Distinção entre Formador/Formador de Formadores?

(O que é ser f.f)“É contribuir para que a formação se torne mais eficaz, mais adequada ás necessidades”.E2

(como se iniciou a actividade): “trabalhei no Instituto desde os 27 anos, fiz lá uma carreira de monitor, depois de técnico de formação, que chamavam lá professor” (vem daquela linha da fpa)Hoje (após se reformar) trabalho por conta própria, não apenas na f.f., mas também noutro género de formação.”E2

“Entre para o Instituto em 1967”. E2.

“O primeiro método de formação que aprendi chamava-se FPA, que era oriundo da França, da AFPA. Estiveram cá técnicos franceses a dar essa formação.” E2

“Fiz um curso de 2 meses neste método fpa, era essencialmente metodologias demonstrativas, a partir daí fiz uma carreira como monitor. Eu nessa altura tinha um cursos industrial e só mais tarde é que me licenciiei em engenharia electrotécnica, na Universidade do Porto ” E2

(a formação) “Fez-se no Instituto de emprego, depois em contacto com outras experiências, tive 14 anos na Renault, tive algumas experiências de formação em França e noutros países, tive 2 anos no programa Force, Leonardo Da Vince, que me possibilitaram muitos contactos internacionais”(as competências foram adquiridas fundamentalmente no IEFP). E2.

(critérios pra o recrutamento de f.f.)“É melhor colocar a questão ao Instituto de Emprego”.E2

“Algumas pessoas que gerem estes programas no IEFP, centros protocolares, instituições convidam outras para participarem. É sempre por vias informais.”E2

“Eu já tenho coordenado acções e convido pessoas para fazer parte da equipa, com base na sua competência técnica, competência relacional e também a responsabilidade. Se a pessoa promete estar às 9 horas em tal sítio está.”E2

(recrutamento de formadores nas empresas). “ Os formadores são fruto das circunstâncias. Há vários critérios de recrutamento. Uma instituição, uma empresa precisa de fazer formação numa determinada área técnica, e às vezes tem formadores ocasionais, o formador que trabalha na sua área, mas que ministra concomitantemente formação a outros trabalhadores da empresa e então aí é que precisa de uma formação pedagógica para tornar mais eficaz os seus programas e até nalguns casos para aceder aos financiamentos, etc, etc”.E2

“Em alguns casos são decisões pontuais, noutras existe uma política das entidades de que todas as pessoas que tem um determinado cargo tem que ter formação pedagógica. Venho de uma curso numa instituição onde isso acontece. Todos os quadros podem ser chamados para a formação em qualquer altura.”(...) “Nós vamos meter mais 15 colaboradores e agora você tem que se encarregar da sua formação dessas pessoas.”E2

“Outros casos . Trabalho para uma instituição na área do automóvel onde os formadores são recrutados através de um concurso, uma anúncio, etc, todas as pessoas concorrem, depois fazemo-lhes exames para ver se eles têm capacidade técnica, etc,, em alguns casos colocamo-los a fazerem simulações pedagógicas para eles mostrarem as suas capacidades de monitorização. São admitidos, ficam a prazo, fazem um curso, e depois a maior parte deles fica.”E2.

Actividade do Formador de Formadores

Especialista? Generalista? Divulgador? Públicos?

(áreas em que faz formação) "Ministro todos os temas da formação pedagógica de formadores. Também tudo sobre a gestão da formação, levantamento de necessidades de formação." E2

"Os temas são os do referencial" E2.

(formadores com quem trabalha) "tenho trabalhado com todo o tipo de formadores. Professores do ensino secundário, esses mais em curso de formação contínua, aí dou normalmente um tema que é a gestão da formação. Encontro professores engenheiros, gestores, operários, fiz aqui à tempos um curso para uma instituição do Fundão, onde estavam alguns operários, entre os quais um entalhador que nem sequer tinha a 4ª. Classe." E2

Especificidades da Formação de Formadores

Saber-saber ? Saber-ser?

(O elemento central da formação de formadores é a eficácia?). "Qualquer formador de formadores tem como meta essencial a eficácia quando os formadores actuarem como tal" E2.

"Isto é que os conteúdos que eles sejam encarregues de ministrar, sejam: 1º.necessário às pessoas; 2º.que sejam capaz de enunciarem determinadas tarefas, princípios, etc. Ou até de mudarem alguma coisa no seu comportamento".E2.

"É sempre muito complicado mudar comportamentos" E2.

(a formação que é realizada articula-se com as necessidades das empresas?) "Hoje em dia para que haja lugar a financiamento é necessário que os conteúdos sejam homologados, e esse contudo não pode ter menos que 90 horas nas formação inicial. Portanto há determinados conteúdos que estão no Referencial Básico e aquilo tem que se fazer,. Às vezes consegue-se fazer mais coisas. Por exemplo, quando se tratam de profissões manuais, introduzo um módulo que chamo formação individual no posto de trabalho. Introduzo os conteúdos que permitem desenvolver as competências que lhes permitem formar colaboradores no posto de trabalho (On Job). A metodologia é um bocado diferente, do que para a formação em grupo."E2

(pedagogia diferenciada)" Sim, exactamente. Assumo como norma. O ideal, e isso acontece nós temos uma reunião com os responsáveis (a entidade que tem as pessoas que vão ser formadas) , vemos as necessidades, vemos que

são as pessoas para estabelecer perfil dos formandos, o que é que vão fazer no futuro, e depois até provocamos uma reunião com os próprios formandos (eu normalmente faço isso, quando sou coordenador da acção). E vejo o que eles pensam daquilo. E aí quando são daquelas sessões de temas básicos, aí todos são tratados da mesma maneira, mas seu eu sei que há pessoas mais vocacionados para determinada área, eu dou algum ênfase a isso. No caso das autoscopias, cada um faz o que faz na prática.”E2

“Se há um químico ele pode fazer uma intervenção sob o ponto de vista da química. Se há um operário que é pintor ele pode demonstrar como é que se pinta um parede. Eu não posso exigir que um operário vá fazer uma demonstração sobre psicologia da aprendizagem.”E2

“Faz formação em alternância?” “Não. Nesse Instituto que lhe falei temos lá uns formandos em alternância, na área da mecânica automóvel. Eu colaboro na gestão desse curso, mas na parte só de técnica, na parte de formação simulada. A parte escolar nós não temos nada disso.”E2

Saberes e Práticas Valorizadas na Formação

Autoscopias? Métodos e Técnicas?

“o tema que eu prefiro mais é a autoscopia, porque é onde eu posso ajudar melhor os participantes a serem melhores formadores. Eu tenho uma certa experiência a ser formador, e qualquer que seja o tema (desde que não seja muito técnico) . Por exemplo, hoje fiz umas autoscopias relacionadas com óptica, eu aí não percebo nada. Como tenho uma experiência larga tenho conhecimento de todas as áreas, desde a mecânica, electricidade, pintura... desta maneira eu posso rapidamente, numa autoscopia, que eu vi que tinha algumas falhas, saltar para o outro lado e dizer como eu faria. Não quer dizer que ele vai fazer como eu. “Eu faria” desta maneira, eu penso que desta maneira posso ser útil às pessoas. “E2

“Não sei o que é que quer dizer com alternância? É vir à noite e de dia ir trabalhar? Ou se a alternância é estar ali numa formação masi ou menos prática... (articulada com o local de trabalho). À sim, ainda na semana passada estive aqui em xabregas a colaborar num curso que decorre das 6 às 11 da noite, para pessoas que trabalham (Essa formação parte de situações vividas no local de trabalho ?). “sabe que cada um trás para ali toda a sua carga, mas o que acontece é que, os programas são homologados, tem determinados conteúdos, e dali não podemos sair muito. Devem-se fazer adaptações, mas são adaptações momentâneas. Não pode desenhar um curso de formação pedagógica inicial, muito deferente daquele que está. Há que respeitar aquele conteúdo básico. “ (o referencial é um padrão) “É exactamente”. E2

(os formadores estão agarrados ao Referencial)” Não os formadores, mas as instituições que homologam os cursos”.E2

“Se os formadores tem uma grande deficiência no trabalho com os computadores, pode-se aumentar (a carga horária) introduzir uma sessão especial, um dia ou dois, dedicada a isso. O mínimo isso tem que cumprir”:E2

“Na homologação que foi alvo de homologação tem lá 8 horas para métodos e técnicas, tem que dar pelo menos 8 horas”.E2.

“Os temas do referencial de uma maneira geral estão bem.(...)“Tenho algumas críticas a fazer. Eu acho que há uma ou outra coisa que, por exemplo, é exigido que os participantes desenvolvam um projecto de intervenção pedagógica.Tudo bem. Eu tenho um conjunto de licenciados, discutimos os parâmetros que aquele projecto deve ter, quais são os seus conteúdos, etc. e eles fazem, durante o curso. É uma espécie de trabalho de tese. Agora não posso pedir ao um carpinteiro, que faça uma coisa dessas. O que é que ele vai fazer?”E2.

Forma de Trabalhar

Sozinho? Equipa? Papel do Coordenador de Formação?

“Acabei hoje um curso com 101 horas, que convidei mais duas pessoas para fazerem parte da equipa. O Instituto

gosta que não seja só uma pessoa a animar, mas quando estava na Renault dava o curso todo.”E2

Tecnologias e Métodos

Tecnologias

Métodos pedagógicos

Actualização e Trocas de Saberes

Certificação

V. Análise das Entrevistas

(na sua globalidade)

1. Identidade e Perfil do Formador de Formadores

Questões emergentes: Que Perfil ? O que são ? Que funções? Formação? Recrutamento? Início da actividade? Formadores/Formadores de Formadores?

O Que são?

Emerge das entrevistas quatro imagens sincréticas do formadores de formadores, que funcionam como paradigmas das suas práticas e discursos e que de algum modo exprimem a sua identidade.

a) **Modelo**. Este formador assume-se como expoente máximo dos formadores, valoriza sobretudo o saber-ser, embora não descure o saber-saber. A própria relação pedagógica implica a **inevitabilidade** deste modelo, pelo **ascendente** que os formadores de formadores possuem sobre os restantes formadores, em termos de saber e a maturidade que lhes é dado por uma maior experiência. O formando é convidado a seguir o exemplo do mestre. O carácter exemplar deste é reforçado também pela sua **coerência** entre a teoria e prática. A formação inscreve-se num processo de observação, repetição, correcção até que os actos dos novos formadores se aproximem do exemplo dado pelo mestre. É neste discurso que se inscreve também a ideia do formador de formadores como um multiplicar (disseminador) de comportamentos, métodos e técnicas recomendáveis de que ele é guardião e repositório. Vários conceitos de teoria do Desenvolvimento Pessoal foram explicitamente associados a esta concepção. (Entrevista 1 e 5)

b) **Técnico**. Este formador centra-se na eficácia dos formadores qualquer que seja o estilo que estes adoptem. Neste sentido é enfatizada a análise de necessidades de formação para uma correcta operacionalização dos seus saberes ou para a resolução de problemas específicos com que se deparam os formadores em sala (insegurança, conflitos, animação de grupos, etc). A actividade não é vivida como uma vocação ou missão, mas como uma intervenção que mobiliza um conjunto de técnicas sistematizáveis e que podem ser aprendidas e transmitidas. Estas técnicas são frequentemente reduzidas à dimensão de “truques” prontos a serem usados em diferentes situações. (Entrevista 2 e 4)

c) **Mediador**. Este formador não se assume nem como modelo, nem como um técnico, mas como o mediador de um processo de auto-descoberta. “Ouvir em vez de falar”, “Apagar-se para deixar emergir o formando”, são dois dos lemas destes formadores. Para que esta atitude abertura seja possível é preciso que o formador se dispa de alguns preconceitos, nomeadamente o de que o formando não sabe nada. Esta prática implica a recusa da tentação de “ensinar”. Outra das ideias chave é que o formando só aprende o que está receptivo para aprender. A verdadeira formação confunde-se com um

processo de auto-formação, no qual o formador surge como um facilitador do processo, nomeadamente questionando o formando sobre o sentido do sua prática (Porquê? Para Quê?). (Entrevista 6 e 7).

d) **Cientista**. Este formador privilegia a procura dos fundamentos científicos que suportam a prática dos formadores. Na sua óptica os discursos anteriores carecem de fundamentação, e frequentemente escamoteiam a falta de preparação dos que os utilizam. Os saberes que mobiliza estão inscritos em territórios definidos: a pedagogia e a didáctica. A vocação de qualquer formador é vir a ser especialista numa determinada área (um domínio restrito do saber). A formação de formadores é assumida como um ciência aplicada. (Entrevista 3 e 8).

Estes discursos raramente foram assumidos, com o recorte que lhes estamos a atribuir, pelo contrário registam-se ligações, cruzamentos e sobreposições entre si. O “modelo” cruzou-se frequentemente com o “cientista” e o “técnico” com o “Mediador”.

Que perfil?

Emergem das entrevistas, um conjunto de percepções que apontam para a definição do perfil de formador de formadores com base em dois polos complementares:

- a) Um profissional que reflecte sobre a sua própria prática e que a procura constantemente melhorar (pressupostos).
- b) Um profissional que domina os fundamentos técnicos e pedagógicos da sua actividade, mas que é também capaz de operacionalizar a teoria que as suporta (competências).

Estes aspectos foram relacionados com a necessidade destes profissionais de possuírem uma elevada capacidade de abstracção e auto-formação. Capacidade que poderia potencialmente adquirida através de uma formação de base de nível superior.

Foi frequentemente referida a ligação destes formadores à prática, (operacionalização de saberes), como um traço distintivo que os separa dos docentes do ensino regular. A interligação entre a teoria e a prática, mostra-se tanto mais importante quando se trata de uma formação subordinada a exigências de eficácia e eficiência.

Para o exercício da actividade são apontados alguns requisitos, tais como maturidade (associada à idade) e responsabilidade (associada ao cumprimento de compromissos), a capacidade de expressão e a de produzir empatias. Aspectos que foram relacionados com os destinatários da formação (adultos), as entidades envolvidas (empresas, instituições), mas também com a diversidade de funções que estes formadores desempenham.

A experiência profissional prévia ao exercício da actividade, para a maioria dos entrevistados, não é um requisito imprescindível. Facto que poderá ser explicado, porque um boa parte dos mesmos quando iniciou a actividade de formadores também não a possuía. Mais do que uma experiência profissional prévia, foi enfatizada a capacidade de aprender com a experiência e a transformar em saberes.

Que Funções?

Emergem das entrevistas um conjunto de funções que são exercidas por estes formadores, sendo particularmente destacadas quatro delas:

- a) Animação/monitoragem de sessões de formação. Estes formadores não se limitam a ministrar formação nas áreas pedagógicas, com maior ou menor amplitude dão formação em outras áreas, tais como gestão da formação, planeamento, recursos didácticos, comportamento, “management”, etc. O que pode ser explicado por outras valências na sua formação e experiência profissional.
- b) Coordenação de Acções de Formação. Função associada à gestão da formação, embora centrada sobre um curso ou vários cursos. Implica entre outras coisas o desenho ou redesenho dos programas de formação em função das necessidades, perfil dos formandos, a selecção e integração dos formadores nos objectivos da acção, e inclusive a participação em momentos cruciais da formação (autoscopias, etc).
- c) Concepção de Recursos Didácticos. Os entrevistados revelaram terem tido experiências diversas domínio.
- d) Consultor de Formação. Um número mais restrito dos entrevistados apontou experiências profissionais neste domínio.

Estamos perante um campo de actividades onde é comum uma mesma pessoa exercer diversas funções em simultâneo. Atendendo a predomínio de uma dada função, podemos distinguir 6 grandes grupos¹⁴⁴: Dominante pedagógica; Dominante de ligação; Dominante de análise e diagnóstico; Dominante auditoria; Dominante de animação e orientação; Dominante consultoria; Dominante de chefia ; Dominante Administrativa.

A maioria dos entrevistados exercia funções essencialmente de natureza pedagógica. Um grupo mais restrito exerciam de forma predominante funções de chefia.

¹⁴⁴ Gaspar, 1986, p.35 e segs

Que formação?

Não existe uma única modalidade de formar um formador de formadores, nem sequer se pode fixar com clareza os conteúdos desta formação. Podemos todavia distinguir dois processos essenciais:

- Informal. A formação é essencialmente de natureza experiencial, a partir de percursos profissionais muito variados, apoiada numa reflexão autodidacta sobre as temáticas da formação. Podemos neste caso distinguir dois tipos de situações: Profissionais credenciados em outras áreas científicas e que são chamados por motivos diversos à formação de formadores e nela se mantêm, quase sempre na condição de autodidactas. Profissionais menos credenciados, que iniciaram a sua actividade de forma esporádica e procuram posteriormente através de acções formação neste domínio ou no contacto com experiências relevantes caucionar o seu estatuto enquanto formadores. Os formadores mais antigos apontam com maior frequência esta situação.
- Formal. A formação obedece a um percurso definido nesta área e em regra precede o exercício da actividade de formador de formadores. Nestes cursos de formação inicial existe, contudo, uma enorme disparidade de pré-requisitos (idade, experiência profissional, habilitações escolares, etc), níveis de qualificação, durações e conteúdos. A título de exemplo, foram frequentemente referidos, formadores de formadores que iniciaram a sua actividade profissional, com base em créditos científicos dados por cursos de 90 horas (Formação Pedagógica Inicial de Formadores), 1200 horas (antigo Curso de Formação de Formadores do CNFF) ou pós-graduações (Universidade Lusófona, ISPA).

Os números que podem ser extraídos da “Base de Dados de Certificação e da Bolsa de Formadores do IEFP-BDCF”, referentes aos 6.019 formadores de formadores que nela constavam, em 2000¹⁴⁵, espelham igualmente esta diversidade de formações.

Há todavia uma questão fundamental que deve ser colocada antes da sua leitura: a simples inscrição numa Bolsa de Formadores, não permite concluir que o inscrito exerce de facto a actividade, mas tão só que manifesta esse desejo.

145

Início da actividade?

Não havendo uma carreira definida, para a maioria das situações com que se deparam os profissionais nesta área, o que acaba por emergir das entrevistas é a percepção que para o início do exercício desta actividade se requer vários ingredientes, nem sempre mutuamente exclusivos:

- a) Convite ou concurso. O que pode estar na base do início da actividade, reduz-se quase sempre a estes dois meios, podendo revestir a forma de um simples anúncio publicado num jornal por parte de uma entidade contratante. Bastas vezes foram referidas expressões como “contactos informais”, “amizade”, “confiança”, para justificar os convites. Os concursos ou os anúncios são mais facilmente associados a provas, que passam inclusive por simulações de carácter pedagógico.
- b) Interesse Institucional. Não raro o motivo leva alguém a ser chamado à formação, transcende o próprio sujeito. Foi referido nestes casos o interesse, por exemplo, de uma empresa em desenvolver uma dada área, ou simplesmente em aceder aos fundos comunitários. Um posicionamento próximo da esfera de decisão facilita, igualmente o acesso a este tipo de formação.
- c) Capital Intelectual. Em todas as situações foi apontado como um factor importante, para a escolha, a existência de algum capital intelectual (qualificação de base, percurso profissional, etc), mas também a manifestação de interesse. Certas de formações de base (psicologia, filosofia, sociologia, gestão, mas também engenharias) revelam-se mais propensas ao desempenho nestas áreas. A totalidade dos entrevistados repartia-se pelas mesmas. Na BDCF, em 2000, mais de 50% dos formadores de formadores inscritos possui um curso superior nas áreas das Ciências Sociais e das Ciências da Educação. A experiência profissional em Departamentos de Recursos Humanos, revela-se igualmente uma mais valia significativa para o desempenho destas funções.

Todos os entrevistados deram ênfase, contudo, a importância dos contactos informais, entre quem convida e quem é convidado, baseados na confiança mútua alicerçada no conhecimento de experiências anteriores bem sucedidas.

Formadores/Formadores de Formadores?

A relação entre estes dois tipos de formadores é tudo menos linear. As razões porque se exerce uma ou outra actividade são muito distintas.

Ser formador, nomeadamente numa empresa, não é, muitas vezes, uma opção, mas uma imposição, inerente ao exercício de certos cargos. Os quadros ou os operários especializados, frequentemente contra a sua vontade, são incumbidos de dar formação. A sua intervenção é particularmente solicitada em

alturas de mudança nas organizações (entrada de novos trabalhadores, reestruturações, re-equipamento, etc.). Às tensões próprias destas alturas, acresce uma sobrecarga de trabalho em geral não remunerado.

A formação pedagógica (inicial) destes formadores, têm em vista por parte da empresa, uma iminente perspectiva pragmática (aumentar a eficácia do formador), e cumprir um dos requisitos para o acesso aos fundos comunitários. Na óptica dos trabalhadores chamados à formação, se a mesma atesta um reconhecimento de uma dada competência técnica, não deixa de dar origem a sentimentos muito contraditórios, como afirmam os entrevistados. Esta formação é recebida como:

- a) Uma imposição por parte da empresa, tendo em vista apenas melhorar os seus lucros;
- b) Um prémio pelo trabalho desenvolvido, nomeadamente porque o trabalhador fica habilitado a prestar a formação a outras empresas;

Neste quadro a relação com o formador de formadores não deixa de ser marcada por esta ambivalência de sentimentos.

A este grupo, muito numeroso de formadores, acrescenta-se um outro mais indefinido (licenciados em situação de desemprego, professores, etc.), que procura na formação pedagógica inicial (qualificante) uma oportunidade para alargar as suas possibilidades de emprego, ou acréscimos nos seus rendimentos. Manifestam-se em geral prontos a desempenhar esta função numa qualquer área para a qual sejam solicitados. Em regra, afirma um dos entrevistados, entre os recém licenciados, a procura é tanto maior quanto maior é a dificuldade de arranjar emprego com a respectiva qualificação.

Os números que constam na BDCF sobre estes formadores corroboram estas percepções. Dos 44.523 certificados em 2000 cerca de 76% tem menos que 46 anos. A sua certificação foi obtida por duas vias: a) Frequência um curso de formação pedagógica de formadores(75,1%), podendo os mesmos não nenhuma experiência profissional anterior; b) Experiência profissional, podendo os formadores não ter nenhuma formação pedagógica (24,2%). Os números sobre a frequência destes cursos revelam que estamos perante um enorme contingente de candidatos a formadores.

Os formadores de formadores constituem, neste contexto, um grupo específico. Afastam-se do primeiro grupo, o dos formadores das empresas pela opção pessoal, mas aproxima-se do segundo (professores e licenciados desempregados) pela escolha pessoal. Os dados estatísticos que podem ser inferidos da BDCF, assim como as experiências e percepções dos entrevistados são comuns noutro ponto: É cada vez mais fácil chegar a formador de formadores, tendo uma licenciatura, sem nunca ter passado por uma empresa, ou possuir qualquer competência pedagógica. Talvez por isso, quando foi pedido aos entrevistados para fazerem uma distinção entre os formadores e os formadores, a maioria respondeu que esta assentava num maior conhecimento dos fundamentos teóricos da actividade de formador.

2. Actividade de Formador

Questões emergentes: Especialista ou Generalista? Divulgador ou Investigador? Efeitos intencionais e percebidos?

Especialista ou Generalista?

Emergem das entrevistas a ideia que qualquer formador de formadores, está em princípio, apto a ministrar não importa que tema contido no Referencial de Base. Este facto justifica, como veremos, que muitos cursos de formação pedagógica de formadores sejam ministrados por um único formador.

A tendência para a especialização emerge contudo, quando se inquire sobre os métodos, técnicas e recursos que utilizam na formação. Uns afirma de imediato que são “todos”, outros manifestam-se mais selectivos e insistem que são partidários de apenas um número muito restrito; outros alegam ainda a sua pouca apetência para a utilização destes meios.

A tendência para a especialização aumenta quando estes formadores são confrontados com outros temas, de menor incidência pedagógica. Alguns manifestam dificuldades na sua abordagem ou remetem-nos explicitamente para especialistas. Entre estas áreas, destacam-se claramente duas:

a)Gestão e Planeamento da Formação, na qual foram incluídas actividades como análise de necessidades de formação, análise de tarefas, programação, etc. Nenhum dos entrevistados fez qualquer menção de metodologias específicas para uma abordagem integrada destes assuntos, como a engenharia da formação.

b)Recursos Didácticos. Alguns dos entrevistados manifestaram grandes dificuldades na abordagem de questões relacionadas com a utilização e exploração das novas tecnologias na formação.

Divulgador ou Investigador?

Um das funções que emerge das entrevistas é a do formador de formadores como um divulgador dos contributos das várias ciências para a pedagogia. Esta divulgação assume diversos níveis, desde a simples menção de um contributo científico relevante numa sessão, a intervenções públicas, publicação de artigos ou obras específicas, passando pela experimentação com os formandos. Foi manifestada a percepção que estes formadores ocupam uma posição privilegiada para o exercício desta função de divulgadores.

Um outra função é também atribuída a estes formadores, embora seja manifestada por um número mais reduzido dos entrevistados, a de investigadores. O exercício desta função requer todavia duas condições

prévias que terão que ser satisfeitas: Uma qualificação de nível superior dos formadores; a existência de meios logísticos e institucionais (laboratórios, bibliotecas, recursos financeiros, etc). Recorde-se que a criação destas condições foi tentada três vezes no IEF. Um grupo de entrevistados defendeu explicitamente o desenvolvimento como um dos factores estruturantes do sistema de formação de formadores.

Uniformização ou Diversificação Pedagógica?

Todos os entrevistados manifestaram-se apologistas (e práticos) de uma pedagógica que tenha em conta as experiências e interesses de cada formador. Apresentaram todavia duas condicionantes que tendem a impedir que esta tarefa seja realizada:

- a) Tempo. Aspecto particularmente sentido nas acções de formação pedagógica inicial. O Referencial foi a este respeito citado como um obstáculo, na medida ao fixar tempos para a abordagem do vários temas, acaba por deixar pouca margem aos formadores para se adaptarem ao ritmo de aprendizagem dos formandos. Questão que não é exclusiva dos formadores, mas frequentemente manifestada pelos professores face aos programas de ensino.¹⁴⁶
- b) Coordenação. É reconhecido que coordenador das acções de formação pode desempenhar uma função central no processo de individualização da formação. Foi a este respeito apontado a importância que se reveste as informações que este pode transmitir os formandos, ou os contactos prévios que pode proporcionar. Não foi colocada a questão das expectativas negativas que podem ser veiculadas nesta mediação.

Na prática, os formadores afirmam a convicção que podem desenvolver uma formação de características individualizantes, recorrendo de forma sistemática a métodos activos, e em particular ao método interrogativo, de modo a fazer emergir a “opinião” de cada formador sobre um dado tema, ou sujeitando o programa do curso a uma prévia, afim de recolher sugestões sobre o modo de o abordar.

Nos Cursos de Formação Pedagógica Inicial, os entrevistados, referem como um dos momentos privilegiados para a individualização, as simulações. Nelas, cada formador é convidado a transpor para a formação, um caso específico da sua actividade profissional, permitindo que a mesma seja tratada de forma individualizada.

146

Há todavia dois pressupostos sobre as capacidades dos formandos e que nitidamente se evidenciam nestas entrevistas:

- a) Positivos. É convicção de alguns formadores que todos os temas podem ser abordados ou propostas de trabalho realizadas, independentemente das qualificações escolares e profissionais dos formandos.
- b) Negativos. É convicção de outros formadores da inutilidade de abordar certos temas ou realizar certas propostas de trabalho com alguns formandos, sobretudo quando estes possuem níveis de escolaridade muito baixos, alegando que estão à partida limitados na sua capacidade de abstracção.

Efeitos visados e percebidos ?

Toda a formação pressupõe uma acção intencional e sistemática sobre alguém visando mudar o seu comportamento ou alterar o seu saber. Inscrevendo-se nesta lógica, os entrevistados dividiram-se quanto aos objectivos visados pela sua acção:

- a) Uns afirmaram que a sua acção se dirigida à consciencialização do papel (ou missão) do formador enquanto tal.
- b) Outras que procurava a melhoria eficácia dos formadores, através da aprendizagem de um conjunto de métodos e técnicas para aplicarem em diferentes situações. Esta formação não apenas reforçaria (ou ampliaria) as suas competências técnico-pedagógicas, mas permitiria uma grau acrescido de confiança (segurança) dos próprios formadores no exercício a sua actividade.

Entre os efeitos que o formador procura produzir, e aqueles que depois percebe, os formadores reconhecem que existem algumas diferenças.

Emerge das entrevistas, que após a formação pedagógica inicial, os efeitos manifestados por aqueles que as frequentam, são sobretudo os seguintes: a) a tomada de consciência das suas próprias limitações, nomeadamente quanto às suas capacidades na mudança de comportamentos; b) a descoberta de um campo de vasto campo de questões sobre a formação de formadores o qual era até aí ignorado; c) a instalação de um sentimento de insegurança, atribuído ao trabalho de desconstrução de teorias e modelos implícitos que estes trazem para o curso. Por tudo isto, alguns participantes solicitam com frequência outras acções, para de algum modo readquirem a segurança perdida ou aprofundarem as questões deixadas em aberto; d) Aponta-se ainda, uma melhoria no rigor da linguagem.

Quanto a outros domínios mais instrumentais, os efeitos percebidos são todavia mais difíceis de avaliar. Embora seja bastante difundido o pressuposto

que este tipo de formação se deva traduzir em resultados observáveis, nomeadamente em termos de desempenho profissional. A questão destes efeitos exige contudo uma reflexão mais ampla. Muitas vezes atribui-se à formação e em especial ao formador, um excessivo poder que não tem em conta os limites da sua acção. O próprio formador tende a ser vítima desta ilusão que é capaz de mudanças repentinas de comportamentos.

Não existe na verdade um consenso alargado sobre os efeitos da própria formação, em particular da formação contínua.

Os efeitos mais consensuais situam-se apenas ao nível da qualificação inicial. É aqui que com algum rigor se pode observar e até medir a eficácia da formação ministrada

Quando passamos para o terreno da formação contínua, a sua eficácia é frequentemente questionada ou relativizada. A formação pode até assumir efeitos perversos quando, por exemplo, é frequentada em excesso. Nesse caso constata-se que provoca um efeito de saturação, ficando os formandos imunes ao próprio conteúdo da formação. Em situações de exclusão social, a formação pode até ser recebida pelos destinatários como a confirmação da sua marginalização social, sendo assumida como um estigma. Embora algo difusos são atribuídos à formação quatro efeitos essenciais:

1. Estimula a criação de um clima organizacional aberto á mudança. Ao criar desordens organizacionais e criativas predispõe os individuos para a mudança;
2. Contribui para a promoção social dos individuos, promovendo uma maior estabilidade no emprego e abrindo novas possibilidades de ascensão hierárquica nas organizações;
3. Desenvolve uma consciência crítica sobre a própria organização e os seus modos de funcionamento, o que contribui para gerar tensões benéficas à mudança;
4. Alarga os horizontes de reflexão dos participantes não apenas sobre o mundo, mas também sobre eles próprios.

Estes efeitos não podem ser absolutizados, pois os mesmos podem ser anulados ou modificados por inúmeros factores, como uma formação mal realizada.

A principal conclusão que podemos extrair, é que no fundo a eficácia da formação depende de um conjunto de dispositivos que a ultrapassam, os quais podem diminuir ou simplesmente anular os seus efeitos potenciais.

3. Saberes e Práticas Valorizadas

Questões emergentes: Formação Contínua ? Formação inicial ? Referencial de Formação? Autoscopias? Métodos e técnicas?

Quando se referem à formação que hoje praticam, estes entrevistados reportam-se quase sempre à formação pedagógica inicial. A dimensão que

esta adquiriu, depois de 1997, tornou-a na referência fundamental quando se aborda a problemática dos saberes e as práticas de formadores de formadores. As diferenças entre a formação contínua e a inicial são percebidas como se dois mundos se tratassem: A primeira é caracterizada como casuística e determinada por contextos e problemas muito específicos. A segunda é caracterizada como um conjunto de saberes normalizados. Quando compara os dois tipos de intervenção pedagógica, o primeiro surge claramente como mais exigente porque requer a montante uma maior preparação, nomeadamente ao nível da consultoria.

Referencial de Formação?

O Referencial Base, ocupa hoje um lugar proeminente na formação de formadores que é actualmente realizada em Portugal. A primeira impressão que se fica é que os formadores se limitam a “animar”, segundo a leitura que dele fazem. Os temas reúnem um consenso muito alargado entre os entrevistados. Contudo, não existe unanimidade. Podendo distinguir-se duas posições muito definidas:

A que é assumida pelo grupo de formadores o identifica como um verdadeiro compêndio dos saberes que devem ser dominados pelos formadores de formadores. Estes reconhecem espontaneamente a pertinência e adequação dos seus temas à realidade em que inscrevem a sua actividade. O Referencial é justificado pela necessidade de se evitar a dispersão dos conteúdos de formação, mas também dos modelos e práticas.

A que é assumida pelo críticos do Referencial. Estes tendem a questionar quase tudo: pressupostos (1), utilidade (2), pertinência dos temas (4) e a sua sequência (5), imprecisões de terminologia (6). Num caso foi apontado a pouca utilidade do Referencial, devido ao seu descrédito provocado pela ausência de um sistema de avaliação e acompanhamento na sua aplicação (7).

Autoscopia?

A maioria dos formadores favoráveis ao Referencial atribuiu uma enorme importância à autoscopia. A justificação da escolha revela, todavia perspectiva muito diferentes sobre esta questão:

- a) Modelo. Os que afirmam o carácter de modelo do formador de formadores, defendem que se trata de um momento privilegiado da formação, porque é nele que têm a hipótese de efectuar uma verdadeira operação cirúrgica corrigindo o comportamento do formador (olhar, posturas, etc).
- b) Exemplificação. Os que advogam um carácter mais técnico da formação, preferem estes momentos porque lhes permitem ajudar os formadores a operacionarem os seus conhecimentos, dando exemplos como eles próprios abordam aqueles temas.

- c) Prova final de Avaliação. Os que se centram na avaliação final do formando, justificam a escolha deste momento porque nele se permite avaliar se os objectivos do curso foram ou não atingidos. Se as competências foram ou não adquiridas, identificando-se estas como a “aplicação” ou “transposição” dos saberes adquiridos em sala nas práticas simuladas. Este facto explicaria em parte, a razão porque os formadores de formadores quando assumem a coordenação das acções chamam a si as autoscopias.

Conscientes das perturbações psicológicas que podem provocar, alguns destes formadores, apontam a sua preocupação em valorizar sempre os aspectos positivos nestas práticas simuladas. Referem com alguma insistência, que no passado vivenciaram experiências de verdadeiras “agressões” por parte de formadores menos preparados para o exercício desta função. Apontam a necessidade de se centrarem no comportamento pedagógico e não o gesto profissional, e sobretudo de se adaptar a cada grupo as “grelhas” de avaliação, recusando qualquer perspectiva mecanicista

Os que se manifestam críticos destas práticas, identificam-nas como práticas censórias e redutoras da acção dos formadores ao induzirem um conjunto de comportamentos estereotipados. Outros afirmam a emergência de estratégias dos formandos para ultrapassarem estas provas, ao simularem comportamentos que se ajustam às expectativas dos formadores e aos itens que constam na grelha de avaliação, os quais vão sendo transmitidos ao longo da formação. O comportamento que é observado é efectivamente simulado para a avaliação, não implicando qualquer alteração posterior do comportamento em sala.

4. Actualização e Trocas de Saberes

Questões emergentes: Formação contínua ? Que Auto-Formação ? Conhecimentos fora de Portugal? Contactos internacionais? Participação em Programas Comunitários? Papel do IEFP?

Ao contrário do que seria suposto, a maioria dos formadores mostra-se pouco familiarizado com a bibliografia mais recente neste campo. Num caso, a bibliografia mencionada reporta-se aos anos 60. A maioria afirma desconhecer experiências de formação de formadores em outros países, e mostra inclusive um limitado conhecimento de programas comunitários de formação de formadores. Os que revelam maior conhecimento sobre estes programas são antigos ou actuais funcionários do IEFP (1), ou que trabalham em equipas que desenvolvem projectos para o IEFP ou INOFOR (2). Estamos perante uma situação que indicia uma limitada difusão destes programas e a ausência de circuitos oficiais de informação¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Analisar a revista Formar, e quantificar o número de artigos sobre este tipo de organizações e programas

A maioria afirma, contudo, o carácter solitário da actividade de formador de formador, que as formas de organização formais ou informais não conseguem colmatar.

5. Tecnologias

Questões emergentes: Que Tecnologias?

Que Tecnologias?

Os formadores de formadores estão longe de se inscreverem na categoria dos tecnofílicos. Na sua maioria utilizam as tecnologias com discrição e em função dos temas tratados. A razão é simples, valorizam sobretudo a empatia na formação, as interações entre o formador e o formando. Se tivessem que eger uma, escolheriam a voz, a seguir o olhar e o gesto. Afirmam, em geral que as tecnologias tradicionais, como a “voz”, o “corpo”, mas também o “quadro” estão longe de terem sido exploradas.

Os motivos que evocam são muito similares: as máquinas são “frias”, “provocam distanciamento entre os participantes”, “agarram” os formadores aos suportes tecnológicos. Apontam mesmo o carácter solene que as mesmas se revestem, por vezes, nas organizações. Por vezes, utilizam-nas quando estas requerem encenações mediáticas da formação. Numa crítica mais contundente, outros afirmam o seu carácter de objectos lúdicos, que são frequentemente manuseados sem qualquer eficácia real para a formação.

Noutro plano, manifestam alguma apetência pela própria produção de recursos didácticos, como forma de explorarem as novas tecnologias. Alguns expressam mesmo o fascínio por um novo campo que se abriu à produção de recursos pedagógicos pelo próprio formador.

6. Forma de Trabalho

Questões emergentes: Trabalho em equipa ? Interdisciplinaridade? Trabalho isolado? Sozinho? Papel do Coordenador de Formação?

A actividade destes formadores é muito solitária. Queixam-se frequentemente de estarem abandonados, sozinhos. O trabalho em equipa surge, decorre por vezes, de uma imposição derivada dos condicionalismo do acesso aos financiamentos públicos da formação: o IEFP impõe a obrigatoriedade de mais de um formador por curso. Outras resulta de uma estratégia assumida entre um grupo de formadores, que desta forma lhes permite aumentar as possibilidades de arranjar novos trabalhos (“uns convidam ou indicam os outros”). Esta forma de organização, que começa em geral de forma informal, dá origem à constituição de associações de carácter empresarial.

Todos, parecem ser unânimes num ponto: o trabalho em equipa, ou mesmo as práticas de interdisciplinaridade, são favorecidas quando existe uma efectiva coordenação dos cursos. Quando esta não funciona, os formadores limitam-se a

darem os seus temas e só muito raramente trocam informações entre si. Para justificarem este facto, apontam uma “cultura” que está instalada e que encara todo o pedido de informação sobre o que se passa, numa sala, como uma intromissão na actividade do formador. A fim de não provocar conflitos, mal entendidos, ou até mesmo por “pruridos”, evita-se as perguntas sobre o que se está a fazer em concreto na sala.

As entidades promotoras dos cursos, surgem neste contexto, como algo distante. Entidades anónimas que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento das práticas de formação ou de interdisciplinaridade.

7. Certificação

Questões emergentes: Uniformização ou distinção? Que avaliação das entidades formadoras? Renovação da Certificação? Carreira?

Uniformização ou distinção?

A quase totalidade dos formadores entrevistados, mostra-se favorável à certificação, mas revela-se também muito crítica em relação a vários aspectos do sistema:

O certificado não traduz a diversidade de exigências na formação, necessárias para obtê-lo. Legalmente qualquer formador com um certificado passado pelo IEFP, desde que o seu curso tenham no mínimo de 90 horas, está habilitado a monitorar cursos de formação de formadores, mesmo não tendo nenhuma experiência na área. Este certificado não leva em conta a qualidade da formação que recebeu, nem os trabalhos que realizou.

Que avaliação das entidades formadoras?

Não existe qualquer acompanhamento que garanta a qualidade da formação por parte das entidades formadoras, burocraticamente certificadas pelo IEFP. Nem sequer a conformidade entre os programas que são apresentados para financiamento e os que são efectivamente ministrados.

Renovação da Certificação?

A questão da revalidação da certificação, recolhe igualmente diversas críticas.

- a) O modelo adoptado pelo IEFP revela-se demasiado rígido. Ao impor de forma arbitrária um conjunto de temas de formação continua para efeitos de certificação, não permite que os formadores se especializem em outras áreas que possam corresponder melhor as suas necessidades e motivações.
- b) Anula uma certificação já atribuída. Ao fazê-lo põe em causa competências pedagógicas e técnicas anteriormente validadas.

- c) A formação continua que é imposta aos formadores, aparece como uma forma encapotada de alimentar o próprio mercado da formação de formadores, numa altura que a formação inicial se revela esgotada.

Carreira?

Alguns formadores inserem a questão da certificação no âmbito de uma desejável carreira de formador, enquanto outros recusam esta hipótese. Neste caso, afirmam a bondade das intenções que presidiram à certificação, mas apontam que no final será sempre o mercado a fazer a selecção.

8. Especificidades?

Questões emergentes: Saber Ser? Que Saber-saber?

Todos os formadores de formadores entrevistados, partiam do princípio que existiam um núcleo de saberes que distinguia a formação de outro tipo de formações, nomeadamente a formação de professores. A maioria dos entrevistados manifestaram grandes dificuldades na resposta, o que pode ser explicado de diversas formas:

- a) Ausência de uma reflexão sobre a questão, por parte dos entrevistados;
- b) Ausência de conteúdos suficientemente específicos por parte da formação de formadores, para se poderem evidenciar em termos de saberes.

Os que a fizeram tendem a centrem-se em volta de dois pontos essenciais:

- a) Articulação com o mundo do trabalho (o contexto de referência). A formação surge como uma resposta a problemas funcionais que dela carecem, referem com certa frequência. Foi dito inclusive, que um formador exclusivamente centrada em temas pedagógicos está “limitado” ou pratica uma “formação sem alma”. No primeiro caso, porque é incapaz de avaliar os problemas reais que os seus formandos enfrentam nos locais de trabalho para aplicarem ou transporem os saberes que adquirem, e de proceder a ajustamentos pontuais nos programas. No segundo caso, desligam a teoria da experiência.
- b) Adultos. Estes distinguem-se dos jovens, sobretudo pela experiência que possuem, os problemas e as respostas que trazem para a formação. É por isso que carecem de um método próprio, distinto dos métodos utilizados nas escolas. A utilização destes na formação é encarada como uma infantilização dos adultos. Insistem neste ponto, nos métodos activos, de carácter indutivo. O método socrático é apontado como um exemplo paradigmático.

VI. Conclusões

Ideias para uma possível conclusão:

1. Constata-se uma profunda articulação entre as teorias económicas e as teorias de formação. Esta articulação tem vindo a tornar-se mais consistentes, sendo a formação entendida cada vez mais como um instrumento fundamental da estratégia de desenvolvimento das organizações.
2. Formação de formadores tem vindo a constituir-se como uma ciência aplicada que mobiliza um vasto conjunto de saberes e recursos, nomeadamente de natureza tecnológica, destinados a preparar os formadores para uma intervenção eficaz e eficiente no mundo do trabalho.
3. A evolução das concepção de formação (e conseqüentemente na formação de formadores) tem sido marcada pelo uma crescente diversificação de objectivos, nem sempre facilmente conciliáveis.
4. Os formadores de formadores, possuem ideias muito diversificadas sobre a formação e os efeitos que a mesma pode produzir.
5. Desde a sua origem que a formação de formadores em Portugal, tem sido fortemente condicionada pelos problemas decorrentes da precaridade das estruturas de formação oficiais, assente em modelos mecanicamente importados.
6. Os grandes investimentos feitos na formação, depois de 1986, não se traduziram numa correcção destes problemas estruturais anteriores. Assistiu-se pelo contrário à própria precarização das estruturas de formação do principal operador nacional, o IEFP.
7. A experiência do CNFF, entre 1986-1991, embora tenha sido relevante no contexto nacional, foi todavia incapaz inverter a tendência que se vinha verificado para a improvisação generalizada;
8. Constata-se que desde 1991, não existe no país uma instituição credível e com suficiente projecção a nível nacional capaz de servir de referência à formação que é praticada. As sucessivas iniciativas que desde então foram realizadas para a criar, tem-se revelado inconsistentes. O sistema encontra-se hoje atomizado, sem mecanismos de referência comuns.
9. O processo de Certificação de Entidades Formadoras e Formadores, iniciado em 1992, se permitiu sensibilizar os diferentes actores para a

importância da qualidade da formação, revelou-se todavia muito insuficiente, devido à ausência de mecanismos avaliação.

10. A certificação de formadores acabou com o tempo por assumir efeitos perversos, na medida que desligou a formação de formadores da sua finalidade intrínseca. Qualquer formador, desde que tenha realizado um curso de 90 horas, independentemente da sua experiência profissional e habilitações escolares, está à partida em condições formais para aceder à actividade de formador e também de formador de formadores.
11. A difusão da exigência de certificação, expandiu a actividade de formadores de formadores, nomeadamente na área da formação pedagógica inicial, fomentado o criação de um verdadeiro mercado de formação nesta área.
12. A imposição da realização de 60 horas de formação para efeitos de revalidação do certificado de formador, veio por último contribuir para o reanimar uma actividade formativa alienada, numa altura que se perspectivava a diminuição da procura de acções de formação pedagógica inicial.
13. A formação de formadores realizada ao nível do ensino superior, continua a ser pouco expressiva no mercado de formação.
14. Os programas comunitários destinados a fomentarem a partilha de saberes entre os formadores a nível europeu, não têm tido reflexos entre os formadores, dado que estão circunscritos a grupos muito restritos, em geral, ligados a entidade oficiais.

Bibliografia Temática

Agentes de Formação

Alin, C. (1996), Être Formateur : quand dire c'est écouter. Paris. L'Harmattan

Allouche- Benayoum, J. , et al(1993), La Fonction formateurs. Toulouse. Privat

Charles, R. (1985), cadres: Les nouveaux formateurs, In Enseignement et gestion, nº33. pp.49-53

Malgaive, G. (mars-avr 1983), La formation et la qualification des agents de la formation continue, in, Actualité de la formation permanente, nº63. pp.39-45

Scheeffknecht, J.,J. (1975), Le metier de formateurs: éléments d'introduction à la pratique de la formation des formateurs. Typologie des formateurs d'adultes : clarifications des composantes d'un système de formation continue des adultes. Estrasburgo.Conselho da Europa. 52p.+17 pp.

Aprendizagem

Barth, Britt-Marie (1996), O Saber em Construção. Para uma pedagogia da Compreensão. Lisboa. Instituto Piaget.

Barth, Britt-Marie (1994), A Aprendizagem da Abstracção. Métodos para um Maior Sucesso Escolar. Lisboa. Instituto Piaget

Ramos, José Luis, Teorias de Aprendizagem na Educação a Distancia, In, A Componente de Psicologia na Formação de Professores. Actas do 1º. Seminário. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Associação de Psicologia Portuguesa. Évora. 1990. pp. 585-601

Lima, Maria Manuel (1999), Cultura, Esteriótipos e Aprendizagem na Idade Adulta –Estudo de uma população Moçambicana, In Investigar e Formar em Educação. Textos. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto. Vol.1º. pp.295-325

Avaliação da formação

Reto, L. E Nunes, F. (1992), Avaliação da Eficácia da formação: A Pertinência da Perspectiva Experimental, In Revista Portuguesa de Gestão (ISCTE), nº.III-IV.

Peretti, André de, et al (1981), Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative. Paris.INRP.

Barbier, Jean-Marie (1990), L'Évaluation en formations. Paris. PUF.

Pratiques de Formation (1989), Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation. Paris. Université de Paris VIII.

Ferreira, Vasco (Out.1990), Avaliar a Formação, In Emprego e Formação nº.2,p.15-19

Martins, José (Set.1989), A Procura da Eficácia Através da Avaliação, In Emprego e Formação, nº9, pp.27-31

Cruz, Jorge (Out.1991), Avaliar a Formação: A Arte do Possível, In Emprego e Formação, nº.15 pp.51-54

Salgado, Crsistina Margarida Tavares (Maio 1991), Avaliar a Formação: Um Imperativo dos Profissionais, In Emprego e Formação nº14, pp.39-43

Auditoria da Formação

Martins, Luis Dias (Abril 1991), Auditoria da Formação, In Formar nº3 pp.16-23

Boterf, Guy; Viallet, F. (1985), L'Audit de la Formation Professionnelle. Paris. Les Editions d'Organizations.

Cordeiro, M; Martins, Luis Dias (Jan.1990), Auditoria da Formação, In Emprego e Formação, nº10.

Autoformação

Santos, Adérito Matos (19 ?), Aptidão à Autoformação, In Emprego e Formação nº11

Certificação

Instituto Para a Inovação na Formação (1998). *Acreditação de entidades formadoras: uma primeira abordagem aos resultados*, "In draft". Lisboa.Inofor

Instituto Para a Inovação na Formação (1998). *Acreditação de entidades formadoras: guia de apoio ao utilizador*. Lisboa. Inofor.

Sistema Nacional de Certificação de Formadores (1999), Manual de Certificação de Formador. Lisboa. IEFP

Fernando, Maria Madalena (Set.1990), Certificação Profissional: Afinal do que se trata?, In Emprego e Formação, nº19, pp.5-11

Crítica da Formação

Guignon, Jacques (1972), Critique des Systèmes des Formation. Analyse Institutionnelle de Diverses Pratiques d'éducation des adultes. Paris. Éditions Anthropos.

Engenharia da Formação

Éducation Permanente (1985), L'Ingénierie de la formation.nº81.

Le Boterf, G. (1990),L'Ingeniere et l'évaluation de la formation. Paris. . Ed. Organisation.

Le Boterf, G. (1988),Le Schéma directeur des emplois et des ressources humaines. Paris. Ed. Organisation

Le Boterf, G. (1990), Comment Investir en Formation, Paris. Ed. Organisation.

Formação Informal

Formação Não Formal

Formação

Amiguiinho, Abílio (1992, Viver a formação, construir a mudança. Lisboa. Educa.

Carré, Philippe; Pierre Caspar (2001), Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação. Lisboa. Instituto Piaget.

De Ketele, Jaz-Marie; et al (1994), Guia do Formador. Lisboa. Instituto Piaget.

Fabre, Michel (1992), Qu'est-ce que la Formation ?, Se Former + ,Pratiques et Apprentissages de l'Éducation. S19 .Septembre

Fabre, Michel (1995), Penser la Formation. Paris. PUF

Ferry, G. (1985), Le Traject de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris. Dunod.

Formação de Formadores

AFIRSE (1996), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Lisboa. Afirse.

Barbier, R. Jaz-Marie (1992),La recherche de nouvelles formes de formations para et dans situations de travail", Éducation Permanente, nº112.pp.125-146

Berger, G. (1988), Formation Introuvable pour métier impossible, In Revue Education Permanent, nº96

Correia, José Alberto; Lopes, **Almeida**; **Matos**, Lemos (1999), Formação de Professores. Da Racionalidade instrumental à acção comunicacional. Porto. ASA Editores.

Gillet, P. (1987), Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien. Paris. PUF

Label, P. (1985), La Pédagogie outil de management: Paris. Ed. D'Organisation.

Munders, S.; Some, Z. (1984), Unité de formation de formateurs: presentation du plan de formation en modules. Douala. Institut Panfricam pour le Développement.

Roegiers, X. (1997), Modèles de Formation. Bruxelles. De Boeck.

Cardoso, Maria Guilhermina A (1997), Manual de Apoio à Formação de Formadores. Lisboa. IEFP/Centro Internacional de Formação da OIT. Turim, Itália.

Formação Profissional

Barbosa, Luís (1994), O Papel da Formação Profissional para uma gestão participada dos recursos humanos, in Organização e Trabalho, nº.12. Outubro de 1994, pp.32-52.

Dubar, C. (1990), La Formation Professionnelle Continue. Paris. La Découverte.

Fabre, Michel (1995), Penser la Formation. Paris. PUF

Stahl, Thomas; **Nyhan**, Barry; D'Aloja, Piera (1993), A Organização Qualificante. Uma Visão para o desenvolvimento dos Recursos Humanos. Comissão da Comunidade Europeia. Eurotecnet.

Conselho Nacional de Educação (1996), Educação, Economia e Sociedade. Lisboa. ME. CES.

Boutin, André (1983), Formation et Développements. Bruxelles. Pierre Mardaga Éditeurs.

Formação de Adultos

Canário, Rui (1999), Educação de Adultos. Um campo e uma problemática. Lisboa. Educa

Goguelin, Pierre (s/d. 1ª.ed.francesa 1970), A Formação Contínua dos Adultos. Lisboa. Publicações Europa-América.

Lesne, M. (1984), Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à usage des formateurs, Paris. Edilig.Col.Theories et pratique de l'éducation permanente, 238 p.

Lesne, Marcel (1984), Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise. Lisboa. FCG.

Mucchielli, Roger (1981), A Formação de Adultos. São Paulo. Martins Fontes.

Silva, Ana Maria (1999), Formação de Adultos- Em busca de um sentido para as práticas, In Investigar e Formar em Educação. Textos. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto. Vol.1º. pp.501-510

Silvestre, Carlos Alberto Sequeira, A Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo. Dissertação de mestrado. Polic. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Braga. Dezembro 2000

Formação Profissional em Portugal

Cardim, José (2000), O sistema de formação profissional em Portugal. Thessaloniki. CEDEFOP.

Cardim, José Casqueiro; Miranda, Rosário Mária P.R. (coord.) (1998), *Práticas de Formação Profissional*. Lisboa. Universidade Técnica de Lisboa- Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Grilo, Eduardo Marçal elab. (1995), *O sistema de formação profissional em Portugal*. Berlim.Cedefop.

Imaginário, Luis (1996), “Sistema de formação português”, In *Educação, Economia e Sociedade*. Lisboa.CNE,p.29-123

Silva, Manuela coord, TAMEN,Isabel coord. (imp.1981), *Sistema de ensino em Portugal*.Lisboa.Fundação Calouste Gulbenkian.

Mota, Artur,Grilo,Eduardo,Soares, Cândida (1986), *Descrição do sistema de formação profissional.Portugal*.Luxemburgo.Cedefop

Nunes, Maria do Carmo(1997), “Estruturar e desenvolver o sistema de formação”, In *Forúm Emprego, Formação e Trabalho*.Lisboa. MQE/CICT

Conselho Económico e Social(2001). Acordo Sobre Política de Emprego,Mercado de Trabalho, Educação e Formação. Lisboa. CES

Ministério da Trabalho e da Solidariedade (2001), Plano Nacional de Emprego 2001. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego. Lisboa. MTS.

Ministério da Trabalho e da Solidariedade (2000), Plano Nacional de Emprego 2000. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego. Lisboa. MTS.

Fonseca, Eduardo (Set.1992), *Sistemas de Formação em Portugal*, In *Emprego e Formação*, nº19.pp13-24

Formação Profissional no Mundo

Barbier, Jean-Marie, et Al (1991), Tendences d`évolution de la formation des adultes. Notes Introductives, In *Revue Françaises de Pédagogie*, nº97.pp.75-108

Bhola, H.S. (1989), *Tendences et Perspectives Mondiales de l` education des adultes*. Paris. Unesco.

OIT.A Educação Operária e as Suas Técnicas(S/D. 1975?) Lisboa.Instituto de Formação Social e do Trabalho.

Bureau International du Travail (1979), *Dix Ans de Formation Permanente*. France, République Fédérale d` Allemagne, Royaume-Uni. Genève. BIT

Formação de Formadores em Portugal

Abreu, M^a. do Carmo (), Programa Operacional de Formação de Formadores,Revista Formar nº ?pp.73-76.

Actas da 1^a. Conferência sobre “Formação de Formadores” (1998), Lisboa. ISPA.

Ambrósio, Teresa (et al.), “Enseignants et formateurs de formation professionnelle”, In, *Italie, Irlande et Portugal*. Luxemburg. (CEDEFOP).vol.2.

Cardim, José (1992), *Formação de Formadores: Estratégia e programas*. Lisboa.MESS(Estudos; 8)

Cardim, José (1996), Formação Profissional: do conteúdo as aspectos críticos do desenvolvimento, In, *Inovação*, 9 (3). 1996. Lisboa. IIE/ME pp.241-262

Cardim, José Casqueiro (Agosto 1992), Editorial, In *Formar* nº7.

Observatório do Emprego e da Formação Profissional (2000), *Formação de Formadores em Portugal*. Lisboa. OEFP. Policopiado.

Vieira, Luis Filipe Faria(1995), Formação Modular no Instituto do Emprego e da formação Profissional. Revista Formar nº13. pp. 54-62.

Romão, Antonieta; Tomé, Clarisse; Marques, Pedro (1998), Referencial de Formação. Formação Pedagógica de Formadores. Lisboa. IEFP. (2ª. Edição 1999).

Formação de Formadores na Europa

Dupont, George et al (1991), Formation des formateurs : problématique et évolutions. Berlim. CEDEFOP.

CEDEFOP (1983), Situation professionnelle et formation des formateurs dans la communauté européenne. Rapport de synthèse. Berlin. CEDEFOP

Selka, Rénhard (1991), Formação Contínua de Formadores pelo Instituto de Formação Profissional, In Formação Profissional nº1, Berlim. CEDEFOP

Formação nas Empresas

Meignant, Alain (1986), La Formation atout stratégique pour l`entreprise. Paris. Les Éditions d`Organisation.

Vincent, Charles (1990) La Formation, relais de la stratégie d`entreprise. Paris. Les Éditions d`Organisation.

AAVV (1992), L`Organisation Qualificante. Paris. Education Permanente.

Landier, Hubert (1994), Para uma Empresa Inteligente. Lisboa. Instituto Piaget.

Senge, Peter (1991), La Cinquième Discipline- L`Art e et Manière des Organisation que apprennent. Paris. First.

Stahl, Thomas ; Nyhan, Barry ; Oloja, Piera d` (1993), A Organização Qualificante- Uma Visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos. Caldas da Rainha. Comissão da Comunidade Europeia.

Castanyer Figueras, F (1988), La Formación Permanente en la empresa. Barcelona. Marcombo, SA (Boixereau Editores).

Gestão da Formação

Meignant, Alain (1999), A Gestão da Formação. Lisboa. Publicações Don Quixote.

Métodos e Técnicas Pedagógicas

Santos, Adérito Santos (1988), *Programas e Métodos*. Lisboa.IEFP (Estudos 3).

Boavida, J.J. (1982), Métodos Pedagógicos “Tradicionais”: esboço de uma reformulação crítica, In Revista Portuguesa de Paedagogia, vol.16.2ª. Série AnoXVI .pp.205-226

Metodologias

Bardin, L. (1977), Análise de Conteúdo. Lisboa. Edições 70

Cohen, L. ; Monion, L (1990), Métodos de Investigación Educativa. Madrid. Editorial La Muralha

Modalidades de Formação

Paulo, Cristina coord.(1998), Formação de reconversão.Lisboa.CC/FSE

Pedroso, Paulo (1993), A formação profissional inicial.Lisboa.Instituto de Ciências Sociais (Cadernos do Instituto de Ciências Sociais,7).

Necessidades de Formação

Barbier, Jaz-Marie; **Lesne**, Marcel (1986), L`analyse des besoins en formation. Paris. Robert Jauze.

Romão, Antonieta ; **Fontes**, Carlos (Out.1991), Necessidades de Formação. Técnicas de Diagnóstico, In Formar nº4 . pp.11-14

Novas Competências

AFIRSE (1996), Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho. Lisboa. Afirse.

Aubrun, Simone; **Orofiamma**, Roselyne (1990), Les Compétences de 3^a.Dimension , Ouverture Professionnelle ?. CNAM

Charlot, Bernard (octobre 1990), Enseigner, Former: Logique des discours constitués et logique des pratiques, In Recherche et Formation, nº8.pp 6-17

Machado, Fernando (1990), A Formação e a Transformação da Identidade: Elementos para uma Reflexão, In Organização e Trabalho, nº.3/4. Dezembro de 1990, pp.151-156.

Perrenoud, PH (1986), L`obligation des compétences : une évaluation en qête d`acteurs, In L`Éducateurs nº1, pp.23-29

Pires, Ana Luisa de Oliveira(1994), As Novas Competências Profissionais, In Formar-Revista dos Formadores, Nº.10.pp.4-19.

Pires, Ana Luisa Pires, Dissertação de Mestrado. Lisboa

Tréspos, Jaz-Yves (Set.1991), Sociologie de Compétence : une approche sociologique de l`outilnotion », Education Permanente, nº108.

Organização da Formação

Bazin, Roger (1978), Organiser les sessions de formation. Les acteurs, le programme, le choix des méthodes en formation des adultes. Paris. Entreprise Moderne d`Edition.

Peretti, André de (1991), Organiser des Formations. Paris. Hachette Éducation.

Popham, W.; **Baker**, E.L. (1981), Comment programmer une sequence pédagogique. Paris.

Lagarto, José Reis (1994), *Formação profissional a distancia*. Lisboa. Universidade Aberta. IEFP (Temas Educacionais)

Galvani, Pascal (1991), Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques de formateurs. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés. Préface d`André de Peretti. Lyon. Chronique Sociale

Silva, António et al (Jan.1993), Nacem-Núcleo de Apoio à Concretização de Estruturas Modulares. Estruturas Modular nas Escolas Profissionais. Porto. SETAP. Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional. Ministério da Educação.

Gillet, Pierre (coord.) (1997), Construire la Formation. Outils pour les Enseignants et les Formateurs. Paris. ESF-Éditeur.

Planeamento da Formação

Mager, R.F.; Beck, K.M. (1979), *O Planeamento do Ensino Profissional*. Porto Alegre. Editora Globo.

Fontes, Carlos (Out.1990), *Planeamento da Formação*, Lisboa. Formar nº1.

Bulgarelli, Aviana (1990), *L'Impact de la Formation Professionnelle – Analyse de la Problématique de l'évaluation*, org. CEDEFOP. Limoges.

Pedroso, Paulo (1997), *Formação e Desenvolvimento Rural*. Oeiras. Celta.

Pedroso, Paulo (Julho 1997), *A Formação e o Desenvolvimento Regional*, In *Formar* nº24 . pp.4-19

Neves, António Oliveira das; **Pedroso**, Paulo (Coord.), (1997), *Emprego, Formação e Desenvolvimento- Região Alentejano*. Lisboa.IEFP.

Florêncio, C.E.B. (1982), *Formação e Desenvolvimento*. Lisboa.LNETI.

Profissionalismo

Jobert, G. (1988), *La professionnalisation des formateurs : point de vue de recherche*, In *Etudes et Expérimentations*, nº29

Altet, M. (1994), *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris. PUF

Altet, M. (1997), *Stratégies et conditions de professionnalisation*, In *Reveu Professionnaliser le métier d'enseignant*, Les Cahiers du Cren. Nantes. CRDP.

Machado, Fernando (1990), *A Formação e a Transformação da Identidade: Elementos para uma Reflexão*, In *Organização e Trabalho*, nº.3/4. Dezembro de 1990, pp.151-156.

Qualidade da Formação

Anasse, Claudia; **Collard**, Frédérique ; **Leplâtre**, Françoise (1997), *La Qualité em formation*. Paris. Centre INFFO.

Lansier, Patrick (1988), *Para uma Abordagem Qualidade das Acções de Formação*, In *Revista Qualidade*, nº33

Mosvan (?), Frédéric (1997), *La Qualité en Formation professionnelle : Qualité et efficacité des organisation ; Recueil de normes françaises 1997, à jours au 20 de Novembre 1996*.Paris. AFNOR. 405 p.

Saberes Profissionais

Marchand, Helena D'Orey (1994), *Sabedoria: Uma questão milenária, uma questão actual*, In *revista Brotéria*, nº.138. pp.247-266

AFIRSE (1996), *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Lisboa. Afirse.

Terminologia

CIME/Grupo de Trabalho de Terminologia de Formação Profissional (1988). *Terminologia da Formação Profissional: Alguns Conceitos de Base*. Lisboa.

CIME-Comissão Interministerial para o Emprego (1991), Terminologia de formação profissional: alguns conceitos de base. Lisboa.SICT (Cadernos de Divulgação, 29).

Trabalho

Boyer, Robert (dir) (1986)-La flexibilité du travail en Europe, Paris. Ed. La Découverte

Lipietz, Alain (1990), Face à la crise les politiques de mobilisation de « ressource humaine » se sont révélées plus efficaces que le libéralisme », in Le Nouvelle État du Monde, Bilan de la décennie 1980-1990. Paris. Éd. La Découverte

Treino Profissional

Rainer, Kirsten; **Schwarz**, Joachim (1980), Como Treinar um Grupo de Trabalho Eficiente. Rio de Janeiro. Editora Tecnoprint, Ida

Terminologia

CIM/Grupo de Trabalho de Terminologia da Formação Profissional (1988), Terminologia da Formação Profissional: Alguns Conceitos de Base. Lisboa. SICT, MESS. Cadernos Divulgação, nº29

Revistas :

Education Permanente, 10 Rue du Fiel. 77930. Cely-en-Bière. France

Emprego e Formação.Lisboa. IEFP.

Formar. Revista do Formadores. Lisboa. IEFP. Nº1 Outubro de 1990

Educação, Economia e Sociedade.

Guião de Entrevista para análise Qualitativa das práticas de formação de formadores em Portugal		
$\frac{1}{2}$		
Blocos	Questões	Tópicos
Identidade dos formadores de formadores	O que ser formador de formadores?	1.Como iniciou a sua actividade de formador de formadores?
		2.Como adquiriu os saberes e competências que mobiliza na formação de formadores?
		3.O que caracteriza um formador de formadores?
		4.Quais são os critérios do recrutamento? E selecção?
Identidade dos Formadores	Quem são os formadores?	1.Quais são o critérios de selecção?
		2.Quais são os critérios de recrutamento?
		3.Qual é a sua situação sócio-profissional?
		4.Qual é o seu estatuto?
		5.Qual é a sua situação durante a formação? Quem os remunera?.
		6.Quais são as suas actividades profissionais, e como a exercem?
		7.Que saberes sobre formação possuíam antes da formação?
Organização da Formação de Formadores	Que formação pratica?	1.Quantos formadores em média participam nas suas acções de formação?
		2.Pratica uma formação em alternância? Modular? Individualizada?
		3.Contempla dispensas ou equivalências?
		4.Quais, entre as acções de formação, as que são mais solicitadas ?
		5.E entre as que abandona a sua periodicidade?
Conteúdos da Formação de Formadores	Que Conteúdos?	1.Duração? Referência?
		2.Os conteúdos são articulados com as necessidades expressas por as empresas? Os centros de formação?
		3. A "novas qualificações" fazem parte da sua formação?
		4.A que objectivos de profissionalização os conteúdos se referem?
		5. Os formadores praticam uma pedagogia diferenciada?
		6. Quais são as competências dos formadores que os conteúdos procuram reforçar?
		7.Todas as aquisições de competências podem ser validadas através de diplomas?
		8.Qual é a organização mais adequada para realizar a formação de formadores?
		9.Quais os conteúdos essenciais para esta formação?

<p align="center">Guião de Entrevista para análise Qualitativa das práticas de formação de formadores em Portugal</p> <p align="center">2/2</p>		
Blocos	Questões	Tópicos
Recursos Pedagógicos Interdisciplinaridade	Como trabalha?	1. Que tecnologias educativas utiliza na sua formação?
		2. A sua actividade como formador de formadores inclui trabalhos em equipa multidisciplinar?
Dimensão Europeia da Formação	Que organizações comunitárias conhece?	1. Que programas de formadores de formadores a nível europeu conhece?
		2. Tem qualquer relação com algum?
Reconhecimento e validação das competências adquiridas pelos formadores	O que pensa do actual modelo de certificação?	1. Que papel deve ter a experiência profissional na certificação dos formadores?
		2. Que outros critérios devem ser tidos em conta?
		3. A certificação deve dar origem a um único título?
Ofertas de Formação. Financiamento	Para quem trabalha?	1. Quais são as necessidades que tem em vista responder (no seu contexto sócio-económico e geográfico) ?
		2. Quais são as suas ofertas de formação?
		3. Os objectivos da sua formação têm conta os objectivos no terreno dos próprios formadores?
		4. Quem são os financiadores das ofertas de formação? E os promotores?

Breve Cronologia da Formação de Formadores em Portugal

1962	Criação do FDMO
1965	Criação do CNFM Criação do SNE
1968	Reorganização do FDMO, que se traduziu na extinção do CNFM
1974	Início de uma participação muito activa em organizações internacionais, como a OIT e Unesco
1977	Início do Projecto UFE
1979	Criação do IEFP
1985	Criação do CNFF Reorganização do IEFP
1989	Lançamento do Sub-Programa Operacional de Formação de Formadores
1991	Reorganização do IEFP. Extinção do CNFF Criação da DSFF, no Departamento de Formação Profissional do IEFP Enquadramento Legal da Formação Profissional
1992	Criação do Sistema Nacional de Certificação
1994	Regulamentação da Actividade de Formador
1997	Publicação das normas para a certificação da aptidão pedagógica de formador Início da publicitação do Referencial Básico para a Formação Pedagógica Inicial de Formadores Cimeira do Luxemburgo Remodelação do IEFP Extinção do DSFF e criação do CNFF
1998	Incremento das acções de formação pedagógica inicial de formadores, tendo em vista a certificação. Plano Nacional de Emprego
2000	Incremento de acções de formação de formadores tendo em vista a revalidação do certificado de formador
2001	Desenvolvimento do sistema de formação modular no Programa Aprendizagem e nos Centros de Gestão Directa do IEFP

Glossário

Acompanhamento. Período posterior a uma acção de formação, no qual um ou mais animadores de formação, ajudam o trabalhador a aplicar os saberes adquiridos durante a formação.

Acção de formação. Formação realizada durante um período de tempo limitado e com objectivos precisos.

Agentes de Formação

Análise Ocupacional. Descrição dos objectivos e do modo como se executam as tarefas inerentes a um dado posto de trabalho. Esta análise implica também a caracterização das condições de trabalho, exigências físicas e psicológicas, responsabilidade e a autonomia julgadas necessárias para um correcto desempenho profissional.

Análise de Necessidades de Formação. Numa perspectiva organizacional trata-se de um conjunto de procedimentos que uma organização ou comunidade se socorre para promover o desenvolvimento dos seus recursos humanos. Esta análise deverá permitir detectar aqueles aspectos de desenvolvimento individual e profissional que poderão ser melhorados.

Andragogia. Nome composto do grego, para significar educação (gogia) de adultos (andr, homens adultos).

Animador. Pessoa designada pelo responsável pela acção de formação para colocar os formandos em situação de aprendizagem e gerir o seu desenvolvimento.

Aperfeiçoamento profissional. Procura ampliar ou complementar a qualificação de um trabalhador, tendo em vista melhorar o seu desempenho profissional.

Aprendizagem. Processo em que de uma forma intencional se modificam atitudes e comportamentos na sequência de reacções do organismo a uma situação do meio ambiente.

Aptidão. Condições prévias exigidas a um indivíduo para ocupar um dado cargo. Estas aptidões podem ser, por exemplo, de natureza escolar, culturais, físicas e actuam, em geral, como pré-requisitos para a selecção dos candidatos a um cargo.

Avaliação. Julgamento sobre o valor de alguém, de um método, de um projecto, de uma acção de formação. A avaliação faz-se em relação a uma norma estabelecida (por exemplo, um objectivo a ser atingido) segundo critérios de validação previamente definidos.

Atitude Profissional

Auditoria de formação. Avaliação do funcionamento de uma instituição, solicitada a uma entidade externa.

Autoformação. Refere-se à formação em que é facultado ao formando um elevado grau de autonomia em relação aos formadores, possibilitada pelo tipo de recursos didácticos, equipamentos, ambientes, etc.

Autoscopia. Técnica formativa que consiste em permitir que um formador se possa observar-se a si mesmo numa dada situação pedagógica, permitindo detectar e descrever os pontos fortes e os fracos, susceptíveis de serem melhorados. Esta análise pode ser feita individualmente ou em grupo.

Capacidades. Referem-se à capacidade de aplicar na prática os conhecimentos exigidos por uma dada ocupação profissional e que foram objecto de uma formação específica.

Certificação Profissional. Aprovação por parte de um organismo competente para o efeito, das qualificações adquiridas, quer através da formação, quer através de situações informais de aprendizagem. Esta certificação dá lugar à emissão de um certificado de aptidão profissional.

Clima Pedagógico. Situação psicológica e psico-social que se estabelece na sala, induzida pelas atitudes e métodos do formador e que se manifesta, por exemplo, no tipo de relações interpessoais formador-formando.

Competências. Diz-se dos saberes ou conhecimentos que são postos em acção e da capacidade para o fazer. A aquisição destas competências é feita ao longo dos tempos, através de uma história pessoal e social. A identificação e avaliação destas competências revela-se muito difícil, dado que o sujeito só em função de determinadas situações as revela possuir, mostrando pela forma como faz a sua competência para lidar com as mesmas. As competências não técnicas, a que hoje são particularmente referidas, tem sido objecto de várias classificações.

Competências genéricas. Referem-se ao conjunto de competências que revelam uma forma eficaz do individuo actuar na vida, nomeadamente em contextos de trabalho (espírito de iniciativa, de perseverança, criatividade, sentido de organização, espírito crítico, autocontrolo, atitude de liderança, persuasão, autoconfiança, percepção e interpercepção nas relações pessoais e preocupação com os outros).

Competências Fundamentais. Referem-se ao conjunto de competências que foram identificadas como fundamentais para fazer face ao novos contextos organizacionais: flexibilidade, adaptabilidade, autonomia, responsabilidade, criatividade, iniciativa, abertura a novas ideias, motivação, liderança, capacidade de trabalho em grupo, de comunicação, de análise, de aprendizagem e autoformação.

Conhecimentos profissionais. Referem-se aos saberes profissionais que são objecto do conteúdo da formação. A sua definição decorre da análise dos postos de trabalho.

Dispositivo de Formação.

Educação de Adultos. Formação que contribui para uma efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos indivíduos, que não frequentaram o sistema educativo regular ou o abandonaram recentemente.

Eficácia. A formação pauta-se pela eficácia quando tem em vista atingir objectivos, que se possível devem ser de natureza mensurável. A eficácia tem a ver com a capacidade de reajustamento permanente das estratégias aos objectivos organizacionais em mudança. Certas interpretações reducionistas deste princípio, tendem a transformar a f.f. numa mera tecnologia cujo única e estrita finalidade é instruir pessoas para fazerem mais, mais depressa, mais barato e primeiro que todos os outros. A dimensão da humana e ética da formação é desprezada, sendo os trabalhadores encarados como meros instrumentos para atingir objectivos. A eficácia é complementar da eficiência.

Eficiência. A formação deverá também pautar-se por critérios de eficiência, isto é, de economia de meios humanos e financeiros para atingir os objectivos que forem fixados. A eficiência baseia-se em objectivos internos claramente definidos segundo critérios de racionalidade. Esta exigência de atingir objectivos ao menor custo possível, aplicada à própria f.f. originou a tendência para a pensar de modo acrítico, como um simples receituário de métodos e técnicas prontas para serem usadas em todas as circunstâncias. As questões são tratadas de forma descontextualizada, o complexo e problemático transforma-se por milagre numa fórmula teórica de simples aplicação, mas com efeitos práticos garantidos.

Engenharia de Formação. Em termos gerais designa uma metodologia de desenvolvimento coordenado dos trabalhos de concepção, estudo e realização dos sistemas de acção com vista a valorizar ou desenvolver os recursos humanos de um determinado conjunto (empresa, região, centro de formação, país, organização, sector de actividade, etc). Implica o recurso combinado de várias ciências, métodos, técnicas e instrumentos para conceber, mas também controlar uma dada actividade de formação.

Empresas Qualificantes

Especialização profissional. Procura aprofundar a qualificação profissional do trabalhador, numa área específica da sua ocupação.

Formação. O mesmo que formação profissional.

Formação a Distância. Forma da organização da formação caracterizada por uma enorme flexibilidade: a aprendizagem é individualizada e respeita o ritmo do formando, não exigindo também a presença do formando num espaço específico.

Formação Inicial. Modalidade de formação prévia ao exercício de uma actividade profissional. Esta formação deverá conferir uma qualificação certificável.

Formação Contínua. Modalidade de formação posterior à formação de qualificação inicial e que decorre ao longo da vida. Tem por finalidade permitir que os trabalhadores se adaptem às mudanças organizativas, tecnológicas ou outras que afectam o conteúdo da actividade que exercem, contribuindo desta forma para melhor o seu desempenho profissional.

Formação de Formadores. Ciência aplicada que mobiliza um vasto conjunto de saberes e recursos, nomeadamente de natureza tecnológica, destinados a preparar os formadores para uma intervenção eficaz e eficiente no mundo do trabalho. Esta formação destina-se a facultar aos profissionais em actividade, uma melhoria na sua eficácia e eficiência quando em funções de formadores. Numa perspectiva mais pragmática, o formador de formadores trabalha, numa segunda linha, para melhorar a produtividade das organizações, difundindo os métodos e as técnicas que melhor se adaptam a esta finalidade.

Formação Modelar. Sistema de organização da formação, estruturada numa conjunto de módulos (unidades de aprendizagem autónomas) que permitem a um formador ou a um grupo de formadores adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes através da experiência ou actividades de aprendizagem concebidas de forma a respeitar a diversidade dos formandos e os seus ritmos individuais de aprendizagem.

Formação Permanente.

Formação Profissional. Numa perspectiva tecnológica é encarada como um treino de indivíduos para um dado desempenho profissional adequada às necessidades presentes e futuras de uma dada ocupação profissional. Este treino tende a ser centrar-se em saberes e saberes-fazer determinados por conteúdos funcionais decorrentes de uma análise dos postos de trabalho. Numa perspectiva humanista é encarada como uma conciliação entre as necessidades determinadas por uma dada ocupação profissional, e as necessidades do próprio indivíduo, tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto pessoa. Esta formação tende a integrar várias as formas de saber (saber, saber-fazer, saber-estar, saber-ser).

Formação Profissional Acelerada. Metodologia de formação de adultos, iniciada por Alfred Carrard, tendo por finalidade a formação rápida de mão-de-obra. Partia do pressuposto que na base de cada profissão, existia um conjunto de hábitos que o profissional assimilou com o tempo, criando uma espécie de gestos automáticos que lhe garantem um desempenho eficaz e tempo para resolver os problemas mais complexos. A metodologia assenta na análise e descrição destes gestos profissionais, dos mais simples para os mais complexos. A aprendizagem consiste, em termos esquemáticos, no exercício repetido de cada gesto até à sua automatização. O papel do formador reduz-

se ao controlo e correcção da execução destes gestos, segundo uma progressão que detalhadamente lhe é fornecida.

Ensino Individualizado. Processo pedagógico que permite a cada formando estudar progredir e concluir a sua formação profissional segundo o seu ritmo e capacidades de pessoais. Este tipo de ensino deverá garantir: a) material de ensino para uso individual; b) processo de avaliação contínuo e individualizado; c) possibilidade de progresso do formando, segundo o seu próprio ritmo de aprendizagem; d) possibilidade de diagnóstico dos saberes e competências trazidas pelos formandos, de modo a que o programa de formação se centre apenas das falhas detectadas; e) assistência de um tutor para orientação, acompanhamento, avaliação e correcção da aprendizagem;

Gestor ou Responsável de Formação. Agente de formação cujas funções dominantes são a de planear, organizar, controlar, enfrentar desafios, correr riscos, decidir com base na informação disponível numa organização.

Inserção Profissional. Processo de transição para a vida activa que se inicia com a saída dos jovens dos sistemas de ensino-formação, prossegue na procura do trabalho e termina na integração no emprego.

Manual. É o conjunto de informações de carácter didáctico que permitem o desenvolvimento ordenado do conteúdo de um curso.

Método. Numa perspectiva pedagógica designa o caminho para um dado conteúdo ou tema objecto da formação, determinando por consequência o processo de aprendizagem.

Métodos Pedagógicos. O termo método significa caminho escolhido para atingir um dado objectivo. Na formação referem-se em geral aos que são utilizados numa sessão de formação para proporcionar a aquisição de terminadas competências e saberes pelos formandos. A escolha do método pressupõe a análise entre a situação presente e a aquela que se pretende atingir, e a ponderação dentro dos princípios de maior eficácia e eficiência das seguintes condições e disponibilidades: a) tempo disponível; b) métodos disponíveis; c) conteúdo a ser transmitido; d) recursos disponíveis (humanos, materiais, financeiros); f) destinatários da acção; g) estrutura da organização.

Módulo. Unidade de formação com uma função ou objectivo próprio, sendo no entanto susceptível de ser combinado com outros módulos definindo uma sequência de formação.

Motivação. Necessidade, desejo ou aspiração que incita ou dispõe um formando a ter certo comportamento ou a tomar certas decisões.

Objectivo de formação. Propósito ou fim que se tem em vista atingir. Em termos de aprendizagem designa a descrição dos comportamentos que o formando deverá adquirir após uma experiência efectiva de aprendizagem.

Ocupação profissional. Conjunto de actividades produtivas que permitem identificar o tipo de trabalho executado por um profissional.

Operação. Segmento de uma tarefa correspondente a uma etapa física e/ou mental necessária à realização da tarefa.

Organização da formação. Estrutura que pode assumir a formação, tendo em vista atingir certos objectivos (Formação em Alternância, Formação a Distancia, Formação Individualizada, Formação em Grupo, Formação à Medida, etc).

Perfil de entrada. Descrição das características e requisitos que o formando deverá ter para poder frequentar com sucesso uma dada acção de formação, tais como: Idade, nível de escolaridade, aptidões físicas e psicológicas, competências específicas.

Perfil de Saída. Descrição das capacidades e competências que o formando deverá exhibir no final da acção de formação.

Posto de Trabalho. Local onde se exerce uma dada actividade profissional.

Pós-Teste. Teste realizado no final da formação, com o objectivo de avaliar o domínio atingido pelos formandos dos objectivos finais da formação.

Pré-Requisitos. Objectivos que devem ser dominados pelos formandos para acederem à formação.

Pré-Teste. Teste feito no inicio de um processo de formação, a fim de verificar o grau de domínio dos formandos dos objectivos de formação.

Profissão. A actividade ou função especifica do sistema económico, produtivo e de serviços. Apresenta um conjunto de competências e de saberes que determinam um dado comportamento e estabelecem um certo poder de desempenho. Os que a exercem apresentam-se como um grupo social estruturado, que controla sob formas diversas um sistema de formação formal que dá acesso à própria profissão.

Programação da Formação. Transformação da informação recolhida, nomeadamente na análise de necessidades de formação num programa, que deverá conter: a) os conteúdos da formação; b) os métodos pedagógicos; c) as situações de formação; d) os manuais de instrução; e) o tempo de duração; f) os recursos materiais (e auxiliares pedagógicos); g) os recursos humanos; h) os recursos financeiros; i) os instrumentos de avaliação.

Projecto de Formação. Programa de actividades sucessivas pelas quais um conjunto de meios são postos em prática para concretizar uma intenção, ou uma finalidade, desdobrando-se num conjunto de objectivos. Um projecto de formação pressupõe uma ordem lógica de acções, contendo alguma flexibilidade para se adaptar a diferentes contextos e mudanças de situações . A elaboração e concretização de um projecto implica uma negociação permanente entre os vários actores nele envolvidos para a definição e fixação de objectivos.

Qualificação Inicial. Formação que tem em vista a aquisição de saberes, capacidades práticas, atitudes indispensáveis para o exercício de uma profissão ou grupo de profissões.

Qualificação Profissional. Corresponde ao conceito de qualificação inicial.

Reabilitação Profissional. Formação destinada às pessoas com deficiências a fim de as preparar para uma profissão ajustada às suas aptidões e capacidades físicas.

Reciclagem. Formação complementar que permite aos especialistas numa dada área profissional adaptarem-se às transformações e progressos da sua profissão.

Reconversão Profissional. Formação que permite uma mudança na actividade profissional. Esta Formação procura remediar o excesso de qualificações numa actividade e / ou diminuição de ofertas de trabalho num sector ou numa região. Pode implicar uma formação profissional de base, seguida de especialização.

Referencial Profissional. Descrição em termos de exigências legais, dos saberes e das competências requeridas para o desempenho de uma dada profissão.

Referencial da formação. Define em termos gerais os pré-requisitos, os conteúdos, a duração e outras exigências da formação que será ministrada aos potenciais candidatos ao exercício de uma dada profissão. Trata-se da tradução em termos requisitos e de formação do referencial profissional.

Saber. Conjunto de conhecimentos adquiridos por uma pessoa ao longo da vida. É comum agrupar os saberes ligados ao mundo do trabalho em três grupos fundamentais: Saber-Fazer (exercício de capacidades de domínio de instrumentos e métodos necessários ao exercício do trabalho), Saber-Ser (atitudes, comportamentos, opiniões pelas quais a pessoa manifesta a sua posição perante as diferentes situações, a forma como se relaciona com outros) e Saber-Tornar-se (capacidade de se envolver num projecto, de o planificar, de realizar e avaliar).

Simulação. Representação do comportamento de um sistema por meio da actuação de outro, ou dito por outras palavras é uma representação da realidade, com a intenção de evocar alguma coisa por meio de gestos, palavras, símbolos, etc. A simulação permite desenvolver a própria capacidade de observação da realidade, ensaiar estratégias de a enfrentar, resolver problemas, tomar decisões, etc.

Sistema de Formação Profissional

Tarefa. Objectivo a alcançar em determinadas condições. Em termos mais restritos ao trabalho ou serviço que se realiza com certa frequência e é inerente a uma dada ocupação. Uma tarefa pode ser decomposta em operações

distintas. A descrição de uma tarefa deve conter: a) a descrição da tarefa propriamente dita; b) os equipamentos, as máquinas, as ferramentas e as matérias primas utilizadas; c) as exigências específicas para a sua execução.

Tecnologias de Formação

Teste. Instrumentos de avaliação, aplicados sobretudo ao domínio cognitivo, são constituídos por uma ou mais questões ou perguntas. Estas podem apresentar uma forma aberta (o formando elabora o resposta) ou fechada (o formando selecciona a (s) resposta (s) correcta).

Testes Formativos. Estes testes são realizados durante o processo formativo e em todas as suas fases, e destinam-se a identificar as dificuldades de aprendizagem, de forma a poderem ser introduzidas medidas correctivas ao nível dos conteúdos, meios e métodos pedagógicos, etc.

Testes Sumativos. Estes testes surgem no final do processo formativo, e visam avaliar o resultado da aprendizagem, em função do perfil de saída.

Testes de Diagnóstico. Estes testes tem lugar antes de começar o processo de aprendizagem ou durante determinados momentos do mesmo. Servem para avaliar o grau de preparação dos formandos para enfrentarem uma unidade de formação. Utiliza-se também para determinar as causas que podem estar subjacentes a certas dificuldades na aprendizagem.

Transferência. No âmbito das teorias de aprendizagem designa a utilização, na aprendizagem de um exercício, daquilo que foi aprendido no decorrer de um exercício anterior. A primeira aprendizagem serve para se obter a segunda, facilitando a aceleração deste progresso.

Treino. Formação centrada em conteúdos funcionais específicos de uma dada ocupação profissional. Em geral destina-se ao aperfeiçoamento de atitudes, padrões de eficiência, de comportamento para o desempenho de tarefas bem definidas.

ANEXOS

Carlos Fontes, 2002

Alguns sites do autor: <http://www.filorbis.pt/>