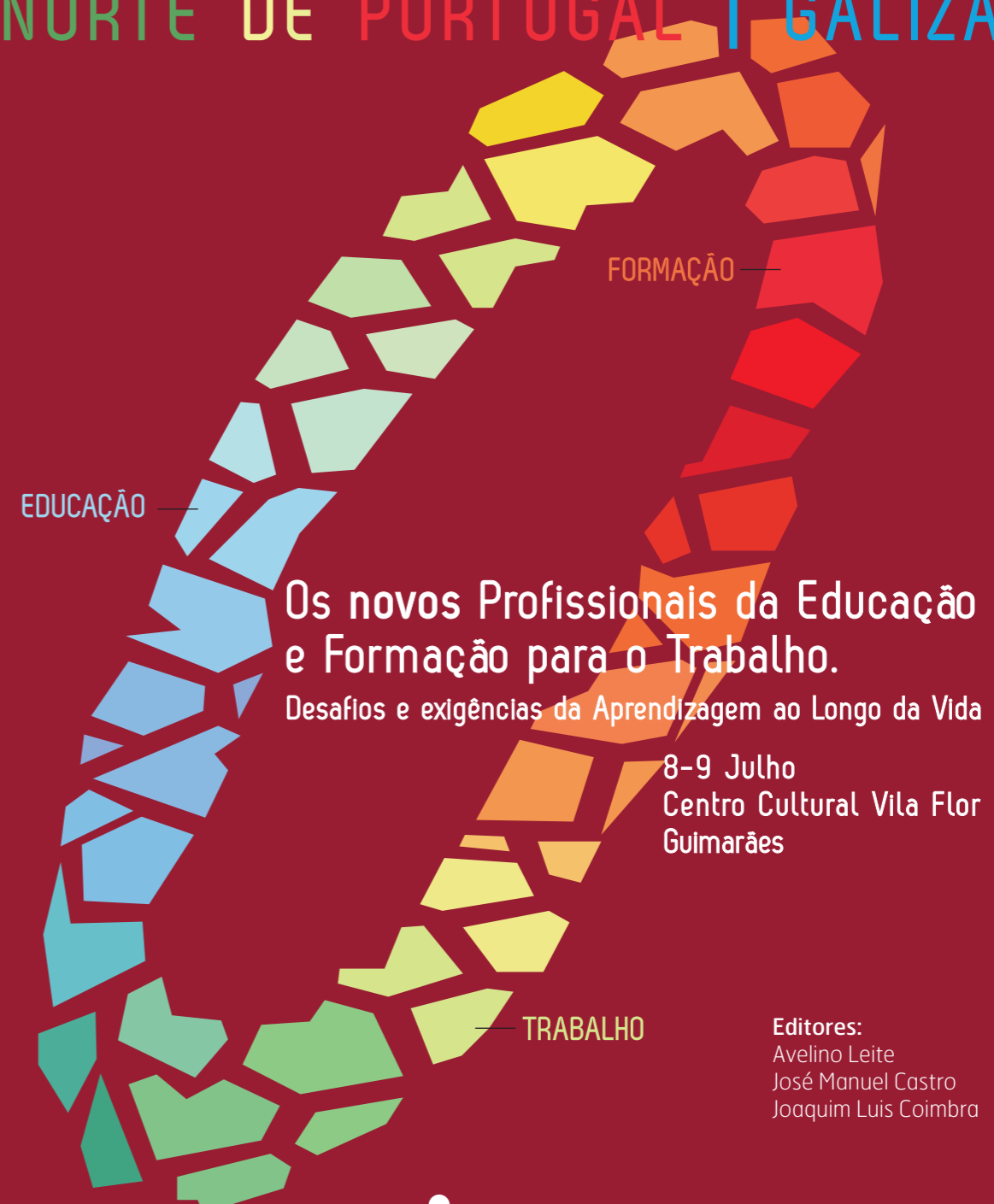


# XII CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NORTE DE PORTUGAL | GALIZA

Os novos Profissionais da Educação e Formação para o Trabalho.  
Desafios e exigências da Aprendizagem ao Longo da Vida.



Os novos Profissionais da Educação  
e Formação para o Trabalho.

Desafios e exigências da Aprendizagem ao Longo da Vida

8-9 Julho  
Centro Cultural Vila Flor  
Guimarães

Editores:  
Avelino Leite  
José Manuel Castro  
Joaquim Luis Coimbra







**XII CONGRESSO INTERNACIONAL DE  
FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NORTE DE  
PORTUGAL/GALIZA**

Guimarães, 8 e 9 de Julho de 2010

**OS NOVOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO**

**DESAFIOS E EXIGÊNCIAS DA  
APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

**EDIÇÃO**

Instituto do Emprego e Formação Profissional  
Delegação Regional do Norte

**Título**

OS NOVOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

**Direcção Editorial**

Celina Geraldes

**Coordenação Editorial**

Sílvia Vieira

**Data da Edição**

Dezembro 2010

**Tiragem**

100 exemplares

**Depósito Legal**

231160/05

**ISBN**

978-989-638-056-4

**OS NOVOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO**

# ÍNDICE

<b>NOTAS DE APRESENTAÇÃO</b> .....	9
• <b>Uma Década de Trabalho e Aprendizagens</b> .....	11
Avelino Leite Ex-Delegado Regional do Norte do IEFP	
• <b>Presidência e organização galega</b> .....	13
Antonio Rial Sánchez e Margarita Valcarce Fernández	

## CONFERÊNCIAS

<b>NOVOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO</b> .....	17
• <b>Novos profissionais da educação e formação: é preciso recomeçar enquanto continuamos a caminhar</b> .....	19
Joaquim Azevedo Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa	

<b>QUALIFICAR JOVENS E ADULTOS: CONFLITO GERACIONAL OU DESAFIO EDUCATIVO</b> .....	25
• <b>Qualificar Jovens e Adultos: conflito geracional ou desafio educativo</b> .....	27
Miguel Angel Santos Rego Universidade de Santiago de Compostela	

<b>EDUCAÇÃO - FORMAÇÃO DE ADULTOS: CAMINHOS PASSADOS E HORIZONTES POSSÍVEIS</b> .....	33
• <b>Educação - Formação de Adultos: Caminhos Passados e Horizontes Possíveis</b> .....	35
Alberto Melo Delegado Regional para o Algarve do IEFP, I.P. / Concepor de Políticas de Educação - Formação de Adultos	

## MESA REDONDA

<b>ADMIRÁVEIS MESTRES OU AMIGÁVEIS COVEIROS</b> .....	43
• <b>Dual - Qualificação Profissional</b> .....	45
Elisio Silva Coordenador do Centro DUAL Porto / Câmara de Comércio Luso Alemã	

<b>ORIENTAÇÃO AO LONGO DA VIDA: NOVOS PAPEIS E NOVAS EXIGÊNCIAS PARA TODOS OS PROFISSIONAIS</b> .....	53
• <b>Orientación a lo Largo de la Vida: Nuevos Papeles y Nuevas Exigencias para todos los Profesionales de la Educación y Formación</b> .....	55
M <sup>º</sup> José Cortés Jiménez Consellería do Trabalho e Benestar / Observatório Ocupacional del Instituto Galego das Cualificacións	

## SESSÕES TEMÁTICAS

### 1.1-PROFISSIONAIS DE ORIENTAÇÃO/INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

• <b>Sinergias: Um CND no Centro de Emprego</b> .....	67
Helena Maia e Helena Val	
• <b>O impacto do processo RVCC na Aprendizagem ao Longo da Vida</b> .....	73
Margarida Pereira, Zita Borges e José Manuel Castro	
• <b>A Orientação Vocacional nos Centros Novas Oportunidades: realidade ou utopia?</b> .....	79
Susana Meireles	
• <b>Contributos da entrevista de instrução ao sócia para a Validação de Adquiridos profissionais</b> .....	85
Adriano Moura e Luís Alcoforado	
• <b>Uma ruidosa omissão sobre uma revolução silenciosa: educação e formação de adultos na comunicação social em Portugal</b> .....	95
Maria Paterna Dias e Joaquim Luís Coimbra	
• <b>Ser profissional de orientação num contexto de Novas Oportunidades</b> .....	99
Gisela Oliveira e Filomena Parada	
• <b>Utilização de uma plataforma E-Learning como suporte dos processos de Reconhecimento e Validação de Competências no caso dos CTF da rede IEFP</b> .....	107
José Alberto Leitão	

## 1.2 – PROFISSIONAIS DE ORIENTAÇÃO/ORIENTAÇÃO AO LONGO DA VIDA

- **Hacia la nueva orientación profesional: El “profesional de la orientación” en el aprendizaje a lo largo da la vida**..... 117  
Mónica Casado González e María Alonso Caminero
- **Anti-Representacionismo e Desindividuação: Fundamentos para uma Temporalidade da escolha Vocacional** ..... 125  
Inês Leão e Inês Nascimento
- **“O Desenvolvimento Vocacional na Infância: Realidades de um Mito”** ..... 135  
Luís Mouta Dias e Inês Nascimento
- **O Ovo de Colombo nas práticas de orientação** ..... 141  
Bebiana Cunha e Filomena Parada
- **Um olhar sobre a Orientação Vocacional ao Longo da Vida**..... 147  
Ana Pão Trigo e Filomena Parada

## 2 – FORMAÇÃO DE FORMADORES

- **La formación en alternancia del alumnado del Campus de Santiago y el tutor/-a del centro escolar ante la función docente desarrollada en las Prácticas Escolares I de la USC**..... 157  
María del Mar Sanjuán Roca e María José Méndez Lois
- **O FORMADOR-(Pro) versus “PEDAGOGO On-line”** ..... 165  
Isabel Maria Rodrigues Gonçalves
- **Los maestros ante los nuevos retos profesionales**..... 169  
Julia Crespo Comesaña e Margarita Pino Juste
- **A formação dos profissionais da Educação Infantil: sair da gaiola de ouro**..... 173  
Maria Aionha Zabalza Cerdeiriña

## 3 – INTERVENÇÕES FORMATIVAS COM JOVENS

- **Sonhar a Orientação Vocacional: Relato e Reflexão de Experiências em Contexto Escolar e Perspectivas de Novos Rumos.** ..... 183  
Ana Catarina Monteiro, Lucinda Saldanha e Inês Nascimento
- **Os programas de cualificación profesional inicial como resposta ao abandono temperá do sistema educativo en Galicia**..... 191  
Laura Rego Agraso e Eva María Barreira Cerqueiras
- **A implantación dos programas de cualificación profesional inicial nunha comarca Galega: O Barbanza** ..... 199  
Laura Rego Agraso
- **La educación formal, no formal y la experiencia como elementos favorecedores de competencias clave en los jóvenes**..... 209  
M. Carmen Sarceda Gorgoso e Manuela Raposo Rivas
- **Repensar a Escola – orientação vocacional, organização pessoal, configuração de projectos: Um olhar pessoal sobre a intervenção vocacional em contexto escolar**..... 219  
Lígia Moreira Almeida e Filomena Parada

## 4 – INTERVENÇÕES FORMATIVAS COM ADULTOS

- **Em Busca de Novas Oportunidades: A Auto-Eficácia na Promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida**..... 229  
Ángela A. Bragança, José M. Castro e Joaquim L. Coimbra
- **La Satisfacción de los participantes en el Plan de Formación Profesional para el Empleo en Asturias: Evaluación y Resultados a lo largo de los últimos años.** ..... 235  
Mario de Miguel Díaz / José Luis San Fabián Maroto / José Luis Belver Domínguez / M<sup>a</sup> Cruz Argüelles Laviana
- **La inserción laboral del alumnado participante en el Plan de Formación Profesional para el Empleo en Asturias. Evaluación y resultados a lo largo de los últimos años.** ..... 249  
Mario de Miguel Díaz / José Luis San Fabián Maroto / José Luis Belver Domínguez / M<sup>a</sup> Cruz Argüelles Laviana
- **Avaliación da satisfacción dos usuarios do programa posto a posto de a coruña**..... 259  
Jesús Miguel Muñoz Cantero e Nuria Rebollo Quintela
- **Necesidades y apoyos formativos que demandan las mujeres que cursan ciclos masculinizados en la f.p.: el caso de Galicia.”** ..... 275  
Raquel Mariño Fernández e Rocío García Pazos.
- **LOS CURSOS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES: la formación más allá del empleo** ..... 283  
Ainoha Zabalza Cerdeiriña e Miguel A. Zabalza Beraza

• <b>A mediação de conflitos em contexto formativo – A aplicação de princípios da mediação escolar em cursos EFA</b> .....	293
Ana Cristina Martins de Almeida	

## WORKSHOPS

• <b>(Novos) Profissionais da Orientação</b> .....	301
Margarita Valcarce Fernandez Universidade de Vigo	
• <b>Qualificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades</b> .....	313
Jerónimo Sousa Centro de Reabilitação Profissional de Gaia	
• <b>Down - Asociación Síndrome de Down</b> .....	321
Ester Rodrigues Prado Associação Síndrome de Down	
• <b>Formação de Jovens</b> .....	329
Filomena Araújo (Fundação da Juventude)	
• <b>Percursos de Alternância</b> .....	345
Nieves Del Rio Otero Conselleria Traballo e Benstar	

## CONCLUSÕES DO CONGRESSO

• <b>Equipa da Redacção da Organização Portuguesa</b> .....	359
Luís Imaginário (Universidade do Porto) Rui Valente (Centro de Formação Profissional do Porto)	
• <b>Equipa da Redacção da Organização Espanhola</b> .....	361
Raquel Mariño Fernández e Carmen Sarceda Gorgoso (Universidad de Santiago de Compostela Grupo Gefil)	
<b>COMISSÃO ORGANIZADORA</b> .....	367
<b>COMISSÃO CIENTÍFICA</b> .....	371
<b>COMISSÃO HONRA</b> .....	375
<b>PROGRAMA</b> .....	379





# **NOTAS DE APRESENTAÇÃO**





A crise que assola os nossos dias tem servido, também, para dar destaque à cada vez maior importância das qualificações, escolares e profissionais, como forma primeira de garantir as maiores probabilidades de vencer no mercado de trabalho.

Os problemas porque a economia mundial tem passado, com especial incidência no mundo ocidental, tem conduzido para o desemprego milhões de pessoas em todo o mundo – mais 30 milhões desde 2007, a somar aos 180 milhões então existentes em todo o mundo.

Desde 2007 que estão a chegar à situação de desemprego milhões de pessoas, com baixas ou muito baixas qualificações, uma grande parte delas numa clara situação de iliteracia, que nunca tinham imaginado passar por esta situação antes da ansiada reforma e que não encaram sequer como real a necessidade de melhorar as suas qualificações para aumentar as probabilidades de voltar ao mercado de trabalho.

No Norte de Portugal e na Galiza esta situação é bem real e bem conhecida de todos.

A forte reestruturação das indústrias de mão-de-obra intensiva – têxtil, componentes automóvel, construção civil, metalurgia e metalomecânica, entre outras – lançou no desemprego muitos milhares de pessoas naquelas condições.

Esta situação, aliada à emergência de novas exigências no mercado de trabalho – mais elevadas qualificações – fruto de uma acelerada terciarização da economia das duas regiões, (Neste momento em Portugal 70% da população activa trabalha no sector dos serviços) levou ao aparecimento desde o início do novo século de novas respostas para possibilitar, de uma forma adequada à situação de cada pessoa, a certificação de aprendizagens adquiridas formal ou informalmente e a melhoria dessas ou de outras qualificações já certificadas.

Passamos assim de uma realidade rígida em que imperavam dois sistemas de ensino – jovens e adultos, este com reconhecido fracasso – para uma oferta muito diversificada e flexível de soluções adaptadas à realidade de cada um – Educação Formação de Jovens, Sistema de Aprendizagem, Dupla Certificação no ensino público, Vias específicas para jovens que frequentaram o ensino secundário e que tenham até 6 cadeiras por terminar, RVCC, Cursos de Educação e Formação de Adultos, Formação Modular.

Esta transformação radical carece de profissionais qualificados, preparados e disponíveis para corresponder a esta nova realidade que se caracteriza fundamentalmente por respostas diferentes, com instrumentos diferentes, para um público diferente.

Apesar de existirem muitos profissionais do ensino disponíveis, a sua formação foi direccionada para aquele sistema rígido e inflexível de que falamos.

Há assim, muito trabalho pela frente para preparar adequadamente profissionais para responder a todas as necessidades desta nova realidade, a começar por uma forma diferente de encarar a informação e orientação escolar e profissional, direccionada para estes novos públicos.

Está assim de parabéns esta parceria de mais de uma década entre os interventores nas áreas do emprego e formação da nossa Euro-Região, porque mais uma vez soube antecipar e responder aos problemas com que se defronta a nossa sociedade.





**Antonio Rial Sánchez**

Universidade de Santiago de  
Compostela

**Margarita Valcarce Fernández**

Universidade de Vigo

Aprender ao longo da vida resulta dificultoso para as persoas e para as Institucións en xeral. Para as persoas supón un reto seguir aprendendo ao mesmo tempo que se produce a involución naqueles aspectos sicobiolóxicos que inflúen directamente na rendibilidade da aprendizaxe. Para as institucións, os retos afectan a cambios na organización do traballo, a implantación de novas tecnoloxías e a asignación de recursos humanos, económicos e materiais de diversa índole, fundamentalmente. En tempos de crise todo o anterior xera incerteza e medo e, como ben sabemos, este último paraliza.

Neste panorama de dificultades, o mundo científico só pode aportar ao técnico algunhas pinceladas acerca da descrición da realidade e apuntar algunhas propostas, para innovar procesos e procedementos, partido do saber acumulado das boas prácticas desenvolvidas, sobre as que referenciar a acción futura.

Falar de novos profesionais da Educación e da Formación para o traballo, obríganos a reflexionar acerca do termo “novos” e, definir, si este llelo atribuímos a novos perfís profesionais con novas denominacións (a efectos de catalogación) ou pola contra, si o tomamos como unha renovación a partir da revisión, dos perfís actuais, de cara unicamente a corroborar e/ou retomar o cumprimento das funcións para as que foron creados, entendidas estas como insuficientemente desenvolvidas nas rutinas do exercicio diario. Noutros casos desvirtuadas polas mesmas rutinas nas que a iniciativa particular pon en perigo o valor do coñecemento acumulado.

A educación e a formación para o traballo, relacionadas sempre, inda que non estean instrumentados o “camiños de comunicación”, precisan de educadores, formadores, orientadores, xestores, asesores, mediadores, especialistas en diversidade, ... e outros moitos profesionais capaces de resolver en equipo, algúns do problemas máis relevantes da sociedade actual, no seo das institucións educativas e laborais. En moitas ocasións, de xeito proactivo, profesionais que sexan capaces de anticipar realidades e evitar os problemas.

Nesta XII edición do Congreso Internacional de Formación para o Traballo, pensamos conxuntamente cos compañeiros portugueses a través do Instituto de Emprego e Formação Profissional, expoñer, debater e concluír sobre as esixencias que o aprendizaxe ao longo da vida lle impón aos profesionais da educación e a formación para o traballo, nesa dobre vertente de afrontar, verdadeiramente, novos retos; ou darlle cumprimento aos definidos, desafortunadamente resoltos dende os comezos da escola como institución e dos sistemas formativos para o traballo.

De cara ao futuro, unha educación e formación para o traballo sostibles, poderían contribuír á unha profesionalización máis estable, de todos/as cantos estamos a traballar nelas.



# **CONFERÊNCIAS**





# **Novos profissionais da Educação e Formação para o Trabalho**





**Joaquim Azevedo**  
Professor Catedrático da  
Universidade Católica Portuguesa  
e membro do Conselho Nacional de  
Educação.

# Novos profissionais da educação e formação: é preciso recomeçar enquanto continuamos a caminhar.

Obrigado, mais uma vez, pelo vosso amável convite desta feita para proferir a conferência inaugural do vosso XII Congresso, que vivamente felicito. O tema escolhido é muito pertinente e oportuno: os novos profissionais da educação e da formação para o trabalho, desafios e exigências da aprendizagem ao longo da vida.

A minha reflexão incide sobre dois pontos de enquadramento conceptual e sobre quatro desafios que ousou deixar-vos para vossa consideração: podeis fazer deles o que quiserdes, já fico contente para os poder enunciar, certo de que os enuncio como um fruto de uma experiência acumulada, com honestidade intelectual e com esperança num futuro mais justo e solidário, que favoreça a emergência luminosa do rosto de todos e de cada um dos seres humanos que povoam a terra.

## 1.

Filósofos e sociólogos apontam para a emergência da sociedade de “risco” (Beck), da sociedade “líquida” (Bauman), da sociedade “invisível” (Innerarity), da sociedade “vulnerável e precária” (Castel), da sociedade do “conhecimento” (Carneiro). Há uma forte tendência para assinalarem as mudanças de paradigmas, a aceleração da indeterminação do presente e do futuro, a persistência das desigualdades e, em muitos casos, das injustiças sociais e da fome, a sobreinformação e, ao mesmo tempo, a crescente dificuldade de se saber o que se passa, as perdas progressivas das tradicionais referências territoriais nacionais (Innerarity diz mesmo que “o estado nacional transformou-se em actor semi-soberano”, 2004:109), o aumento das redes de pertença e o surgimento da nova sociedade reticular, sem centros muito definidos, a transformação da política numa representação e em jogos complexos de sedução, em que tende a vencer a melhor encenação em vez do debate e da escolha da melhor proposta, o alargamento da insegurança e do medo junto de todos os cidadãos, que faz disparar a procura de múltiplas seguranças, a constatação, um pouco desesperada ou pelo menos impotente, acerca da desorientação face ao futuro, que deixou de ser aquilo para que ele foi a continua a ser projectado, as mudanças profundas no trabalho, fruto tanto de constantes alterações técnicas como a sobredeterminação de uma lógica “eficientista”,

determinada pelo desejo de enriquecimento galopante de uma minoria, as alterações profundas nas profissões e nos vínculos laborais, o desemprego de grandes franjas da população e o subemprego de muitas outras. A lista é longa (e incompleta), esta realidade é conhecida, mas tem de ser sempre evocada, pois **é dela que temos de partir e a ela que temos de regressar**. A cada pessoa e ao seu contexto. Falamos afinal de educação e formação.

Todos estes sinais que prendem, uns mais que outros, a nossa atenção, suscitam simultaneamente desesperança e ânimo, desencadeiam tanto a vontade de ficar cada vez mais enimesmados, em protectoras “comunidades de mesmidade” (Bauman), como a disponibilidade para construir uma sociedade de rosto solidário e justo, pois um futuro assim tão aberto retira-nos da frente dos olhos as supostas fatalidades de muitas narrativas com que nos animavam (ameaçavam) no passado. A liberdade é imensa, o difícil é exercê-la de modo autónomo, responsável, livre e solidário. A contingência tomou o lugar da certeza e dos múltiplos determinismos. E, como o futuro está aberto, a política, o espaço público, a pois, o exercício da humanidade de cada um e da cidadania, é o único lugar onde mora a construção social fascinante de um mundo de rosto mais humano, neste início crítico do Séc. XI. As crises sociais constituem grandes oportunidades históricas, assim as sabemos viver e pensar, passo a passo.

Como nos têm lembrado constantemente organizações mundiais como a ONU e a UNESCO, o ser humano está no princípio, no meio e no fim de qualquer processo de desenvolvimento. Mais, o desenvolvimento humano é o próprio eixo central do desenvolvimento social. Só uma perspectiva antropológicamente fundada e valorizada da alteridade nos pode permitir, na prática, valorizar a democracia e a paz, a justiça e a solidadriedade. Nas sociedades humanas, o destino comum é indissociável do destino de cada um e do destino de cada um é indissociável do destino comum: ninguém se salva sozinho, estamos todos no mesmo barco que aparentemente se afunda. Se a subjectivação do destino humano transporta para as agendas políticas novas visões e novas prioridades, apela sobretudo para os novos processos sociais, na busca de novos resultados acessíveis a todos.

## 2.

A pedagogia é esse racional teórico-prático que procura compreender o desenvolvimento humano, onde assenta toda a educação. E à pedagogia subjazem princípios fundamentais que orientam qualquer instituição e acção educativas.

A pessoa humana, cada pessoa, está no centro de toda a actividade educativa: em cada jovem, em cada profissional, em cada idoso com que deparamos mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação e a formação são essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se des- envolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este o des-oculta solidariamente e convoca a desabrochar a humanidade indizível que o habita. Por isso, as aprendizagens (escolares e sociais<sup>2</sup>) não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em **percursos de personalização**, construídos na alteridade, itinerários de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais relacionais de interdependência, de cooperação, de respeito e de liberdade.

Todas as pessoas que aprendem, desde crianças até às idades mais avançadas, não são peças da máquina educacional e formativa, estatal ou privada, sujeitas às regras da competição e objectos de mercado e sujeitos de consumo, são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade, pois, em termos educativos e formativos como aqui os esboçamos, quando chegamos ao encontro com o outro, a sua interioridade já se expandiu em constelações que são maravilhosas fontes de aprendizagem para nós, em especial para todos os pedagogos, promotores do desenvolvimento humano.

A acção pedagógica socioeducativa tem um papel central nas sociedades de hoje, pelas possibilidades e oportunidades que representa de favorecer este desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida, num contexto tão marcado pela fragmentação social e pelo estilhaçamento da própria vida de cada um. O contexto social hodierno não podia ser mais inquietante, pois coloca aos jovens e aos adultos questões novas, que inquietam e minam a confiança nas instituições existentes, mas ao mesmo tempo acalentam novos horizontes de cooperação e criatividade e apenam

---

<sup>2</sup> Uso os termos educação escolar (a que se refere ao sistema de educação pré-escolar e ao ensino de todos os tipos, desde que realizada no contexto escolar, com programas de estudo, perfis de docentes pré-definidos, avaliação, certificação e diploma escolar) e educação social (todas as modalidades de educação realizadas nos contextos sociais mais heterogéneos, sem características escolares) para evitar cair na cilada de caracterizar algum tipo de aprendizagem com o prefixo de não “ p.ex. não-escolar, não-formal, etc.).

para a necessidade imperiosa de construirmos, em conjunto no quadro de uma construção solidária, interprofissional e interinstitucional, outros modos de viver em comum e em paz.

A acção pedagógica que se desenvolve nas escolas, nos centros de formação profissional e nas comunidades, as comunidades de aprendizagem social ou as “cidades educadoras” (como outros lhe chamam<sup>3</sup>), deveriam assentar nestes pressupostos antropológicos e éticos, de tal modo que a sua concepção, planeamento e execução se guiassem por um conjunto de vectores principais:

a) no que respeita à *acção de educar*:

— o reconhecimento de que cada pessoa (na educação escolar e na educação social, em particular em todas as modalidades de qualificação) é sempre mais do que os contextos e os epítetos que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas, em contínuo florescimento (Baptista, 2005);

— toda a acção socioeducativa deve criar as condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa já é detentora de um saber e deve continuar a aprender a desenhar a sua história, num ambiente aberto, de confronto com os outros, de estímulo de reconhecimento;

— só uma visão positiva sobre o outro, todos e cada um, carregada de esperança, dá conta da capacidade humana inalienável em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação concreta em cada pessoa se encontre (e há cada vez mais situações desesperantes), pois cada cidadão “é uma pessoa, ou seja um sujeito activo e responsável do próprio processo de cercimento, juntamente com a comunidade de que faz parte” (CPJP, 2005);

— a educabilidade da cada ser humano, a manifestação da sua humanidade única sob o estímulo das acção pedagógica, necessariamente solidária, tem de estar inscrita na matriz de todos os projectos e dinâmicas de mediação socioeducativa, no quotidiano da livre e responsável acção dos professores e demais educadores;

— as aprendizagens para serem significativas requerem a construção, geralmente muito lenta, de itinerários pessoais, forjados nas relações interpessoais e apoiados por dinâmicas interinstitucionais e por redes sociais localmente tecidas. A cooperação na lentidão deve ser uma característica das instituições de educação e formação. Instituições “que dão tempo ao tempo”, como tão bem dizemos na nossa língua, que criam e valorizam os tempos de encontro, de relação, de criação de laços, acções tantas vezes tão difíceis de des-envolver em outros espaços sociais.

b) no que respeita às *dinâmicas socioeducativas comunitárias*<sup>4</sup>:

— o encontro e o conhecimento mútuo entre as diferentes instituições de cada comunidade local, cidade ou departamento dentro da cidade, é um imprescindível ponto de partida, que, as mais das vezes, tem de ser precedido de um trabalho árduo de mapeamento e de contacto pessoal de cada uma das instituições que podem e devem ser envolvidas (temos descoberto, na nossa acção concreta em várias cidades, vilas e freguesias, na Universidade Católica, instituições que podem desempenhar um importante papel no apoio a estas dinâmicas socioeducativas, inicialmente insuspeitadas, tais como centros de saúde e jornais locais, cafés e mercearias, juntas de freguesia ou Misericórdias, associações recreativas...)<sup>5</sup>;

— mas não basta conhecer e estar próximo, é necessário re-conhecer, conhecer de novo aqueles que já conhecemos. Ou seja, valorizar o que os outros, pessoas ou instituições, fazem, acolher as suas dinâmicas como contributos importantes para a comunidade e para o seu bem comum educacional, descobrir complementaridades de pensamento e acção e lacunas a preencher. Isto corresponde à concretização de duas orientações centrais no desenvolvimento social, enquanto dinâmicas abertas e potenciadores da realização humana de todos os homens e do homem todo: trabalhar de modo interinstitucional e de modo interprofissional.

---

<sup>3</sup> Embora contenham algumas diferenças, estes conceitos são contíguos e este não é o momento para aprofundar estas diferenças, embora elas fiquem à vista ao longo do texto, à medida que explicito o que penso (cfr Azevedo, 2009).

<sup>4</sup> Escola e comunidade: cfr Azevedo, J. (2007).

<sup>5</sup> Cfr este mesmo Agrupamento Escolar de Beiriz e o projecto Fénis (Martins e Alves, 2009 e Azevedo e Alves, 2010) e a dinâmica sociocomunitária desenvolvida pela Universidade Católica na Trofa, em [www.trofatca.pt](http://www.trofatca.pt)

Podemos mesmo afirmar que sem re-conhecimento não há desenvolvimento social sustentável;

— a cooperação surge na sequência dos passos anteriores (ou não, se eles porventura falharem) e traduz-se em construir ou reconstruir redes, em libertar a energia da mesa comum, em criar novos cruzamentos interinstitucionais e interprofissionais, em articular pensamentos e acções concretas, aliando o formal e o informal, promovendo a inovação social e combinando sempre a acção do Estado, sector social e cooperativo e do sector privado;

— tudo isto para convergir no estabelecimento de *compromissos sociais concretos*. Privilegiamos *o poder com e não o poder sobre*. Estamos a chegar ao fim da era dos “protocolos”, que dizem tudo e para nada servem. Precisamos de ir mais longe, e cada instituição deve procurar saber, de modo aberto, hospitaleiro e solidário, para cada acção de educação e formação concreta, o que quer e pode dar, para quê, com quem, para quando, até quando, como,.... São estes compromissos que favorecem e solidificam o desenvolvimento e o tornam sustentável no tempo e na capacidade de promoção da justiça e da paz.

Em síntese, a adequada e cuidada educação e formação de cada um e de todos, ao longo de toda a vida e com a vida, só é possível no quadro destas dinâmicas pedagógicas e sociocomunitárias fundadas, no encontro, no *re-conhecimento*, na *cooperação* e no *compromisso* pessoal e social, quatro passos de dinâmicas que valorizem, reconheçam e comprometam os múltiplos poderes de um amplo leque de instituições e pessoas, seja para que ninguém fique de fora do acesso e do usufruto dos bens educacionais (ninguém pode ficar para trás!), seja para que a solidariedade seja o real cimento de sustentação do desenvolvimento humano e da vida em comum.

A crise que hoje vivemos está longe de ser apenas financeira e económica, reflecte uma complexa e profunda crise de sentido (nunca se falou tanto em ética como desde Setembro de 2008!) e sobretudo espelha uma dificuldade crónica que consiste em vivermos realmente no mesmo barco, de passagem e na escuta do outro, galgando fronteiras e acompanhando as trajectórias de vida de cada um, acolhendo todos e os seus interesses e fazê-lo, neste contexto tão difícil, em conflito de interesses e em paz.

A pedagogia surge-nos como um campo de conhecimento e um terreno sociopolítico privilegiado para a realização do direito universal à humanidade e dignidade de cada ser humano, particularmente importante neste momento em que ainda estamos longe de saber onde nos vai levar, a todos e a cada um, esta incontrolada deriva financeira e económica em que estamos mergulhados.

### 3.

No tempo em que o trabalho deixou de constituir o factor preponderante de inserção social e até de coesão social, abrem-se novos horizontes que não podemos deixar que sejam ocupados apenas por nuvens sombrias e pela repetição dos erros do passado. Aos educadores e formadores estão lançados reptos inadiáveis.

E o que fazer? Enuncio então de forma muito breve, quatro reptos:

Primeiro: estar com as pessoas e não agir sobre as pessoas (crianças jovens, adultos, séniores). Cada pessoa quando chega à nossa frente é portadora de uma história, uma memória, indefinições e projectos, que temos, antes de mais, de acolher em nossa casa de educadores, essa longa mesa posta onde aprendemos a ser mais e melhores, uns com os outros, na relação. Em vez dessa armadura quase inexpugnável com que nos aproximamos do outro e que o amedronta (programas, referenciais, projectos, cursos, catálogos, tudo certo e sabido a priori!), o desafio, hoje, consiste em acompanharmos projectos e trajectórias de vida (mais do que meras inserções na vida profissional inicial ou no trabalho).

Podemos adoptar uma perspectiva de educação e formação que se centre sobre campos do empowerment pessoal e da capacitação para este ou aquele desempenho social e profissional, trabalhando com os chamados “grupos vulneráveis”. É de louvar essa postura. Mas não podemos esquecer que a nossa melhor capacitação como educadores (igualmente vulneráveis como qualquer ser humano) consiste em estudarmos e reflectirmos, com base em contributos teóricos e nos dilemas do quotidiano, sobre a *filosofia da educação, em particular a antropologia e a ética*.

Um segundo repto, contido no primeiro, consiste em olharmos não já apenas cada pessoa isoladamente, mas a complexidade da realidade social, o “útero social” no qual cada pessoa se des-envolve ou não, abre os horizontes de possibilidades de realização ou não. Só uma abordagem aos territórios locais e à compreensão das suas dinâmicas sociais nos permite conhecer as pessoas que olhamos nos olhos e, sobretudo, nos possibilita conhecer e reconhecer, compreender e cooperar com instituições e profissionais que são decisivos na hora de favorecer e impulsionar o desenvolvimento humano de cada pessoa.

Tenho defendido que é no quadro de uma relação sociocomunitária da educação e da formação (Azevedo, 2009) que se devem inscrever as nossas oportunidades de fomento das qualificações e das competências. É preciso toda a comunidade para educar e formar cada pessoa, como nos diz o célebre ditado africano.

Ora esta lógica de acção e esta atitude por parte dos educadores e formadores requer um árduo trabalho e integração comunitária, uma grande capacidade de diálogo interinstitucional e interprofissional, a abertura ao inesperado, o humilde e persistente calcorrear de ruas e casas, a atenção permanente ao outro e a disponibilidade para ouvir, mais do que para falar (sobretudo porque a nossa fala já sabe tudo antes de chegar junto do outro ou da outra instituição!).

Um terceiro repto consiste em apostar numa atitude de permanente acompanhamento e orientação, a ser realizada *com* os jovens e adultos que procuram mais instrução, mais qualificação, adequada certificação e mais sabedoria. O que deve constituir o cerne desta orientação num ambiente cultural e social de tanta e tão profunda desorientação? A tarefa é muito complexa, mas a pergunta é muito pertinente e a procura comum de respostas para ela é muito importante. Muitas das pessoas que procuram mais qualificações, procuram tantas vezes, no âmago desta procura sedenta de educação e formação, um pouco mais de luz e de tranquilidade, um pouco mais de segurança e de conforto pessoal, procuram refazer vidas “desfeitas” pelo desemprego súbito, pela urgência de adaptação a novas exigências dos trabalhos que ainda se seguram e não se sabe até quando nem como, procuram, as mais jovens, um trampolim de inserção social e profissional, o enriquecimento de uma “arca de competências” que, afinal, nunca vamos encher convenientemente, simplesmente porque o mundo de hoje contém traços imprevisíveis e humanamente muito inconvenientes.

Face a este repto, que profissionais de educação e formação, que orientação escolar e profissional, que apoio contínuo a trajetórias de vida em sucessivos ziguezagues, os tais “voos de borboleta”<sup>6</sup> como em tempos os qualifiquei? Os ciclos de orientação e apoio aos “percursos de personalização” são cada vez mais curtos e mais exigentes, numa vida que se forma mais longa e num contexto mais turbulento. Muito temos a partilhar, sucessos e insucessos, tentativas apenas desenhadas e outras já no terreno. Mas precisamos de tempo, precisamos de parar, ouvir outros e pensar em conjunto, de crescer em conjunto com aqueles que somos desafiados a ajudar a desenvolver-se. Há muito trabalho a fazer, metas a cumprir, eu sei. Mas trabalhamos com pessoas, não somos operadores de máquinas automáticas. E isso faz toda a diferença. E é por isso que as instituições de educação e formação, chamem-se Escolas, Centros de Formação Profissional, Universidades ou Centros Novas Oportunidades não são nem fábricas nem empresas, são estaleiros de humanidade. E quanto mais quisermos que se assemelhem a fábricas ou empresas, menos educativas serão.

Em *quarto* lugar e como consequência dos três pontos anteriores, se é admirável que mais de um milhão de portugueses, sobretudo adultos, procure os Centros Novas Oportunidades, e isso só qualifica mais uma vez o povo português como um povo único e extraordinário (muito mais do que os seus governantes), já é muito pouco admirável a forma agressiva, armada, omnisciente e despodorada como milhares de formadores, na sua maioria jovens sem qualquer experiência, abordam estes portugueses que querem saber mais sobretudo porque querem ser mais. Sou muito claro e honesto na minha apreciação: estes formadores tudo sabem, tudo conhecem, surgem armados de referenciais, esquemas, catálogos, soluções para tudo e para todos, muito antes de chegarem junto do outro e muito antes de se aproximarem, ouvirem, acolherem e se comprometerem com cada outro. É preciso perguntarmos: os referenciais e os catálogos são instrumentos de apoio ou substitutos deste acto de proximidade e acolhimento que abrem qualquer acto educativo, que é sempre uma “avenida de liberdade”?

Quem, quando e como cuidou de uma cuidada formação dos educadores e formadores, dos técnicos de acompanhamento e orientação deste mais de um milhão de jovens e adultos que admiravelmente nos procuram? A ênfase que se colocou em construir uma armadura inexpugnável de referências e catálogos, sem dúvida instrumentos de apoio muito necessários, não será sobretudo a outra face do medo, da insegurança, da reprodução do modelo omnisciente de um Estado que tudo sabe e determina a priori, sobretudo porque acompanhada de falta de uma cuidada formação prévia e em serviço dos profissionais que são envolvidos nestas dinâmicas socioeducativas, instrumentos a que acabam por se agarrar para evitarem a insegurança e o seu próprio naufrágio?

Supostamente tidos como os novos “nadadores salvadores” das pessoas débeis, analfabetas e pouco competentes, estes profissionais da orientação e da formação de jovens e adultos agarram-se eles mesmos a estas bóias de salvação. Todavia é tão claro como somos todos vulneráveis, é tão evidente como a vulnerabilidade é o rosto comum de todos os seres humanos, como temos de aprender uns com os outros, comprometidos uns com a sorte dos outros! O facto de estarmos aqui, reunidos num Congresso sobre “Os novos profissionais da educação e formação para o trabalho. Desafios e exigências

---

<sup>6</sup> Cfr a obra “Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão”, Edições Asa, 1999.



da aprendizagem ao longo da vida”, constitui já uma força e motivação bastantes para nos dispormos a prosseguir neste caminho de procura incessante de respostas socioeducativas de qualidade face às necessidades permanentes do desenvolvimento humano das pessoas, ao longo da sua vida e com a sua vida, em comunidade. Estamos aqui porque queremos responder a estes reptos, porque já lhes estamos a dar resposta e precisamos de partilhar com outros os nossos percursos. E isso é muito bom!

Por isso termino felicitando-vos vivamente por isso, desejo que o Congresso abra novos horizontes e vos deixe porventura mais inquietos e à procura, certos de que nas veredas dos profissionais que cuidam do desenvolvimento humano, como dizia Mia Couto, encontraremos sempre “mais pedras do que caminho”. Mas não há mesmo outro caminho para todos os que dedicam a sua vida a essa belíssima actividade que é o cuidar do desenvolvimento humano de todos os seres humanos, em qualquer momento da sua vida, qualquer que seja a sua idade, género, etnia, cor ou crença.

Muito grato pela vossa atenção.

## **Qualificar Jovens e Adultos: conflito geracional ou desafio educativo**



# Qualificar Jovens e Adultos: conflito geracional ou desafío educativo

## Introducción

Nesta contribución abordaremos, entre outros asuntos, aqueles que marcan a axenda das cualificacións nun ambiente onde está a medrar a *educación internacional*, e no que o recoñecemento das mesmas cualificacións non se esgota no estricto cumprimento de requisitos que levan á obtención de credenciais académicas. O desempeño práctico de habilidades ligadas á plasmación dunha obra artística ou ao desenvolvemento de oficios recoñecidos merecen a súa positiva sanción oficial, alén da que o mercado outorga de modo espontáneo e natural.

No ámbito das cualificacións teñense usado moitos tópicos ao carón das TIC, do *e-learning*, dos idiomas, das competencias, da formación permanente, etc., esquecendo ás veces un tema de imprescindible axuste no marco do currículo: a relación entre contidos básicos (que, por suposto, son cambiantes) e novas destrezas instrumentais para a xestión da propia aprendizaxe e a construción dunha cidadanía activa, participativa e (por qué non!) transformativa.

A cualificación de xóvenes e adultos foi sempre obxecto de modulación histórica á vista do tipo de sociedade e mesmo dos requerimentos básicos solicitados á cidadanía para a súa inserción no mercado de traballo. Sen embargo, a diferenza doutras épocas, nas que a configuración curricular das aprendizaxes derivaba nítidamente da súa ubicación en niveis de educación formal (xóvenes) ou de educación non formal (adultos), na sociedade-rede, que define unha parte sustantiva da globalización, os perfís da cualificación se teñen feito máis borrosos, descontando o dominio de coñecementos e destrezas instrumentais básicas, na medida en que as crisis económicas, e as quebras culturais que as acompañan, teñen achegado patróns de conducta e afectado ás mesmas expectativas laborais ao longo da vida.

Dun tempo a esta parte, somos testemuñas do progresivo esnaquizamento nas empresas e corporacións de enfoques teoricamente impecables sobre o desenvolvemento dos recursos humanos. O éxito de agora consiste en sobrevivir e o demais hai que deixalo para mellor ocasión. Parece que, no que atinxe ao traballo, navegamos por un mar de flexibilidade e de risco total, punto que lembra o que Bourdieu (1998) chamou 'economía política da incertidume', referíndose a un novo modelo de dominación que basea os seus efectos nun xeralizado e permanente estado de inseguridade nos traballadores.

## Desafío educativo alén da escola

Esa situación provoca conflitos xeracionais de calado no ámbito familiar e comunitario, considerando os diferenciais formativos, as disposicións e o capital social existente en cada contexto. E permite a identificación dun magno desafío educativo, que non se reduce ao papel da escola, senón que atinxe tamén á educación dos cidadáns e do carácter dos individuos. Nese senso, desde a nosa perspectiva, a educación da iniciativa e para o emprendemento ten que ser valorada e auspiciada, non só desde a sociedade civil senón desde as políticas públicas.

Certamente, cando apelamos á crise económica como punto de inflexión e volta a pensar nos vectores que deben presidir hoxe a educación e formación de xóvenes e adultos, facémolo invocando, subrepticamente, a cuestión baixo unha perspectiva occidental, ou sexa, na orde implicativa de sistemas de produción industrial e/ou post-industrial, con predominio dos servizos e os produtos de valor engadido. Pero apenas nos decatamos do seu dramático alcance en terras bastante menos afortunadas, moi preto de nos.

En moitos países de África ou de Asia a meta segue a ser conseguir que suba significativamente o número de seres humanos plenamente alfabetizados, a saber, habilitados en dignidade, preparados para facer algo por si sós. Á marxe desta condición, mentar o concepto de “aprendizaxe ao longo da vida” soa a quimérica ilusión. Non obstante, os organismos internacionais (Unesco, OCDE,...) poderían ser máis dilixentes nesas nacións ancorando na educación, e nunha boa avaliación dos programas activados, a base da súa cooperación. Porque a educación é un indicador fiable de desenvolvemento sostible, xermolo de coñecementos, actitudes e competencias que dan pulo á participación das persoas no desenvolvemento de si mesmas e dos seus contextos.

Con esa premisa, o coidado da cualificación de xóvenes e adultos ten que considerar os elementos que funcionan cando hai efectiva desigualdade entre homes e mulleres, e mesmo dar prioridade ao uso da tecnoloxía nas dinámicas de aprendizaxe. Pero sendo tan distinto o panorama da afluencia tecnolóxica e mediática haberá que saber explicar, xunto á variable xénero, os efectos das estruturas económicas e políticas, ou da disparidade urbano-rural sobre as prácticas e o uso dos *media* polos individuos.

A tarefa non é nada doada tendo presente o diferencial valorativo de xóvenes e adultos sobre temas socialmente relevantes (liberdade, compromiso, responsabilidade, esforzo, recoñecemento dos demais,...) cando, doutra banda, o desánimo tense instalado na perspectiva de milleiros de persoas, sen importar a idade e condición xeracional, por mor dun devastador panorama laboral en tempos dunha furiosa crise económica. De todas formas, cremos que tal falta de ilusión e de proxectos (un exemplo ben representativo é a xeración ‘ni-ni’) só tanxencialmente ten relación coa crise ao estar motivada por un cambio cultural producido con anterioridade.

Neste senso, un eixo da nosa proposta é, xustamente, que o éxito posible no emprego non depende tanto de acumular formacións como de buscar e aproveitar ao máximo experiencias nalgún eido da realidade. En calquer caso, na sociedade da aprendizaxe e do coñecemento, nin a formación para o emprego nin a experiencia no mesmo se poden pensar xa independentemente das destrezas cognitivas, do coidado das sensibilidade interpersoais e das transaccións interculturais que marcan, nesta era de complexidade, boa parte da habilitación en termos educativos e profesionais.

O que isto reclama son dosis de pensamento e acción innovadoras no ámbito da educación e do traballo (ideas entendidas a modo de ‘plans executables e avaliáveis’, que diría John Dewey). Unha fórmula con interesantes ingredientes para o desenvolvemento educativo e profesional dos individuos é o que se chama aprendizaxe-servizo, que parece ir subindo en europea aceptación despois da súa americana consolidación (Martínez, 2008).

Ademais de ser unha metodoloxía amplamente contrastada, paga a pena prestarlle atención polas finalidades que persegue: formar cidadáns, na medida que da pulo á participación informada, responsable, activa e en colaboración con outros para realizar proxectos que no buscan en exclusiva o beneficio privado, senón o ben do conxunto da sociedade; e dar sentido ao saber, xa que se trata de adquirir coñecementos para aplicalos e mellorar as condicións de vida de todos, e ademais adquirilos distanciándose do verbalismo en beneficio de formas de investigación baseadas na actividade dos xóvenes.

Na aprendizaxe-servizo unense dous elementos coñecidos para crear unha proposta pedagóxica nova. Trátase dunha metodoloxía composta por dúas caras en íntima relación: a aprendizaxe e o servizo á comunidade. A aprendizaxe-servizo non é tan só unha estratexia de aprendizaxe para que os alumnos adquiran máis e mellores coñecementos, aínda tratándose de que, obviamente, melloren as súas aprendizaxes. Tampouco é únicamente un conxunto de tarefas para sensibilizar ao alumnado e darlles a oportunidade de contribuir ao ben común (damos por suposta a boa idea de incorporar a axuda á comunidade como pilar formativo). A aprendizaxe-servizo é unha proposta educativa que combina procesos de aprendizaxe e de servizo á comunidade nun só proxecto ben artellado (Puig et al., 2006).

Estamos, pois, diante dunha metodoloxía que ao unir aprendizaxe e servizo transforma e mesmo

engade valor a ambos, creando novos e inesperados efectos, case que sempre positivos en termos de cualificación. Velaí que a miña tese principal teña bastante que ver cunha conexión xeral entre cualificación e cultura do traballo no século XXI, xusto cando o mundo ten acentuado as súas interdependencias e a diversidade cultural aparece como un dos grandes retos na xestión do espazo público. Así a temos formulado recentemente con motivo dunha Conferencia á que se nos invitou amablemente pola Facultade de Educación da Universidade de Texas nos Estados Unidos:

“O nexo entre unha pedagogía intercultural e a sociedade do coñecemento pode verse baixo unha perspectiva estratéxica na medida en que tal conexión pode ser mediada por unha cultura da aprendizaxe nun marco de globalización avanzada, que demanda novas competencias, para xóvenes e adultos, no eido educativo e laboral” (Santos Rego, 2010).

### **Cualificacións e Sociedade do Coñecemento**

Cómpre dicir algo sobre a Sociedade do Coñecemento. Pódese dicir que o mundo está no medio dun proceso caracterizado pola transición desde unha sociedade da información a unha sociedade do coñecemento. Organizacións como a UNESCO confían na posibilidade da emerxencia dun novo modelo cooperativo baseado no coñecemento, a axuda recíproca e a primacía dos servizos públicos, apoiado no tipo de ben social ao que temos rotulado como “coñecemento”.

O anuncio ten funcionado tan ben que todos lembramos o modo en que pivotou, rutilante, na famosa declaración do Consello Europeo (Lisboa), cando no alvorear da década se marcaba para este final (2010) -que xa terá quedado atrás coa edición deste libro- a transformación de Europa como “a economía baseada no **coñecemento** máis competitiva e dinámica do mundo” (cfr. Rial, 2004). É obvio que o degoiro pertence a horas de euforia nas cancellerías e nos mercados do vello continente. Toca seguir agardando, e imos precisar moita máis unidade de acción, amén de que, complementariamente, os ventos empecen a soplar nunha dirección máis favorable para a economía mundial.

A complexidade da sociedade e da economía do coñecemento apela ao feito de que o saber sexa un proceso social baseado en redes de relacións sociais, formais e informais. “Saber” implica unha relación intrínseca con “Facer”. É un proceso localizado nun lugar específico con medios materiais e con persoas que teñen a súa propia historia incorporada nas súas propias culturas.

Por iso, a sociedade do coñecemento non é só o resultado de introducir aparellos sofisticados (importados desde as sociedades máis desenvolvidas no campo da tecnoloxía informática e informativa). Trátase dun proceso máis complicado que supón axustes culturais e educativos. Naturalmente, o papel do goberno faise aquí máis complexo ao converterse en mediador entre sociedade, comunidade e corporación (Parada, 2009).

Sen embargo, cómpre unha matización urxente. O coñecemento non equivale sempre a bens materiais. Non importa como as máis duras corporacións intenten crear unha escasez artificial. A realidade é que os custos de transmisión do coñecemento están baixando. Aínda de vagar, algunhas batallas temos ganado a prol do benestar social (ahí temos o caso dos medicamentos xenéricos para o SIDA en África ou a presenza do *software* libre na rede).

O que observamos en realidade é a emerxencia de novas formas de coñecemento que están empezando a ser relacionadas con novas destrezas (de natureza intercultural) tratando de lograr cidadáns plenamente comprometidos coa sociedade do século XXI. Pero aludimos a unha tendencia que non é doadamente perceptible a simple vista por estar sutilmente vencellada a nexos reticulares que prefiguran, no mundo dos máis diversos mercados ou alianzas estratéxicas, patróns relacionais certamente asimétricos ou, por dicilo dun xeito paladino, un alonxamento inducido entre a vida familiar, doméstica, mesmo veciñal, e a existencia baseada no continuo fortalecemento de lazos, a distancia e na distancia mediada por artefactos dixitais no terceiro entorno (Echevarría, 1999).

### **Rigor, Relevancia e Relacións**

Parte do desafío educativo ao que antes nos referimos ten sido formulado por sociólogos e pedagogos de diferentes orientacións doctrinais. Chega con referir, no tocante á escola, o que a *Fundación Gates* ven de postular como as 3 Rs do futuro: RIGOR (clases ou aulas que plantexen algún desafío), RELEVANCIA (asumir ou mergullarse en tópicos ‘que se relacionen claramente coas súas vidas’) e RELACIÓNS cos Adultos “que os coñecen, que miran por eles e que os empuxan hacia o logro ou rendemento”.

Os xóvenes de hoxe interactúan e intercambian ideas cos seus iguais na esquina da rúa ou arredor do mundo, poñense prendas semellantes, comparten parecidos gustos musicais, e gravitan en torno ás mesmas “web sites”. As ferramentas que usan os xóvenes para unha conexión instantánea cos demais son as novas tecnoloxías da información, da comunicación e dos ‘media’.

Son tales instrumentos os que conforman novos estilos cognitivos e metacognitivos xunto a novas pautas sociais de interacción, vividas nun fulgurante ‘directo’ *face-to face*, corpo a corpo, ou no crepitar

neuro-lingüístico de *Facebook* (máis de dez millóns de usuarios só en España), de *Twitter* ou de *MySpace*, verdadeiros expoñentes metafóricos dunha vida social tan dilatada como enmarañada (por non dicir 'ausente') no mundo do perpetuo enredo mediático no que xa nos temos adentrado sen previsible retorno.

Aínda así, e de acordo cos nosos colegas da Universidade de New York, Carola e Marcelo Suárez-Orozco, a cualificación de suxeitos comprometidos diante do que supón a globalización esixe que todos os estudantes, sin distinción, dispoñan de novas destrezas, competencias, e sensibilidades:

- **Critical Thinking Skills:** pode que a mente do futuro sexa unha "mente sintética"
- **Communication Skills:** os estudantes (xóvenes e adultos) necesitan aprender a interactuar de xeito comunicativo e respetuoso con persoas de diferentes orixes étnicas e nacionais.
- **Language Skills:** a fluidez alén do idioma propio non é unha opción senón unha necesidade (unha necesidade de e para a implicación global).
- **Collaborative Skills:** as estratexias de aprendizaxe cooperativo poden axudar a xóvenes e adultos dentro e fora das aulas. Son moitas as organizacións que buscan persoas cunha competencia social madura e ben desenvolvida. Por máis que tampouco falten aqueles para os que o motivo de busca descansa máis na ansia por descubrir xenios da seducción acordes cunha época na que a ficción manufacturada vende sen límite nin medida.
- **Technology Skills:** urxe a plena incorporación da tecnoloxía no currículo e mesmo consenso sobre niveis de dominio nesta nova alfabetización a modo de destrezas que deben ser amosadas por todos os graduados.

Desde logo, somos cada vez máis os convencidos de que estas destrezas e competencias, xunto coas sensibilidades que suxiren e a lectura crítica que tamén inducen, teñen pasado a formar parte da axenda das cualificacións no mundo globalizado e mesmo **glocalizado** (cfr. Banks, 2009; Burbules & Torres, 2000; Santos Rego & Guillaumin, 2007; Suárez-Orozco, 2009; Suárez-Orozco & Suarez-Orozco, 2009). Explicarémonos.

A maneira en que circulan as ideas, imaxes e mesmo materiais nos intercambios económicos globalizados, xunto aos circuitos transnacionais nas relacións sociais e as culturas da diáspora, implican aos xóvenes en formas de navegación intercultural que lles requiren traballar e definir as súas relacións diante de múltiples prácticas culturais nos niveis global e local. Eses espazos glocalizados de intercambio cultural e económico están a redefinir as formas de capital cultural no mundo de hoxe (cfr. Lam, 2006).

### **O mundo das cualificacións non é unilineal**

Asemade, o mundo do traballo e, xa que logo, o das cualificacións para o seu desempeño, non pode descoñecer a necesidade de axuste permanente entre o coñecemento e a calidade dos recursos humanos nas empresas e nas organizacións. Razón pola que debemos pensar máis nas novas maneiras en que se conectan hoxe **cultura, tecnoloxía e aprendizaxe**. Teñamos moi presente que fora desa conexión, o sentido e o significado do noso traballo (do traballo como tal) está en situación de grave risco cando non de esmorecemento.

Ao mesmo tempo, o tema das cualificacións é técnico pero tamén é cívico. Por iso, a forma en que entendamos a Educación nos contextos de diversidade cultural nos que agora vivimos influirá claramente o enfoque da Educación para o Traballo e a EpC. Debaixo deses marcos comprensivos están as concepcións do coñecemento e os propósitos educativos que temos por importantes para a vida en xeral e para o traballo en concreto, sen esquecer a súa importancia para a elaboración de proxectos nos contextos locais, nacionais e internacionais.

Hoxe, un dos desafíos educativos que teñen plantexados as nosas democracias refírese ao tipo de coñecemento que deberían aprender os cidadáns, e mesmo a cómo debe ser aprendido tal coñecemento. Non esquezamos o cambio transcendental que a antropoloxía da educación nos ten amosado dun xeito ben nítido cando nos refire as distintas formas de relación entre xeracións. Seguiremos neste punto o enfoque de Gervilla (1998) por afán sintético e propósito didáctico. Tradicionalmente, a transición dos valores e patróns de conducta dunha xeración á seguinte facíase mediante a presión dos adultos sobre os xóvenes, coa conseguinte reacción destes. E iso xeraba unha tensión entre xeracións, presión e resistencia entre cultura xuvenil e cultura adulta.

Pero a xeración xoven non recibía ese influxo tal cual se exercía, senón que o modificaba e o transformaba antes de incorporalo á súa vida. Mais aínda, a presión non sempre seguía a mesma dirección, senón que, a miúdo, devíña multidireccional, pois nela inciden diversas forzas sociais, conscientes ou inconscientes, intra e extraxeracionais. Os efectos, xa que logo, desa influencia non sempre eran nin son controlables, nin tampouco moi previsibles. Como sabemos, a cultura xuvenil adoita presentarse como 'contracultura' en tanto que resposta contraria ao punto de vista adulto, opoñéndose ao mundo creado por estes, pletórico de eivas e frustracións das que non se sinten responsabeis.

En poucas palabras, a cultura xuvenil caracterizouse ata o de agora pola súa denuncia e inconformismo fronte aos adultos. Neste intre non estamos nada seguros de que isto siga sendo así, ata o punto de que poidéramos estar asistindo a unha subversión da cultura adulta no senso de verse compulsivamente presionada pola nova cultura xuvenil, que se desenvolve 'a toda máquina' na rede e ten unha faciana de natureza teimudamente tecnolóxica. En calquer recuncho do planeta os xóvenes usan medios dixitais para intercambiar ideas e produtos culturais e mesmo para implicarse na creación de novos multimedia e actividades colaborativas, coa consecuencia de lazos transnacionais que están medrando apreciabilmente.

Recuperando o fio antropolóxico, lembremos a emblemática interpretación das formas relacionais entre xeracións que fixera unha senlleira figura da ciencia social (Mead, 1971). Desde as orixes da humanidade, dicía, teñense dado tres tipos de relacións culturais: a chamada cultura post-figurativa, na que os nenos aprendían primordialmente dos seus maiores; a cultura co-figurativa, caracterizada polo feito de que nela tanto os nenos como os adultos aprenden dos seus iguais; e, finalmente, a cultura pre-figurativa, xa que son os adultos os que tamén aprenden dos nenos e xóvenes. E nestas andamos agora mesmo, pois non hai precedentes na historia humana na que se teña visto unha autoridade xuvenil á altura da que hoxe prefigura o futuro (a maior parte das grandes innovacións e adiantos en Internet reflíctese en rostros e biografías que non ultrapasan os trinta anos de idade).

### **Cualificacións e asimetrías na produción**

Diante da encrucillada histórica na que estamos, algunhas opcións poden ser diáfanas pero supoñen decisións difíciles dentro e fora do sistema. Unha cousa é ter claras as bondades do desenvolvemento sostible e outra é a consistencia dese discurso cos esquemas do convencional crecemento en materia económica. Porque sen variar o concepto e as derivacións convencionais do que seguimos chamando 'crecemento' (sobre-explotación dos recursos naturais, consumo masivo,...), o futuro do planeta será de 'pronóstico reservado' en termos de ecoloxía física e humana. Tamén neste eido urxe máis diálogo interxeracional para afrontar o desafío educativo que ten agromado co principio de sostibilidade (Santos Rego, 2009) na economía, na cultura, e mesmo no ámbito do desenvolvemento científico e tecnolóxico.

Así, no asunto das cualificacións que afectan a xóvenes e adultos cómpre ter presente que a capacitación profesional e o coñecemento van xuntos, pero temos que reflexionar en serio sobre se algunhas formas de producir coñecemento son ou non mellores que outras. Frente ao providencialismo dalgunhas voces debemos recoñecer grandes asimetrías no sistema de produción (industrialización vs. desindustrialización). Nen sequera o feito de que poidamos presumir dun "powerful knowledge" (coñecemento independente do contexto) nos garante a eficacia dun currículo sensible ás necesidades dun proceso de cualificación que hoxe se presenta máis indeterminado, e mesmo desregulado, que en épocas pasadas.

Sen renuncias prexuzosas, temos que ir hacia aprendizaxes máis cosmopolitas e interculturais, ou mesmo optimizar a ruta nesa dirección. O mundo estase abrindo e nada parece neutralizar o seu proceso de dilatación. E tamén as persoas temos que abrínos ao mundo. A aprendizaxe está tendo lugar dentro de contextos cada vez máis globalizados en forma de prácticas interculturais mediante as que non poucos xóvenes debuxan e reconfiguran diversos materiais culturais, desenvolvendo identificacións multilocalizadas. E xusto por iso que podemos reconceptualizar a axenda da aprendizaxe nas culturas e economías globalizadas como formación de capital cultural, que supón a capacidade de implicarse en actos de coñecemento, poder e intercambio, cruzando tempos e espazos xeográficos, atravesando comunidades, poboacións e posicións epistémicas.

### **Concluindo**

Toda cualificación de persoas, independentemente da fase etaria na que se proxecta, conduce a unha dialéctica de formación que sitúa entre os procesos e os produtos máis valorados no mundo do traballo, e nunhas coordenadas espazo-temporais, as claves da súa dinámica de desenvolvemento e auto-regulación.

Vivimos tempos nos que corremos o risco de que as rutilantes luces do marasmo tecno-electrónico nas nosas vidas nos deixe medio cegos diante das irredentas regras da cualificación, que tamén están presentes na actual conxuntura da economía global, resaltando a mestura entre sólidos contidos básicos e unha total flexibilidade metodolóxica para adaptar o proceso de habilitación técnica ás demandas e necesidades sociais. A máxima semella contradictoria e, sen embargo, podémola asentar racionalmente nos supostos do desenvolvemento económico que é factible enxergar nestes intres: 'renew the basics and expand your mind', o que quere dicir, someramente, que cómpre fixar contidos indispensables e *minimum* de competencias que poidan nutrir a autonomía e o emprendemento dos suxeitos.

Nesa perspectiva de complexidade e paradóxica evolución, mediada pólo tránsito dunha sociedade industrial a outra post-industrial (post-moderna, líquida,...), temos que dilucidar a ruta dalgunhas



respostas pertinentes. Do contrario, verémonos atrapados na paralizante angustia das preguntas que nos abocan a un relato, a unha narrativa historicamente singular, sobre o sentido estratéxico da cualificación de xóvenes e adultos nestes 'tempos de silencio', de incertidume e, xa que logo, de expectación diante do rumbo que, dun xeito ou doutro, máis axiña ou máis de vagar, irá tomando esta sociedade enredada na busca da súa propia refundación cognitiva, agardando un paradigma que fortaleza e permita descubrir novos e máis esperanzadores vínculos na atribulada relación entre cualificacións e optimización laboral de xóvenes e adultos.

## Referencias

- Banks, J.A. (ed.) (2009) *Routledge international companion to multicultural education*, New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1998) *Acts of resistance*, Bristol: Polity Press.
- Burbules, N. & Torres, C. A. (2000) *Globalization and education: critical perspectives*, New York: Routledge.
- Echeverría, J. (1999) *Los señores del aire. Telépolis y el tercer entorno*, Madrid: Destino.
- Gervilla, E. (1998) Cambio cultural y educación, en Bouché, H. et al.: *Antropología de la educación*, Madrid: Dykinson, 185-217.
- Lam, W. S. (2006) Culture and learning in the context of globalization. Research directions, en Green, J. & Luke, A. (eds.) *Review of research in education*, Washington, D.C., 213-237.
- Martínez, M. (2008): Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos, en Martínez, M. (ed.): *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona: Octaedro/ICE-UB, 11-26.
- Mead, M. (1971) *Cultura y compromiso*, Barcelona: Gedisa.
- Parada, J. J. (2009) Desarrollo humano, sociedades del conocimiento y ajustes institucionales, *Investigación y Desarrollo*, 17, 1, 153-171.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006): *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*, Barcelona: Octaedro.
- Rial, A. (2004) La incorporación laboral ante la nueva estructura del Espacio Europeo, en Rial, A. & Valcarce, M. (coords.) *Necesidades de formación e deseño curricular por competencias*, Santiago de Compostela: USC, 41-53.
- Santos Rego, M. A. & Guillaumin, A. (eds.) (2007) *Avances en complejidad y educación. Teoría y práctica*, Barcelona: Octaedro.
- Santos Rego, M.A. (2009) Migraciones, sostenibilidad y educación, *Revista de Educación* (Número extraordinario), 123-145.
- Santos Rego, M.A. (2010) *Intercultural education and the knowledge society*. Conferencia Invitada pronunciada diante do Senado Académico no *College of Education* da Universidade de Texas en Brownsville (USA) o día 16 de abril.
- Suárez-Orozco, M. (ed.) (2009) *Learning in the global era. International perspectives on globalization and education*, Berkeley: University of California Press.
- Suárez-Orozco, M. & Suárez-Orozco, C. (2009) Globalization, immigration and schooling, en Banks, J. A. (ed.) *Routledge international companion to multicultural education*, New York: Routledge, 62-76.

**Educação – Formação de Adultos:  
Caminhos Passados e Horizontes  
Possíveis**





# Educação – Formação de Adultos: Caminhos Passados e Horizontes Possíveis

## 1 – A perspectiva “pedagógica” de Espinoza no século XVII ou como uma pessoa se torna pessoa

Segundo (Bento ou Baruch) Espinoza (1632-1677), cada pessoa não é o átomo indivisível e isolado do liberalismo anglo-saxónico, mas sim **um conjunto coerente de relações - quer físicas quer intelectuais** - com a natureza, com os artefactos, com as outras pessoas; relações que a transformam continuamente. Assim, nenhum indivíduo é estritamente individual. Porém, a coerência destas relações não é garantida, nem estável; pode e deve reforçar-se, aprofundar-se, aperfeiçoar-se, mas também pode degradar-se, destruir-se. Para melhorar continuamente a sua coerência interna, cada pessoa deve chegar à compreensão das relações que lhe são positivas e úteis, que reforçam a sua autonomia, mas também deve aperceber-se de que o útil aqui não é apenas o que lhe convém, de um modo individual e isoladamente. É útil, sobretudo, aquilo que torna cada pessoa solidária com o mundo natural e social que a rodeia. E, para chegar a este patamar de conhecimento, é necessário passar pela experiência prática, agindo sobre o mundo, procurando e testando inúmeras e variadas relações com o mundo físico e com a sociedade, através portanto do Trabalho e da Política.

Paralelamente, terá que existir, por parte dos Estados, das sociedades políticas, a missão de criar e promover, em permanência, um contexto cultural propício à realização em plenitude dos seus cidadãos. (Pensamentos contidos em “Tratado das Autoridades Teológica e Política”, 1670, e “Tratado da Autoridade Política”, 1677).

## 2 – Da génese da Educação de Adultos estruturada

Nos dois séculos anteriores a Espinoza, houve já personalidades e movimentos históricos que influenciaram profundamente a Educação de Adultos, como hoje a conhecemos. Em primeiro lugar, temos Johan Gutemberg (1398-1468) e a sua invenção da imprensa (1450), esse “exército de 26 soldados de chumbo com os quais se poderia conquistar o mundo”, frase que se atribui ao próprio inventor. Não foi decerto um invento pacífico. Para a igreja da época, a possibilidade de os livros saírem da oficina de artesãos e não apenas das mãos dos monges escribas provocou os maiores receios pela força subversiva que isso representava, como instrumento de difusão incontrolada de ideias e informações, com a conseqüente erosão da autoridade eclesiástica. Também foi ruidosa na altura a reacção dos professores, que consideravam a sua ocupação

como extinta dada a possibilidade de cada um poder aprender sozinho, com os livros. Para tranquilidade dos poderes instituídos, a primeira obra impressa foi uma belíssima Bíblia (em 1455) e a igreja passou, em seguida, a recolher avultadas receitas graças à impressão de indulgências, em centenas de milhar de cópias. Esta facilidade de qualquer pessoa poder comprar à igreja o perdão dos seus pecados terá levado, entre outros factores, à cisão de Martin Luther (1483-1546) que, após a excomunhão de que foi objecto por parte do Papa, rebelou-se contra a autoridade papal e instituiu uma nova igreja centrada na Bíblia como única fonte do conhecimento divinamente revelado. Considerou também que qualquer cristão baptizado era um legítimo sacerdote, não havendo necessidade de mediadores entre Deus e cada pessoa. Por seu lado, os crentes deveriam possuir e ler regularmente a Bíblia, constando os serviços religiosos de leituras e sermões nela centrados. Multiplicaram-se então as traduções a partir do latim para as diferentes línguas nacionais dos países aderentes à chamada Reforma protestante, assim como a impressão maciça e distribuição de Bíblias. Outra corrente desta revolta contra a hegemonia da igreja liderada pelo Papa foi iniciada na mesma altura por Jean Cauvin (ou Calvino, 1509-1564), em França, Suíça e Alsácia. Um seu contemporâneo e colaborador, o escocês John Knox (1510-1572) criou no seu país a igreja presbiteriana, assente em princípios semelhantes. Esta, em oposição à tradicional e rígida estrutura eclesiástica, assenta em pequenas estruturas de base de criação e funcionamento democráticos. A fim de permitir a todos os crentes o cumprimento do dever de regular leitura da Bíblia, multiplicaram-se as **actividades de alfabetização**, sendo a Escócia a primeira nação do mundo a apresentar uma população adulta a 100% letrada. Em tendência inversa, nos países que conservavam a obediência à Igreja de Roma, a leitura da Bíblia, na sua versão em latim, que perdurou alguns séculos, manteve-se reservada aos ministros ordenados pela hierarquia, não havendo por isso necessidade de promover as competências de literacia na população em geral.

### 3- Uma definição de Educação de Adultos por justaposição

Creio que se pode caracterizar a situação actual e a evolução previsível da Educação-Formação de Adultos (EFA) por referência a três vectores: Educação de Adultos, Cidadania e Trabalho. Ora, nenhum destes conceitos terá recebido uma definição consensual, são noções que variam muito ao longo dos tempos e nas diferentes latitudes e que estão fortemente dependentes das ideologias dominantes. Sendo conceitos de construção social, são criados e evoluem na base de tensões e contradições permanentes. O próprio conceito de Educação de Adultos (EA) só há poucos anos (1976) recebeu uma definição largamente consensual, que foi revista ligeiramente e ratificada nas 5ª e 6ª Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO (CONFINTEAs) em 1997 e 2009. É uma definição feita por justaposição, somando os diferentes subsectores que, ao longo da história, se têm inserido neste vasto e variado campo de acção educativa. Tem uma grande virtude: ser uma **definição abrangente**, pois em algumas ocasiões a EA foi reduzida à alfabetização ou a cursos escolares nocturnos para adultos, numa perspectiva única de extensão escolar ou de segunda oportunidade. Foi o que aconteceu em Portugal, durante certos períodos, quando em muitos outros países já dominava uma acepção de EA muito mais abrangente, onde se incluíam os sectores formal, informal e não formal, visando a construção de uma sociedade educativa e educadora e de uma maior autonomia e emancipação dos seus cidadãos.

### 4 - Educação para a (e pela) Cidadania

De facto, a perspectiva da cidadania é desde há muito inerente à EA, pelo menos desde a Revolução Francesa (Condorcet) e, já no século XIX, na Escócia, Inglaterra e países escandinavos (com Nicolaj Grundtvig e outras experiências). O conceito moderno de EA está, com efeito, estreitamente relacionado com a formação de um cidadão culto e informado, finalidade que ainda hoje é prosseguida nos países escandinavos sob a bandeira da "*Liberal Education*", isto é a educação e formação da pessoa por via de mais conhecimento, de acesso à cultura, de valorização dos princípios da democracia e de uma vivência democrática, de participação activa na vida cívica e política.

Quanto a cidadania, este conceito tem sido visto na perspectiva de uma **intervenção na sociedade** com o fim de a transformar, de a melhorar. Assim, e particularmente em sociedades muito desiguais, de forte exploração sócio-económica, a transformação social tem estado na base de iniciativas de EA, vista assim como Educação Popular. Esta tem sido, em geral, uma das vertentes fortes da EA, nomeadamente no Brasil e outros da América Latina, onde a figura e a obra de Paulo Freire são incontornáveis. No entanto, também nos próprios países escandinavos, a Educação Popular, vista essencialmente como formação de cidadãos, encontra-se numa primeira linha há mais de século e meio, através das chamadas *Folk High Schools*.

Outros exemplos se podem encontrar dentro desta dimensão. A *Plebs' League*, com uma forte presença nos meios operários ingleses entre 1905 e 1926, colocara uma radical transformação social como fim último das suas actividades educativas e organizativas. Os movimentos cívicos e educativos

que surgiram após a II Guerra Mundial, por exemplo, em França (é o caso de *Peuple et Culture* ou da *Ligue de l'Enseignement*), na sequência da resistência à ocupação alemã, investiram intensamente na Educação Popular, uma corrente que iria conduzir, já nos anos 60-70, à Educação Permanente, um conceito de base alargada e essencialmente humanista.

Esta perspectiva de EA, vista essencialmente como um processo de **construção do cidadão**, tem emergido quer para garantir a integração numa sociedade democrática, relativamente estável e pacífica, quer para fomentar a adesão a movimentos de intervenção, de resistência, de construção / reconstrução das respectivas sociedades. Por isso, a Educação Popular foi tão importante em Portugal, nos anos 74 a 80, quando se reconheceu que a finalidade prioritária para a Educação de Adultos era então a de formar cidadãos capazes de impedir um eventual retrocesso a regimes ditatoriais.

Noutras ocasiões, a missão de construir cidadãos e cidadãs na plenitude da suas capacidades e aspirações assumiu uma dimensão prioritariamente cultural, visando fazer da cultura um bem público acessível à grande massa dos cidadãos e não apenas um privilégio das classes mais favorecidas. Alguns movimentos de EA apostaram fortemente na **democratização / massificação do conhecimento e da fruição dos bens culturais**, a fim de darem a conhecer as grandes obras e figuras mundiais da história e das artes - da pintura, da poesia, da música, da filosofia, da literatura, etc. Era neste sentido, fundamentalmente, que actuavam as universidades inglesas na segunda metade do séc. XIX e primeiros anos do séc. XX, através dos seus Departamentos de Extensão ("Extra-Mural departments"), tradição mantida em seguida pela Workers' Education Association, após a sua criação em 1903.

## 5 – Educação de Adultos para o Trabalho

Entretanto, e em paralelo com as tendências convergentes de industrialização e urbanização, as mutações tecnológicas e as consequentes alterações nos processos de trabalho estavam a criar exigências novas (quantitativas e qualitativas) na formação da força de trabalho. O crescimento exponencial da capacidade produtiva dos países mais industrializados destruiu completamente a prática proteccionista das corporações ou das *trade unions*, que até então conseguiam controlar a entrada dos trabalhadores especializados no mercado de emprego (e, conseqüentemente, os respectivos salários) graças a situações de monopólio nos domínios da aprendizagem e da formação profissional.

Empresas, empregadores, e também alguns sindicatos, pressionavam no sentido de se assegurar uma mão-de-obra mais qualificada, com maior escolaridade mas também com mais conhecimentos técnicos. Conhecem-se instâncias em que sindicatos contestaram iniciativas clássicas de EA, considerando-as inúteis e pouco adequadas às reais necessidades dos trabalhadores, onde os adultos iam aprender algo que pouco ou nada servia para saírem de uma situação de desemprego ou para melhorarem empregos pouco qualificados e mal remunerados. Os próprios adultos, face a um mercado de emprego em forte expansão, sentiam a necessidade de possuírem mais capacidades e competências para a sua vida profissional.

Já no período da Revolução Francesa, e como um dos instrumentos de destruição das corporações, vistas como inimigas tanto do cidadão como do Estado, fora criado (em 1794) o Conservatoire National d'Arts et Métiers, como escola pública superior dedicada à transmissão de conhecimentos e competências nos vários sectores produtivos. De uma forma sistemática, porém, só após a II Guerra Mundial esta preocupação veio a constituir-se como política pública, como resposta às convulsões provocadas pelo conflito e aos grandes planos de reconstrução e modernização do tecido económico. Nos EUA, a aposta neste tipo de política pública foi motivada pelo regresso de milhares de soldados para os quais, como recompensa, se definiram medidas de apoio e programas de formação profissional acelerada, para assegurar a sua reintegração na vida activa. Esta formação profissional acelerada (FPA) foi importada para a Europa, onde originou o aparecimento de novas instituições e fomentou a formação profissional como objecto de políticas públicas centrais. A primeira iniciativa europeia surge em França, com a criação em 1946 da AFRMO, que se transformou em 1949 em ANIFRMO e em AFPA, após 1964. Em Portugal, foi criado em 1962 o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, que evoluiu em 1965 para Serviço Nacional de Emprego e deu origem, a partir de 1979, ao Instituto do Emprego e Formação Profissional.

## 6 – A construção de uma visão integrada da Educação-Formação de Adultos

Todos estes desenvolvimentos ocorreram na pós-guerra, concomitantemente à procura do mais alargado consenso possível em torno de um Contrato Social onde se inscrevia a edificação do Estado Providência, garantindo novos direitos humanos de natureza social e económica, como por exemplo o direito ao trabalho. Ora, havendo um direito, há necessariamente uma obrigação recíproca; e quem teria obrigação de garantir o direito ao trabalho? Certamente o Estado, os poderes públicos, aos quais caberia assegurar o pleno emprego. Obviamente, para assegurar o pleno emprego, houve necessidade de adoptar novas políticas e de definir vastos programas de qualificação, escolar e profissional, e tanto

inicial como contínua.

Chegados aos dias de hoje, o que se observa nas mais recentes tendências dentro do campo da EA é um designio de coerência e de integração de elementos que até há pouco se encontravam dispersos ou em real ou aparente antagonismo. Durante muito tempo, colocou-se em oposição, por um lado, uma EA cultural ou uma EA cidadã e, por outro, a Formação Profissional, esta última vista como actividade puramente técnica, uma mera aprendizagem de gestos repetitivos, manuais, mecânicos; em suma, um processo que não considerava a formação plena do adulto como pessoa e como cidadão, mas apenas como trabalhador, produtor. Esta clara distinção entre EA e Formação Profissional foi-se esbatendo, sendo de sublinhar uma maior coerência e integração, pelo menos, nos últimos 15 anos. A CONFINTEA de Hamburgo (1997) foi um evento de importância histórica para sublinhar esta tendência, à escala mundial, confirmando que tal convergência se estava já a concretizar em muitos países e sistemas, graças a estratégias e instrumentos específicos de formação integrada e de dupla certificação. Daí para diante, na Comissão Europeia, na OCDE e na própria UNESCO, as recomendações aos Estados Membros vão no sentido da necessidade de programas, conteúdos, processos combinados e integrados em Educação-Formação de Adultos.

Os documentos estratégicos mais recentes, tanto à escala nacional como internacional, apontam para uma EA construída como um processo ao longo da vida que garanta a integração das diferentes dimensões vitais para o desenvolvimento dos aprendentes, como pessoas e como cidadãos: o acesso aos bens culturais, o conhecimento do património cultural da humanidade, a aquisição das bases cognitivas e metodológicas para novas aprendizagens, competências técnicas, organizativas e comportamentais visando actividades laborais, conteúdos e expressões de cidadania, etc. Em suma, exige-se hoje à EA (ou à EFA) que faça de todas as pessoas adultas cidadãos mais bem informados, mais activos, mais participantes, mas também que lhes facilite uma aquisição ou produção de competências necessárias à inserção no mercado de trabalho, não esquecendo que esta valência é hoje fundamental para o bem-estar de qualquer pessoa. De facto, ninguém poderá assumir plenamente a sua situação de cidadão se viver desempregado, sem meios de subsistência. É que actualmente os assalariados por conta de outrem são a grande massa da população activa, o que não acontecia há uns 50-60 anos. Por isso, a formação para o trabalho e para o emprego ganhou ultimamente uma dimensão fundamental e tem que ser vista como uma das componentes essenciais da EA (ou EFA) contemporânea.

#### 7 – A Educação-Formação de Adultos face ao retrocesso social provocado pelo “neo-liberalismo”

Temos que constatar que se desenvolveu também uma mutação muito radical desde os tempos em que vigorava, em muitos países do hemisfério norte, o Estado-Providência até à situação que tem sido dominante nos últimos 15 anos: uma hegemonia tentacular e esmagadora da ideologia dita neoliberal (que aliás de liberal não tem nada), que determinou a “rescisão do Contrato Social”, considerando que o Estado não tem a obrigação de garantir direitos sociais e económicos (os chamados direitos humanos de 3ª geração), e deles desaposando os cidadãos.

O direito ao trabalho extinguiu-se assim praticamente, o Estado deixou de garantir o pleno emprego e o emprego / desemprego passaram a considerar-se sobretudo como matérias de responsabilidade individual. Neste novo contexto, o conceito de empregabilidade (que substituiu entretanto o de direito ao trabalho) remete agora para a responsabilização pessoal, devendo cada qual assegurar a sua empregabilidade. A perspectiva individualista substituiu assim a perspectiva tendencialmente colectivista em que cada comunidade se responsabilizava pelos seus cidadãos. Hoje em dia, caberá a cada trabalhador ou candidato a trabalhador, e ao longo de toda a sua vida, garantir condições para ser e manter-se “empregável”. Por outro lado, os empregos deixaram de ser empregos para toda a vida. Mutações diversas vão provocando a extinção de muitas profissões. Daqui por 15 anos, mais de metade das actuais profissões não existirão, mas surgirão outras. Perante tais incertezas, há que antecipar mudanças e actualizações, tanto de um ponto de vista técnico e tecnológico, como em termos de conhecimentos e de informação, para que se possam planejar alterações da carreira e garantir empregos, pois a única certeza é a de um itinerário de vida e profissional muito diversificado, em que alternarão períodos de actividade remunerada e períodos de ausência de emprego e onde cada pessoa terá ocupações muito diversas ao longo da sua vida, incluindo intervenções cívicas e solidárias de natureza voluntária.

Contudo, é preciso frisar que saber gerir a incerteza e as mutações técnicas / tecnológicas não se reduz a uma simples actualização de competências técnicas, pois implica uma construção da personalidade no sentido de aceitar e controlar a instabilidade. Uma tal contingência exige, de facto, uma estrutura mental, psicológica e moral preparada para a mudança e para a reacção imediata e ajustada, ao saltar de repente para outra profissão num sector ou num país diferente. Para além de atitudes pessoais e comportamentos sociais propícios à mudança, serão imprescindíveis, por exemplo, o conhecimento de línguas e a capacidade de conviver em culturas – nacionais ou institucionais - diversificadas. Abertura

e polivalência são atitudes exigidas aos cidadãos em geral e, em especial, aos novos (mas também aos mais velhos) trabalhadores, os quais devem estar preparados e prepararem-se em permanência para o novo, o incerto, o inédito.

Em consequência, a EFA tornou-se hoje, mais do que nunca, uma necessidade imperiosa para todos, em todos os quadrantes da sociedade e durante toda a vida. Porém, contrariamente a algumas orientações explícitas ou latentes em estratégias europeias ou nacionais, a Educação-Formação de Adultos não pode ser vista exclusivamente numa perspectiva do trabalho, apesar deste ser uma valência incontornável. Nas circunstâncias actuais, não é aceitável minimizar ou ignorar as demais finalidades: desenvolvimento e bem-estar pessoal, adesão a valores éticos, fruição cultural, expressão estética, consciência cívica, cidadania activa, entre outras. Uma EFA abrangente (não necessariamente em cada uma das actividades singularmente organizadas, mas ao longo do contínuo de aprendizagens concretizadas ao longo da vida) é cada vez mais necessária, em minha opinião, às sociedades modernas. Isto, à medida que o processo de globalização se intensifica e que a hegemonia do capital financeiro a nível planetário vai provocando uma crescente desumanização e a erosão das democracias e da cidadania.

Quando o capital financeiro se torna efectivamente hegemónico, não pode haver uma verdadeira política, nem pode existir uma real democracia. Tudo passa a ter um preço, toda a vida social e económica é orientada para a procura do lucro – o máximo e o mais rápido. Nesta perspectiva economicista, toda a sociedade se transforma num imenso mercado. E não se pode ser cidadão de um Mercado. Contudo, a partir da crise (inicialmente financeira e seguidamente económica) desencadeada em Setembro de 2008 pelas hipotecas “subprime”, nos Estados Unidos, a ideologia neoliberal, de bases supostamente científicas, e as políticas e práticas a que deu origem foram refutadas, na sua própria essência, pelos efeitos reais que provocaram a nível mundial. Como saída possível para as situações insustentáveis entretanto provocadas por esta forma extrema e radical de capitalismo, poderão emergir num futuro próximo sociedades pluralistas e mais abertas, finalmente libertas da opressão do “pensamento único” e em antítese ao recente anúncio do “fim da história”. Há novas sociedades a construir, sem ideologias nem práticas totalitárias, que fomentem e propiciem alternativas, onde se dê margem e apoio à liberdade, criatividade, experimentação e invenção social, onde se procurem e testem outras maneiras de produzir, de consumir, de viver em sociedade. A economia é sem dúvida importante, vital até para a vida em comunidade, desde que seja colocada no seu devido lugar, o que passa por reactivar as dimensões “ética” e “política” que eram dominantes entre os primeiros pensadores desta disciplina (Adam Smith, David Ricardo, John Stuart Mill, entre muitos outros). Assim, em vez de estarem as pessoas (e outras formas de vida, a Biosfera) inteiramente ao serviço da economia, situação que originou os impactos social e ecologicamente devastadores hoje bem visíveis, deverá colocar-se a economia ao serviço das grandes finalidades da sociedade política, do bem-estar colectivo e da felicidade das pessoas. Com este fim em vista, acredito que existem nos dias de hoje, face à crise actual, condições propícias para que se debata e se afirme uma educação direccionada para a construção em comum de uma melhor sociedade, uma melhor economia e para se promoverem verdadeiras sociedades educadoras. Urge recuperar a condição de cidadão dentro da sociedade e a dimensão de humanidade na pessoa humana e, para isso, a Educação-Formação de Adultos, na sua acepção holística e humanista, tem um papel fundamental a desempenhar.

## 8 – Algumas orientações e pistas para a Educação-Formação de Adultos no Portugal de hoje

Relativamente a Portugal, será oportuno referir aqui o estudo promovido pela Associação de Desenvolvimento “Tese” e apresentado muito recentemente (28.06.2010) em Seminário na Fundação Gulbenkian, onde se sublinha a combinação, numa grande parte da população portuguesa, de uma situação aguda de carência material com uma extrema fragilidade do chamado capital social. Os autores identificaram diversos factores socialmente negativos, como “incapacidade de pensar colectivamente o futuro”, “desconfiança nos outros e nas instituições”, “diminuta participação nas organizações de índole mais societária”, e constataram que um terço dos inquiridos se sente “às vezes ou frequentemente” “como se não fizesse parte da sociedade”.

De facto, ainda mais do que o crescimento económico, expresso em taxas de PIB, a sociedade portuguesa aparenta precisar acima de tudo de coesão, de uma consciência generalizada do que é e de como deve promover-se o espaço e o serviço público, como bens comuns. A sociedade portuguesa necessita, pois, de uma dinâmica social forte que, mobilizando múltiplos e diversos quadrantes, privados e públicos, locais ou regionais, permita pressionar no sentido de construção de um contexto cultural, legal e organizacional mais propício à cidadania e à educação. Um tal fluxo de energia social, embora devendo exercer-se fundamentalmente “de baixo para cima”, deveria ser considerado como um real ‘projecto de sociedade’ e, como tal, desenvolvido em estreita cooperação entre os poderes públicos e os cidadãos.

Por outro lado, para promover a adesão de uma grande maioria das pessoas adultas e agir efectivamente como um instrumento de inserção social, a Educação-Formação de Adultos não pode limitar-se a abrir as suas portas a novos públicos. Devem as respectivas entidades e agentes saber inserir-se directamente



nos processos em curso, de cunho pessoal e social, assumindo – como dimensões intrínsecas ao processo de formação e não de uma forma marginal – as funções de animação, intervenção e acompanhamento, relativamente à:

(a) concepção e concretização, à escala individual, de projectos de vida / percursos personalizados de educação-formação;

(b) concepção e concretização, à escala colectiva, de projectos de desenvolvimento social e / ou territorial, ou de promoção da qualidade de vida (inseridos, sempre que existam, em planos locais de educação e formação para a inserção).

Nesta perspectiva, entre as condições para assegurar uma maior participação por parte das pessoas adultas menos qualificadas e mais marginalizadas em actividades de natureza educativa, devem sublinhar-se as seguintes:

– a inserção da Educação-Formação de Adultos em dinâmicas e projectos que motivem fortemente os adultos (iniciativas sociais, culturais, de expressão artística, de lazer, desportivas ou de desenvolvimento socioeconómico, de criação do auto-emprego, etc.);

– a realização de um intenso trabalho a montante e a jusante das acções de formação propriamente ditas (e daí o papel essencial dos animadores, mediadores ou mentores como agentes de sensibilização, motivação, orientação, comunicação e apoio pessoal);

– a elevação da auto-confiança, através, por exemplo, da identificação e valorização das experiências, conhecimentos, competências e atitudes das pessoas adultas;

– a utilização de uma metodologia pró-activa (de *outreach*), em que agentes de educação-formação vão ao encontro das pessoas, onde elas residem, trabalham, se divertem, intervêm civicamente, etc., e procurando também acolhê-las e orientá-las em espaços de convivialidade informal, num contexto sócio-cultural onde elas possam transpor, se quiserem e quando o quiserem, o degrau para o patamar de entrada em percursos de educação-formação;

– a adopção de uma abordagem de *empowerment*, que assegure aos participantes uma apropriação gradual do processo de crescimento pessoal, através de uma participação activa nas decisões, tanto nos processos de intervenção social, como nas acções mais específicas dirigidas a novas aprendizagens.

Em conclusão, é de sublinhar que a definição dos objectivos da “instrução pública” apresentada por Condorcet, em finais do século XVIII, continua a ser da maior actualidade: “oferecer a todos os indivíduos da raça humana os meios para proverem às suas necessidades e bem-estar, conhecerem e exercerem os seus direitos e compreenderem e cumprirem os seus deveres; a oportunidade de aperfeiçoarem as suas competências, tornando-se capazes de desempenhar as funções sociais para que têm o direito de ser chamados e de desenvolver a gama completa de faculdades que lhes concedeu a Natureza; e, ao fazer isto, estabelecer entre os cidadãos uma verdadeira igualdade que torne real a igualdade política reconhecida por lei”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Condorcet, “Rapport et projet de décret sur l’organisation générale de l’instruction publique”, L’instruction publique en France pendant la Révolution, pp. 105-51, Paris, Klincksieck (in Bernard Jolibert, “Condorcet”, Prospects: the quarterly review of comparative education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. , 1993, pp. 197-209.

# **MESA REDONDA**



# **“Admiráveis mestres ou amigáveis coveiros”?**

Discutir o papel e a importância dos formadores  
na educação e formação.





**Elísio Silva**

Coordenador do Centro DUAL Porto / Câmara de Comércio Luso Alemã



www.dual.pt

## XII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza

Os novos profissionais da Educação e Formação  
para o Trabalho:

Desafios e exigências da Aprendizagem ao Longo da Vida

UM SERVIÇO



Deutsch-Portugiesische  
Industrie- und Handelskammer  
Câmara de Comércio e Indústria  
Luso-Alemã



www.dual.pt

## Admiráveis Mestres ou Amigáveis Coveiros?

Elísio Silva

## Câmara de Comércio e Indústria Luso-Alemã

“Se pensa que é caro contratar um profissional para  
fazer o trabalho, espere até contratar um amador”  
Paul Adair

U M S E R V I Ç O



### Quem Somos:

Fundada em 1954, a Câmara é uma associação  
de empresas sem fins lucrativos e de utilidade  
pública

Em Julho de 1983 foi fundado o Departamento  
de Qualificação Profissional por iniciativa de  
algumas empresas multinacionais

O objectivo principal foi realizar formação  
segundo o sistema dual alemão

Em 1985 estabeleceu-se uma parceria com o  
IEFP

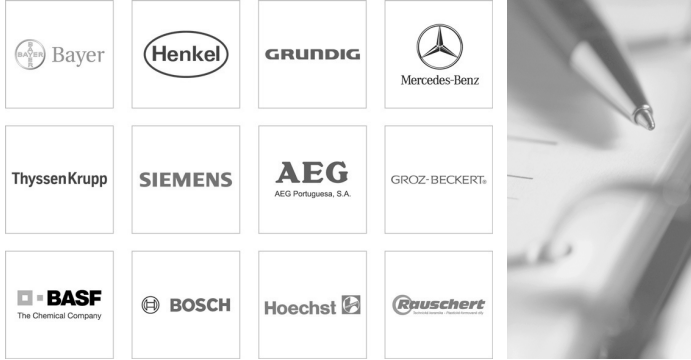


U M S E R V I Ç O



## Empresas Fundadoras - 1983

www.dual.pt

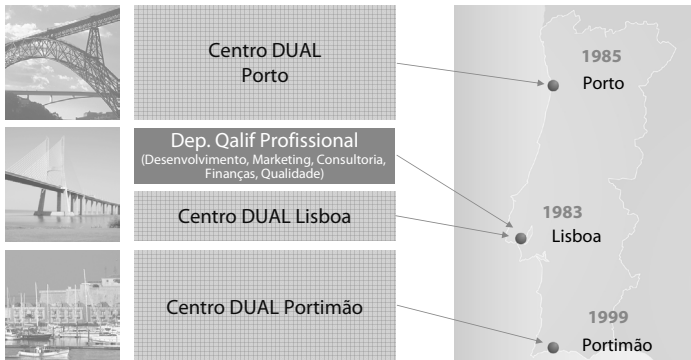


UM SERVIÇO

**AHK** Deutsch-Portugiesische  
Industrie- und Handelskammer  
Câmara de Comércio e Indústria  
Luso-Alema

## Pólos em Portugal

www.dual.pt

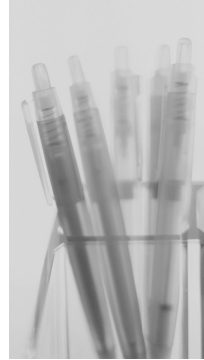
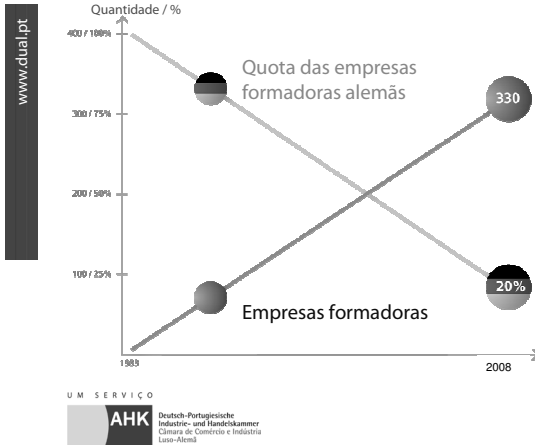


UM SERVIÇO

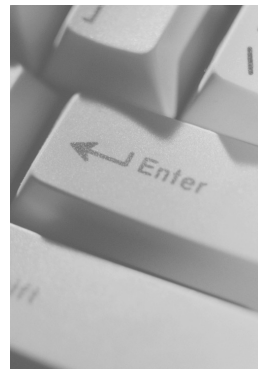
**AHK** Deutsch-Portugiesische  
Industrie- und Handelskammer  
Câmara de Comércio e Indústria  
Luso-Alema



## Cultura de Aprendizagem

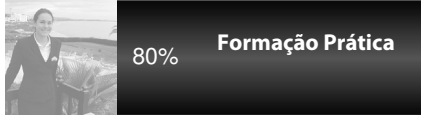


## Filosofia de Qualificação



## Qualificação Inicial Dual

www.dual.pt



UM SERVIÇO



Deutsch-Portugiesische  
Industrie- und Handelskammer  
Câmara de Comércio e Indústria  
Luso-Alema

## FORMADOR (técnico) – competências e funções:

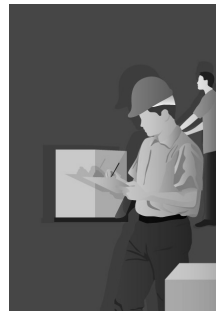
www.dual.pt

✓ Vocação e disponibilidade para “ser” formador

✓ Conhecimentos e formação técnica

✓ Experiência profissional

✓ Formação Pedagógica



UM SERVIÇO



Deutsch-Portugiesische  
Industrie- und Handelskammer  
Câmara de Comércio e Indústria  
Luso-Alema

## FORMADOR (técnico) – Desafios:

www.dual.pt

✓ **Ensinar ≠ Aprender**

✓ O formador ensina a aprender / **o formando aprende**

✓ O formador é o **Mestre** que o formando deve **Admirar**

✓ O formador é o **Amigo** que avalia e **orienta** o formando



U M S E R V I Ç O

 **Deutch-Portugiesische  
Industrie- und Handelskammer  
Câmara de Comércio e Indústria  
Luso-Alema**

## FORMADOR (técnico) – Desafios:

www.dual.pt

“Não me basta o professor honesto e cumpridor dos seus deveres”

“O mestre é o homem que não manda...”

“...aconselha e canaliza, apazigua e abranda”

“Não é a palavra que incendeia, é a palavra que faz renascer”

”**Tornar alguém melhor — eis todo o seu programa**”

*Agostinho da Silva, in 'Considerações'*

U M S E R V I Ç O

 **Deutch-Portugiesische  
Industrie- und Handelskammer  
Câmara de Comércio e Indústria  
Luso-Alema**

## FORMADOR (técnico) – Desafios:

www.dual.pt

“É essencial que a escola se não separe do mundo”

“não há escolas e oficinas...”

“...há oficinas em que trabalham crianças,  
em tarefas que vão facilitando o seu desenvolvimento

O Mestre trabalha para que “toda a oficina passe a ser uma escola”

“É essencial que a escola se não separe do mundo”

*Agostinho da Silva, in 'Considerações'*

UM SERVIÇO



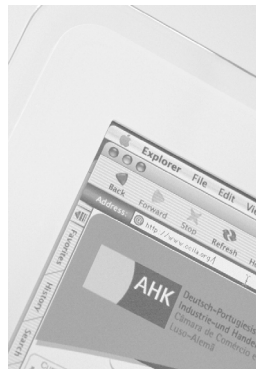
## Contributos para a Competitividade

www.dual.pt

Um trabalhador sem o ensino secundário ganha, em média, menos 40% do que um trabalhador que tenha obtido essa escolaridade (\*)

Há procura mão-de-obra especializada, por exemplo pessoas com cursos de nível 4 ou 5, mas o problema são as qualificações (\*\*)

Mais um ano escolaridade contribui para aumentar a taxa de crescimento anual do PIB entre 0,3 e 0,5 pontos percentuais (\*)



UM SERVIÇO



(\*) OCDE, Education at a glance, 2005

(\*\*) segmentos da indústria metalúrgica, electrónica, manutenção de máquinas

## Contributos para a Competitividade

www.dual.pt

Uma formação profissional orientada para a prática empresarial contribui para garantir o desenvolvimento regional de centros de inovação.

Um sistema de formação profissional orientado para a prática empresarial contribui para o aumento do nível de qualificação.

Uma formação orientada para as necessidades garante e gera emprego.



UM SERVIÇO

**AHK** Deutsch-Portugiesische  
Industrie- und Handelskammer  
Câmara de Comércio e Indústria  
Luso-Alema

www.dual.pt

*"Se fazes és. Se não fazes, serias!"*

Agostinho da Silva

Obrigado.

UM SERVIÇO

**AHK** Deutsch-Portugiesische  
Industrie- und Handelskammer  
Câmara de Comércio e Indústria  
Luso-Alema

**Orientação ao longo da vida:  
novos papéis e novas exigências  
para todos os profissionais  
da educação e formação**





# ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: NUEVOS PAPELES Y NUEVAS EXIGENCIAS PARA TODOS LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

La evolución del mercado de trabajo y el desempleo hacen necesario articular medidas que incluyan acciones de atención constante y especializada dirigidas especialmente a aquellos colectivos con dificultades de inserción laboral. Las políticas de formación y empleo pretenden ampliar las posibilidades de elección y presentar sistemas capaces de responder a las diferentes necesidades que van surgiendo a lo largo de la vida del trabajador, de ahí que la **orientación profesional** adquiera una importancia cada vez mayor para las políticas públicas. Se trata de implantar políticas de orientación profesional accesibles a **lo largo de toda la vida activa**.

El permanente cambio, fruto de las evoluciones sociales, tecnológicas y organizativas, la movilidad profesional, la crisis del empleo y la aparición de nuevas competencias profesionales, entre otras cuestiones, conllevan una dificultad añadida para las personas que buscan empleo, haciendo necesario, en muchos casos, procesos de orientación y asesoramiento especializado, que facilite al demandante de empleo una mayor inserción en el mercado laboral.

Todos estos cambios en el mercado de trabajo llevan aparejados cambios en la relación formación-empleo, de ahí el papel tan importante que tiene el **orientador**. Éste tiene como función principal la de *potenciar el esclarecimiento de posibilidades personales con sentido, mediante la identificación, elección y/o reconducción de alternativas académicas, profesionales y personales, acordes a su potencial y proyecto vital, contrastadas con las ofertadas por los entornos formativos, laborales y sociales*.

En este contexto, podemos **definir** la orientación profesional de múltiples maneras, pero una definición que me gusta por su sencillez es que *“es el proceso de ayuda en la elección profesional, basándose fundamentalmente en un conocimiento de la persona que queremos orientar y de las posibilidades de su entorno”*.



Más concretamente, la CEDEFOP (Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional) define la Orientación a lo largo de la vida como “*un conjunto de actividades que permiten a los ciudadanos de cualquier edad identificar en cualquier momento de su vida sus aptitudes, capacidades e intereses, adoptar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo y gestionar su trayectoria vital individual en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se adquieren o utilizan dichas capacidades o aptitudes (a lo largo de toda la vida)*”.

Fundamental para llevar a cabo **una buena orientación** es estar al corriente de la aparición de nuevos ámbitos profesionales, nuevas cualificaciones y nuevas ocupaciones, de su transformación e incluso extinción. Tener un conocimiento actualizado de la realidad empresarial (medios y métodos de la organización del trabajo, características de los puestos de trabajo), es imprescindible para que las estrategias y herramientas de orientación diseñadas estén contextualizadas y sean realmente útiles a los usuarios.

## **ORIENTACIÓN EN EL MARCO DE LAS CUALIFICACIONES**

La fuerte presión a la que está sometido el entorno laboral ocasiona que **la cualificación** de los trabajadores necesariamente sea continua a lo largo de toda su vida y no se pueda limitar al inicio de su desarrollo profesional.

Las situaciones de crisis como la que vivimos en estos momentos, fuerzan a que los trabajadores desempleados reconsideren su proyecto de vida y tomen decisiones relevantes sobre su itinerario de inserción profesional (retomar ocupaciones desarrolladas con anterioridad, aprovechar el momento para reciclarse o formarse en una ocupación de más proyección y salida profesional...). **En este campo desempeña un papel fundamental los sistemas de orientación.**

En este contexto y con el fin último de facilitar la labor tanto a las Administraciones Públicas como a todo el conjunto de la población activa se aprobó en nuestro país la **Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la formación profesional** de 19 de Junio. Su objetivo era implantar un sistema integral que sirviera para organizar de manera coordinada las cualificaciones, su acreditación y la formación profesional asociada a cada una de ellas, teniendo también en perspectiva que la cualificación de la población activa se ajuste a las demandas reales del mercado de trabajo.

Esta ley habla en sus artículos 14 y 15 sobre la **orientación profesional**.

**El Art. 14.** Dice que la finalidad del sistema de información y orientación profesional en el marco del SNFP:

- 1.- informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencia y cualificaciones profesionales y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida.
- 2.- informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.

**El Art. 15** En cuanto a la organización de la información y orientación profesional:

- 1.- en la información y orientación profesional podrán participar, entre otros, los servicios de las administraciones educativas y laborales, de la administración local y de los agentes sociales, correspondiendo a la administración general del estado desarrollar fórmulas de cooperación y coordinación entre todos los entes implicados.
- 2.- a los servicios de información y orientación profesional de las administraciones públicas les corresponde proporcionar información al alumnado del sistema educativo, las familias, los trabajadores desempleados y ocupados y a la sociedad en general.

Asimismo, corresponde a las administraciones públicas poner a disposición de los interlocutores sociales información sobre el sistema que pueda servir de referente orientativo en la negociación colectiva, sin perjuicio de la autonomía de las partes en la misma.

La Ley 5/2002 articula el denominado Sistema Nacional de las Cualificaciones y FP el cual responde a la satisfacción, entre otras, de las siguientes necesidades: Identificar las competencias que los trabajadores deben tener para el ejercicio óptimo de una profesión, facilitar que los trabajadores adquieran nuevas competencias profesionales de manera que actualicen sus conocimientos, evaluar y acreditar las competencias de un trabajador etc...

Por tanto, en el Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales se contextualiza el sistema de

**información y orientación en materia de formación profesional y empleo** como una **pieza clave del sistema**, como un apoyo imprescindible para que las personas se inserten en el mercado laboral.

A efectos prácticos, para favorecer el desarrollo de un sistema integrado de orientación y formación profesional, queda reflejado en la ley que se reforzarán las actuaciones de los Servicios Públicos de Empleo ( serán los encargados de fijar las acciones a realizar con la población activa ) su financiación y la participación de los interlocutores sociales, así como el papel de los Centros Integrados de FP y de los Centros de Referencia Nacional en este ámbito.

Los **centros integrados de formación profesional** además de las ofertas formativas propias de las familias o áreas profesionales que imparten, incorporan los servicios de información y orientación profesional. Uno de los fines de estos centros es facilitar la orientación profesional a las personas para que tomen las decisiones más adecuadas respecto de sus necesidades de formación profesional en relación con el entorno productivo en el que se desenvuelven.

Los **centros de referencia nacional** en el ámbito de la FP, realizan acciones de innovación y experimentación en materia de FP, están especializados en las familias profesionales del Catálogo Nacional de CP.

Entre sus fines se contempla aplicar y experimentar proyectos de innovación en materia de FP en lo referido a la impartición de acciones formativas, información y orientación profesional, evaluación y acreditación de competencias profesionales y otras con valor para el SNCFP.

La *Consellería de Traballo e Benestar* considera fundamental el trabajo llevado a cabo por los servicios de **orientación**, especialmente por los orientadores de las oficinas de empleo, en su papel desempeñado en la fase de **información y difusión de las distintas actuaciones** que lleva a cabo, en concreto, el Instituto Galego das Cualificacións, colocando en un lugar destacado la intermediación a través del Servicio Público de Empleo de Galicia.

Un claro ejemplo lo encontramos en la convocatoria que la Consellería a través del Instituto lleva a cabo desde el año 2006 para la realización de pruebas destinadas a la obtención de los **certificados de profesionalidad**. Galicia es la primera y única comunidad en llevar a cabo este tipo de pruebas.

La expedición de un certificado de profesionalidad permite al trabajador disponer de una certificación oficial y con validez a nivel nacional, que acredita su competencia profesional, independientemente del camino empleado para su adquisición.

La celebración de las pruebas de certificación profesional producen un considerable incremento de la transparencia del mercado de trabajo y de la capacidad de gestión de los RRHH de las empresas, un incremento de la transferencia de la competencia adquirida por las personas a través de las vías de la experiencia laboral y los aprendizajes no formales y, sobre todo, un extraordinario incremento de la motivación de las personas de cara a obtener unos mayores niveles de preparación profesional.

Para que el candidato logre este objetivo, **los orientadores** deberán proporcionarle la información y el asesoramiento preciso sobre los pasos que la persona tiene que llevar a cabo para participar en este proceso de certificación: condiciones para poder inscribirse, solicitud, documentación que debe presentar, lugares de celebración de las pruebas y al mismo tiempo, asesorar a los candidatos sobre las competencias que va a tener que demostrar en el certificado de profesionalidad en el que esté interesado.

Además de contar con los orientadores de las oficinas de empleo del SPEG, el proceso de asesoramiento e información también se realiza en:

- El Instituto Galego das Cualificacións
- En las delegaciones provinciales de la *Consellería de Traballo e Benestar*
- Y en los centros donde se realizan las pruebas.

Las pruebas convocadas en 2006, 2007 y 2008 corresponden a ocupaciones como trabajador forestal, jardinero, auxiliar de ayuda a domicilio, mecánico, ajustador, chapista, tornero fresador y electrónico de mantenimiento.

Una de las principales novedades que introducen los certificados de profesionalidad es que, en orden a fomentar la calidad y la integración de la formación profesional, en cada uno de los módulos formativos se establecen las denominadas “competencias clave”.

**Las competencias clave** son los requisitos formativos que asegurarán que los alumnos poseen los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento la formación correspondiente a los nuevos certificados de profesionalidad. Estas competencias clave comprenden un conjunto de contenidos generales de formación básica en diferentes áreas de conocimiento. Son un instrumento para crear oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y adaptarse de forma apropiada a las necesidades del mundo de la producción del trabajo y los cambios que se producen en la sociedad.

Es otro ejemplo claro de **la labor que pueden ejercer los orientadores** informando sobre qué competencias pueden ser reconocidas, además de cómo, cuando y dónde va a tener lugar la recogida

de los datos que evidencien o demuestren la competencia. De esta forma, el candidato a un proceso de reconocimiento y acreditación de competencias, podrá conocer los requisitos de la certificación a la que aspira y reflexionar sobre su carrera profesional, tanto en lo referente a su trayectoria formativa como a su experiencia profesional.

## **ORIENTACIÓN BASADA EN LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN (APLICACIONES DEL MERCADO LABORAL)**

Fundamental para poder realizar una buena orientación, es decir, para orientar en la búsqueda de empleo, es conocer perfectamente que está ocurriendo en el mercado de trabajo. Según los economistas, la información es un elemento clave para la eficiencia de los mercados, o dicho de un modo más de andar por casa "la información es poder".

Por lo tanto, una información profesional de buena calidad es indispensable para una orientación profesional de calidad. Las administraciones públicas desempeñan un papel fundamental en la financiación de la recogida de la información sobre las distintas profesiones, su organización, las relaciones entre las mismas, su sistematización y su difusión.

Cada vez se avanza más en el estudio del mercado de trabajo, en nuestra comunidad autónoma dentro de la *Consellería de Traballo e Benestar*, el *Instituto Galego das Cualificacións*, perteneciente a la *Dirección xeral de Formación e Colocación*, creado a través del Decreto 93/1999, de 8 de abril, actúa como un instrumento de trabajo dirigido al SPEG y a las instituciones y profesionales que desarrollan su actividad en el ámbito del empleo, la orientación y la formación profesional. Tiene como una de sus funciones la de **conocer el funcionamiento del mercado de trabajo**, proporcionando la información adecuada para el diseño de las políticas de formación profesional y empleo.

Las TIC pueden ayudar a que haya una mayor relación entre los distintos tipos de información y a que se dé una mayor integración entre toda la información y políticas existentes dentro de los Servicios Públicos de Empleo. Consientes de ello desde el Instituto ponemos a disposición de los distintos usuarios una página WEB con acceso a diversas **aplicaciones** que ofrecen información sobre el mercado laboral.

Toda la información que ofrecemos está basada siempre en datos de organismos oficiales y en concreto trabajamos con los datos de los Servicios Públicos de empleo y de la Tesorería de la Seguridad Social.

Las aplicaciones disponibles son:

- 1- Indicadores del mercado laboral
- 2- Datos de ocupaciones
- 3- **A Miña Profesión**
- 4- Mapa integrado de recursos de formación profesional en Galicia y
- 5- Informes de movilidad

1.- Los **indicadores de mercado laboral** es una base de datos que permite en tiempo real y a través de la red hacer consultas sobre diversos indicadores laborales. Estas consultas pueden mostrarse de forma desagregada por provincias, comarcas y ayuntamientos, ofertando información desde el año 1999 y con opción de realizar series temporales.

Las consultas que se pueden realizar son referentes a:

- Datos de empresas (cuentas de cotización)
- Datos de los trabajadores afiliados a la seguridad social
- Datos de paro registrado
- Datos de ofertas
- Datos de contratos laborales

2.- **Datos de ocupaciones**, se trata de una aplicación que hace referencia a las ocupaciones más contratadas en distintos ámbitos (autonómico, provincial y comarcal) pero incorporando una serie de indicadores elaborados en el IGC que sirven, ya no sólo para describir, si no también para estudiar la tendencia, el grado de ocupabilidad y la temporalidad que presentan los grupos ocupacionales (se estudian la clasificación nacional de ocupaciones CNO a 4 dígitos).

### **3.- Mi profesión.**

La información sobre las profesiones es un elemento determinante en el proceso de **orientación**. Por ello esta aplicación especialmente está muy vinculada a las tareas de orientación profesional.

Se trata de una herramienta interactiva de carácter técnico y divulgativo cuyo contenido es una información integral de las ocupaciones a través de la globalidad de los aspectos contenidos en el eje mercado laboral-formación. Por ello está dirigida tanto a profesionales (estudiosos, empresarios, orientadores laborales, trabajadores, gestores o técnicos en general) como a jóvenes que empiezan a buscar trabajo o parados que quieren reorientar su futuro profesional.

El atributo esencial de la aplicación es su compilación de la información más relevante que atañe a toda profesión que conforma el actual mercado de trabajo. Reúne desde datos cuantitativos ampliamente desagregados, procedentes de la explotación de las bases de datos de contratación y paro registrado, hasta otro tipo de información más heterogénea y diversa, con un carácter menos cuantitativo, sobre el perfil profesional de las ocupaciones y su formación asociada.

La forma de seleccionar una determinada profesión puede realizarse de tres maneras para así posibilitar el acceso diferencial según el tipo de usuario: busca por palabra clave, por sector cuando ya se conoce la afinidad sectorial de la ocupación, y búsqueda por grupo ocupacional.

Una vez se tiene la ocupación seleccionada podemos obtener la información que más nos interese relacionada con:

- El **perfil profesional**: en este apartado se trata de establecer el perfil asociado a cada ocupación profesional teniendo en cuenta la información procedente de diversas fuentes como son: el catálogo nacional de las cualificaciones profesionales, los certificados de profesionalidad o el catálogo elaborado por el Instituto sobre Perfiles profesionales. Todo esto junto con la clasificación de las ocupaciones que establece el sistema de información del Servicio Público de Empleo ( SISPE ) establece un perfil que contiene datos generales como son: familia profesional, competencias, funciones, ámbito profesional o requisitos profesionales.

- El apartado del **mercado laboral** contiene datos de contratación y paro registrado actualizados mostrados en forma de gráficos, mapas y cuadros resumen.

- Por último, **la formación** asociada a cada ocupación ( todavía en fase de elaboración ) ayudará a orientar la preparación de cada persona y su reciclaje profesional para así construir un itinerario profesional adecuado.

#### 4.- Mapa integrado de recursos de formación profesional en Galicia.

Esta aplicación ofrece una visión general de toda la oferta formativa en Galicia, tanto la gestionada por la Consellería de Trabajo e Benestar como la ofertada por la Consellería de Educación. En concreto se ofrece información sobre:

- los cursos de Formación profesional ocupacional (FPO) son aquellas acciones de formación gratuita para personas desempleadas.

- Programas de escuelas obradoiro y obradoiros de empleo, las primeras están dirigidas a desempleados menores de 25 años, y las segundas a mayores de 25 con prioridad para aquellos colectivos que presentan una especial dificultad de inserción en el mercado laboral.

- Formación profesional inicial (FPI) dirigida especialmente a la población escolar, es decir, los ciclos formativos de grado medio y de grado superior.

- Finalmente, los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) destinados a personas de 16 a 21 años que no consiguieron los objetivos de la educación secundaria obligatoria (ESO).

La aplicación ofrece distintas posibilidades de consulta de datos: por territorio (a nivel de Galicia, provincial, comarcal o por ayuntamiento), por familia o por especialidad de formación. A la escala territorial elegida, se ofrecen, por cada familia profesional, mapas indicativos de los territorios en que existen ofertas de FP, junto con un listado de todos los centros que imparten formación profesional en cualquiera de las 4 modalidades señaladas, y finalmente se podrá consultar los datos concretos de cada centro: dirección, teléfonos de contacto, especialidades que imparte, etc.

#### - Aplicación sobre la movilidad de los trabajadores

Esta aplicación hace referencia a los trabajadores que entran y salen del mercado laboral gallego, bien con respecto al resto del Estado o bien dentro de la propia comunidad autónoma. Partimos aquí de la información que nos ofrece un contrato de trabajo registrado en las oficinas de los Servicios Públicos de Empleo de Galicia.

La movilidad que tratamos hace referencia a la movilidad geográfica que se produce por motivos laborales. La actualización de los datos que en la aplicación se manejan es mensual y tiene como objetivo fundamental poner a disposición del usuario la posibilidad de conocer los flujos de entrada y salida de trabajadores en nuestra CCAA.

Esta herramienta interactiva permite generar informes indicando el ámbito territorial ( autonómico, provincial y municipal ), la determinación temporal ( mes, trimestre o año ) y la posibilidad de conocer los resultados a través de distintas variables como el sexo, la edad, nivel académico, tipología de contratación, etc...

El resultado de todos los informes generados por las aplicaciones comentadas se puede codificar en formato PDF, EXCEL o WORD, para que los usuarios puedan diseñar sus informes según sus propias necesidades.

De este modo, los responsables de formación, técnicos locales de empleo, **orientadores**, agentes sociales, responsables de recursos humanos de las empresas... dispondrán de información para tomar decisiones más objetivas, de cara tanto a una mejor planificación de la formación que se impartirá en nuestra comunidad autónoma, como de cara a la orientación del desempleado dentro de las oficinas de empleo.

## **ORIENTACIÓN EN EL SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO DE GALICIA**

Brevemente me gustaría comentar la definición y labor del Servicio Público de Empleo gallego en relación a los servicios de orientación para completar mi exposición.

La **Ley 56/2003, de 16 de diciembre**, de empleo, define al Servicio Público de Empleo (SPE) de las CCAA como aquellos órganos o entidades a las que las administraciones les encomiendan, en sus respectivos ámbitos territoriales, el ejercicio de las funciones necesarias para la gestión de la intermediación laboral y de las políticas activas de empleo.

Las **políticas activas de empleo** podemos definir las como el conjunto de programas y **medidas de orientación**, empleo y formación que tienen por objeto mejorar las posibilidades de acceso al empleo de los demandantes en el mercado de trabajo, por cuenta propia o ajena, y la adaptación de la formación y recalificación para el empleo de los trabajadores, así como aquellas otras destinadas a fomentar el espíritu empresarial y la economía social.

Los **objetivos generales** de la orientación laboral en el marco del Servicio Público de Empleo son:

- Establecer que tipo de relación se va a desarrollar entre la persona demandante y el personal de la orientación laboral, si van a ser intervenciones puntuales o un proceso.
- Determinar los objetivos profesionales de la persona demandante, para que estos sirvan como referencia a la hora de orientar las actuaciones y evaluar su éxito.
- Explorar las competencias generales y técnicas profesionales de la persona demandante.
- Fomentar y potenciar la autonomía de la persona demandante en el proceso de inserción laboral.
- Establecer un plan de trabajo inicial con la persona demandante para que pueda afrontar su búsqueda de trabajo.

En concreto los **objetivos específicos** de la orientación laboral son:

- Determinar y delimitar cuales son sus expectativas ante el servicio de orientación, y, en general ante el Servicio Público de Empleo.
- Conocer los Servicios Públicos de Empleo de Galicia que le permitan satisfacer sus expectativas.
- Clarificar y concretar sus objetivos profesionales
- Concretar un plan inicial de trabajo a desarrollar en intervenciones puntuales o en un proceso ( Itinerario Personalizado de Inserción )
- Comprender la importancia de actuar sobre su demanda para actualizar de manera periódica y/o corregir todos aquellos aspectos de su contenido que lo requieran.

Expongo aquí lo que sería el **esquema de un proceso completo de orientación laboral** empezando por la clasificación de la persona como demandante de empleo, pasando por precisar si esa persona necesita o no orientación laboral, asignando, si es el caso, un **itinerario personalizado de inserción** y estableciendo el correspondiente seguimiento para conocer los resultados finales de todo el proceso.

## **ITINERARIOS PERSONALIZADOS DE INSERCIÓN (IPI)**

Profundizando un poco más en los Itinerarios personalizados de inserción, me gustaría recalcar que cada persona que se incorpora a un IPI **recibe el apoyo y asesoramiento** del personal de orientación laboral responsable el cual será un referente durante todo el proceso.

El desarrollo de los itinerarios personalizados de inserción se convierte así en la puerta de entrada a todas las políticas activas de empleo del Servicio Público.

El Itinerario se estructura en tres fases:

- **Fase de Inicio:** Es la parte más técnica e importante del proceso. En ella se realiza la recepción y acogida que va a ser fundamental para el transcurso de todo el trabajo. Se elabora un perfil profesional con base en la información recogida para, después de un profundo análisis por parte del personal técnico de la orientación, concretar un plan de trabajo que se traducirá en un documento de compromiso de actividades que va a ser vinculante durante todo el proceso.

- **Fase de seguimiento:** en esta fase la persona demandante realizará las distintas actividades propuestas, con un seguimiento por parte del personal técnico de orientación, pudiendo redefinirse cada itinerario en función de la evaluación de cada persona orientada y de sus oportunidades reales de conseguir empleo.

- **Fase fin:** la finalización se derivará de la consecución del objetivo propuesto o una vez que se realizaron todas las actividades previstas en el itinerario, pudiéndose dar situaciones de abandono o de caducidad del tiempo.

Toda los datos que se van obteniendo en cada fase del itinerario de cada participante es introducida en una aplicación informática del Servicio Público de Empleo con el fin de que toda la información quede recogida y tener una visión lo más completa posible de todo el proceso.

Tienen acceso a dicha aplicación los distintos tipos de usuarios que intervienen en el itinerario: los orientadores de los centros, de las oficinas de empleo, coordinadores de los orientadores, administradores, directores de oficina, técnicos de clasificación y jefes de servicio.

Entre otras cuestiones, en ella cada responsable del proceso refleja los datos más relevantes referidos a itinerario y al demandante que participa en él, datos que pueden ir siendo introducidos en distintas pestañas referidas al IPI y también a las distintas fases de las entrevistas personales.

Concretamente en los apartados del IPI correspondiente encontramos la de los **datos personales del demandante** (importante el DNI ya que la búsqueda posterior de cada persona se hará a través de este dato) así como otros datos como quién es el responsable del itinerario, cuando empezó y cuando va a caducar.

En las tres pestañas siguientes encontramos las tres fases definidas del proceso donde se podrán introducir y observar todos aquellos datos que ayuden a conocer el estado del itinerario y su historial.

**La fase de inicio** almacena la información de las primeras etapas del IPI, evaluación inicial del candidato, su perfil profesional, las tareas acordadas y compromiso de actividades así como su plan individual a llevar a cabo.

**La fase de seguimiento:** muestra la información de cómo se va desarrollando el IPI una vez iniciado constando a su vez de dos apartados: el seguimiento y la derivación.

En el apartado del seguimiento encontramos la información que se va extrayendo de las distintas citas con el demandante (citas que pueden ser presenciales, telefónicas, o por e-mail), y en el apartado de derivación todas aquellas modificaciones que se han hecho en el proceso junto con sus causas y fechas.

**La fase fin:** muestra la información relativa a la finalización del IPI, principalmente el motivo de la finalización, la fecha, las valoraciones finales, conclusiones y demás observaciones.

También se podrá obtener de una manera directa y actualizada el Curriculum Vitae de la persona desempleada en cualquier momento del proceso.

Para finalizar tenemos gracias a otro apartado toda aquella documentación e información relevante que surge de las **entrevistas** llevadas a cabo con cada participante, los objetivos establecidos, planes de trabajo, comentarios, etc..

Recordemos que el objetivo principal de los itinerarios personalizados de inserción es dotar al demandante de autonomía y capacidad para la búsqueda de empleo, mejorar su empleabilidad, aunque su colocación posterior se produzca al margen del propio SPE, y para ello es fundamental para los orientadores tener en todo momento el máximo de información necesario para llevarlo a cabo.

## ORDEN DE CONVOCATORIA PARA LAS ENTIDADES COLABORADORAS

Además de las oficinas de empleo de la Consellería de Trabajo e Benestar, existe una **red de personal orientador en entidades colaboradoras**, seleccionadas a través de una orden de convocatoria anual (Orden del 31 de Diciembre de 2009 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria pública para la concesión de subvenciones para la realización de actividades de información, orientación y búsqueda de empleo)

Podrán ser **beneficiarias** de las subvenciones previstas en esta orden las entidades que tengan

personalidad jurídica propia y carezcan de fines lucrativos, en concreto, las universidades públicas, las corporaciones locales, las confederaciones y asociaciones empresariales y sindicales de Galicia y las entidades especializadas en atención a determinados colectivos, preferentemente con disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales, que realicen acciones de información y orientación profesional de acuerdo con lo previsto en estas bases reguladoras.

Serán **destinatarios** de las acciones previstas en esta orden todos los demandantes de empleo inscritos en el Servicio Público de Empleo de Galicia, bien cuando lo soliciten expresamente, o bien cuando les sea ofertado por dicho servicio a través de cualquiera de sus departamentos.

## **CONCLUSIÓN**

**Para concluir** decirles que la orientación es como un “lego”, un puzzle con muchas piezas, un proceso continuado que debe de poner a disposición de las personas todos los medios e instrumentos para que pueda construir “su mejor proyecto”, y que pueda alcanzar la mayor autonomía y responsabilidad posible, con el fin último de su inserción o consecución de un buen empleo. Se trata de proporcionar al demandante de empleo o alumno, la más adecuada y mayor información que le permita adquirir una madurez y una identidad personal y profesional que le motive de cara a próximos aprendizajes y posibles cambios a lo largo de su vida laboral.

Debemos de tender a que la información y la orientación profesional han de ir de modo paralelo al aprendizaje permanente, con el fin último de fomentar la autonomía de las personas.

# **SESSÕES TEMÁTICAS**





## **1.1) Profissionais de Orientação/Iniciativa Novas Oportunidades**





# Sinergias: um CNO no Centro de Emprego

## **Introdução:**

Os Centros Novas Oportunidades (CNO) do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P.) têm a oportunidade de usufruir de sinergias no âmbito das interações de várias unidades orgânicas da própria rede IEFP, I.P.. Unidades como os Centros de Formação Profissional (CT/FP's) e os Centros de Emprego (CTE's), já bastante estruturadas e com uma experiência amplamente consolidada ao nível do emprego e da formação profissional, são alicerces fundamentais nos quais os CNO se podem (e devem) apoiar. As unidades orgânicas do IEFP, I.P. – e respectivas equipas – dispõem de um manancial de competências, adquiridas ao longo das suas três décadas de existência, potencialmente facilitadoras de experiências de aprendizagem vicariantes para os CNO e respectivos profissionais. De igual modo, as equipas dos CNO podem encontrar - e têm encontrado - nas estruturas dos CT/FP's e dos CTE's recursos e apoios organizados, de grande valor para o desempenho e cumprimento dos seus objectivos estratégicos.

Esta conjuntura representa uma oportunidade que facilita, aos CNO, cumprir a sua missão (de acordo com a Carta de Qualidade, 2008):

- Assegurar a todos cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, no âmbito da área territorial de intervenção de cada Centro Novas Oportunidades.
- Promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos candidatos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional.
- Assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efectuados numa política efectiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos.

## **Contextualização do CNO no CTE na Maia:**

O CNO do Centro de Formação Profissional do Porto II – Maia iniciou a sua actividade em Setembro de 2008, partilhando o espaço físico com o Centro de Emprego da Maia. Esta articulação terá sido o reflexo de uma aposta numa colaboração ainda mais estreita com os Centro de Emprego, coincidente com o terceiro eixo estratégico da reforma do modelo funcional dos Centros de Formação Profissional – a articulação entre CTE's e CT/FP's (Leitão, 2008). Os Centros de Emprego são locais privilegiados de fomento ao apoio à comunidade, nomeadamente aos cidadãos que procuram emprego ou formação.

O CTE da Maia, abrange o concelho da Maia, com 84

km<sup>2</sup> e 17 freguesias e está inserido na Delegação Regional do Norte. Este Concelho tem vindo a registar um crescimento notável nos últimos 20 anos, tendo cerca de 130.000 habitantes. Segundo os dados mais recentes, o sector primário ocupa apenas cerca de 6% da sua população activa.

A Maia é um dos concelhos mais industrializados do país, tendo uma Zona Industrial dinâmica e conhecida no país. Apesar do sector terciário ter sofrido um aumento nos últimos anos, a verdadeira “vocação” do Concelho é, assumidamente, o sector industrial (e.g.: indústria do vestuário, sector alimentar e panificação, electrónica e telecomunicações, metalomecânica e a construção civil). Apesar da evolução tecnológica verificada, muitas empresas ainda utilizam a mão-de-obra intensiva, daí que cerca de 66% dos empregados se encontrem no sector industrial e apenas 28% em actividades do sector terciário<sup>1</sup>.

Nos últimos anos, de acordo com os dados divulgados, a situação económica de Portugal agravou-se. O número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego, desde o início do ano transacto, tem vindo a aumentar sucessivamente. De acordo com os últimos dados divulgados (Relatórios Mensais, 2009 e 2010), o CTE da Maia registava, no mês de Abril do ano corrente 8717 desempregados inscritos, em comparação com os 7691 desempregados inscritos no mês homólogo do ano transacto (cf. gráfico em baixo).

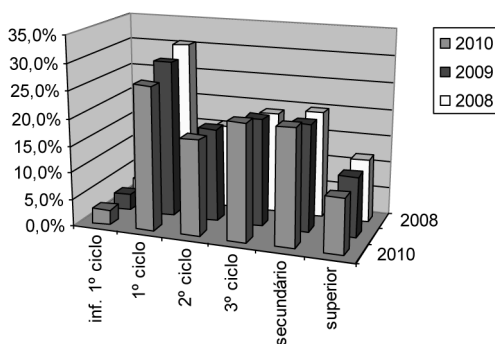


Fig.1: Número de desempregados inscritos por mês no 1º quadrimestre de 2009 e 2010.

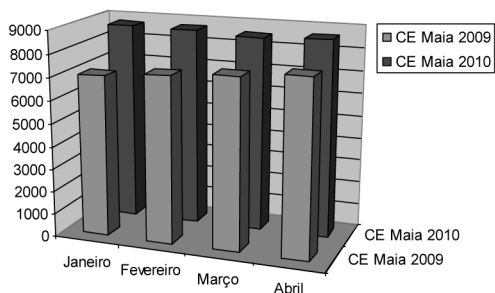


Fig.2: Número de desempregados inscritos por mês de acordo com as suas habilitações académicas nos meses de Abril de 2008, 2009 e 2010.

Os inscritos desempregados no CTE da Maia apresentam baixas qualificações (predominantemente ao nível do 1º ciclo), tanto em 2009 como em 2010.

A leitura desta realidade, particularmente no que respeita ao nível de habilitações escolares, aponta para a necessidade premente do aumento das suas qualificações. É precisamente neste eixo de intervenção que o papel dos CNO, particularmente no espaço físico do CTE assume uma especial relevância.

Pelo CNO do Centro de Formação Profissional do Porto II – Maia já passaram, desde o início da sua actividade, cerca de **2300 candidatos** (entre desempregados e empregados), dos quais mais de

<sup>1</sup> Para mais informações consultar [www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)

**50% seguiram percursos de validação de adquiridos** (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) de nível básico ou secundário, contando-se, já, 408 certificados por esta via, até final de Junho de 2010 (fonte: SIGO<sup>2</sup>).

**Fluxo global de candidatos do CNO**

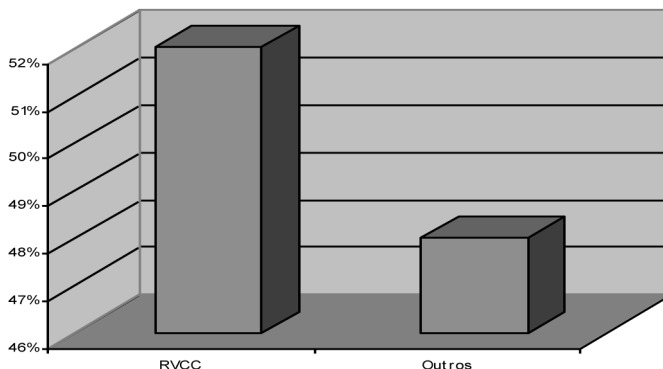


Fig.3: Encaminhamentos efectuados desde o início da actividade do CNO (percentagem).

### O papel da orientação vocacional e profissional nos CNO's e CTE's

Apesar do pendor negativo habitualmente atribuído a este cenário, perspectivado exclusivamente como uma situação de crise, ao nível do CNO e da sua missão estratégica – a qualificação dos portugueses –, isso não será assim tão linear. Importa reconhecer o potencial de promoção de desenvolvimento que decorre desta situação, pois, se devidamente intencionalizada, será uma oportunidade de melhoria que contribuirá para a superação dos défices estruturais ao nível da qualificação da população activa nacional. Como? Canalizando esta situação instável para investimentos no desenvolvimento pessoal e profissional. Tendo em conta que a relação formação e empregabilidade não é directa, como aponta Coimbra (2008), “Que a formação não gera emprego é um truismo”, acredita-se que, de algum modo, somos capazes de influenciar as nossas trajectórias (profissionais, de aprendizagem) no decurso da nossa vida (Coimbra et. al, 2001).

Esta situação de “pausa” profissional deverá ser propícia a um balanço de competências (e de vida) e uma reflexão (e orientação) vocacional que propiciem um investimento na qualificação escolar e profissional no sentido de uma maior adaptação às características da flexibilidade do mercado de trabalho (e.g., certificação, actualização e/ou reconversão profissional) e da sua progressiva exigência (e.g., qualificação escolar, desenvolvimento de competências). Neste âmbito, os serviços prestados pelo **Front Office** do IEFP (Leitão, 2008), nomeadamente pelo CE's e CNO's, deverá consistir num apoio sistemático à gestão da carreira com vista à promoção de uma maior adaptabilidade (cf. Savickas, 1997), em especial do público desempregado, que se vê a braços com uma mudança (a maior parte das vezes) inesperada, para a qual é necessário o devido ajustamento. Muitas vezes este ajustamento poderá passar por colocar em causa todo um percurso profissional decorrido e colocar a hipótese de uma reconversão profissional, que frequentemente o panorama actual de rápidas evoluções científicas e tecnológicas, globalização, competitividade (entre outros factores) exige.

### As sinergias entre o CNO e o CTE:

O papel dos CNO nos CT/FP's tem vindo a ser reforçado, nomeadamente através da concepção do segundo eixo estratégico da reforma do modelo funcional dos CT/FP's – o reforço da articulação entre as valências da formação profissional e do CNO numa lógica de operacionalização do conceito **Front Office** (Leitão, 2008).

Consideramos que a partilha do espaço físico, de meios técnicos e de recursos humanos, de um CNO de um CT/FP num CTE, irá facilitar ainda mais esta articulação e promover, de

<sup>2</sup> Dados retirados do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), plataforma criada para responder às necessidades de informação dos CNO's e de outras entidades da área da educação-formação.

modo célere e personalizado, o acesso generalizado dos candidatos, que procuram formação e/ou emprego, a uma resposta mais adequada. Esta actuação em rede, tendo subjacente o conceito de cooperação, deverá ressaltar aspectos como: troca de informações entre equipas; estabelecimento de um intercâmbio de ideias; desenvolvimento de visão estratégica; definição de áreas de actuação; análise conjunta dos problemas e solução em comum (Casarotto & Pires, 1999, in Tomaél, 2008). Assim, deverá haver uma boa gestão dos recursos no sentido de esta dinâmica não representar uma replicação de momentos de diagnóstico com os mesmos objectivos, mas antes um processo de orientação mais personalizado, com possibilidade de encaminhar os candidatos de modo mais acompanhado e célere.

Reconhece-se a mais-valia da concentração de ofertas disponíveis neste mesmo espaço físico, o que permite, frequentemente, aos candidatos entrar num circuito de investimentos diversificados, mantendo a motivação e a ligação aos técnicos que promovem a sua orientação formativa e/ou profissional.

Dada à nossa experiência profissional como técnicas superiores a desempenhar funções no CNO supra-mencionado, consideramos que o papel dos CNO nos Centros de Emprego poderá ser multifuncional.

De um modo sintético, apresentamos o seguinte modelo funcional triádico:

- Reforçar a resposta ao nível da oferta de orientação vocacional/profissional dos utentes (do Centro de Emprego e/ou do CNO);
- Estreitar os eixos de colaboração entre entidades [CT/FP's da rede IEFP, I.P., entidades formadoras externas, Gabinetes de Integração Profissional (GIP)] e consequentemente a promoção do acesso a uma crescente diversidade de ofertas formativas [e.g., cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), Formação Modular Certificada (UFCD's), Cursos de Aprendizagem, Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF)];
- Proporcionar uma oferta de reconhecimento e certificação de competências pela via experiencial (RVCC escolar e profissional).

De modo sintético, apresentamos um fluxograma que ilustra o que acreditamos ser o interface das várias valências CNO – CT/FP – CTE no sentido de orientação vocacional/profissional, ou por outras palavras, de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento.

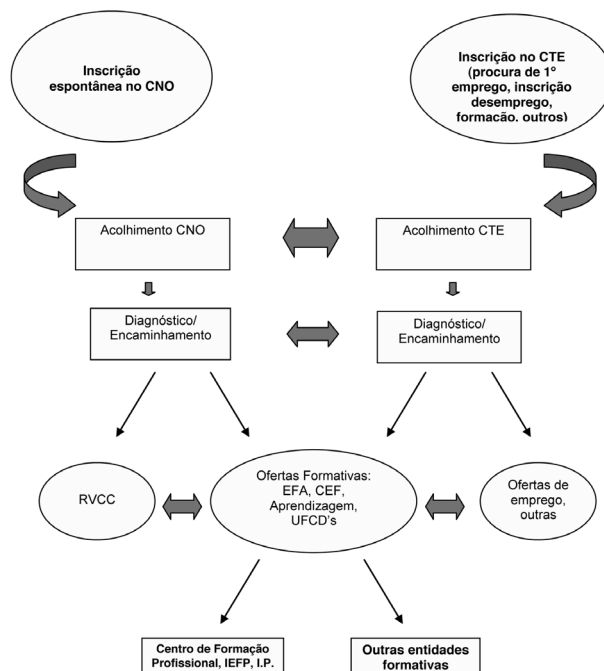


Fig.4: Esquema de Organização do serviço de orientação do CNO e CTE.

A partir do fluxograma, clarifica-se que os candidatos a percursos de qualificação têm, assim, uma dupla entrada:

- Acesso directo ao CNO, procedendo-se às etapas iniciais de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento. No caso de encaminhamento para cursos EFA de dupla certificação e/ou para formação modular da responsabilidade da rede IEFP I.P., os candidatos são orientados para a equipa de técnica do CTE, responsável pela articulação com os Centros de Formação Profissional;

- Acesso pelo Front Office do CTE, havendo encaminhamento dos candidatos a RVCC, para o CNO.

Contando já com quase dois anos de estreita colaboração, é-nos possível fazer um balanço muito positivo desta experiência de partilha, que se espelha em acções concretas:

- Celeridade de atendimento e redução do tempo de resposta aos candidatos;
- Reuniões com a direcção do CTE para recolha de informações com vista à definição e implementação de estratégias de alargamento de intervenção do CNO, junto do tecido empresarial e da rede social do concelho (e.g.: juntas de freguesia).

- Actualização permanente da base de dados do CTE, no que se refere ao nível de habilitações escolares dos candidatos que passam pelo processo de RVCC e que estão desempregados, aumentando assim as suas possibilidades de abarcar mais ofertas de emprego;

- Informação mais célere no que respeita à integração de candidatos em ofertas formativas externas ao CNO e consequente actualização desses dados, na plataforma SIGO;

- Intervenção conjunta junto do público desempregado, através de convocatórias do CTE para sessões de acolhimento, dinamizadas pela equipa do CNO;

- Colaboração na intervenção junto do público beneficiário do Rendimento Social de Inserção (RSI);

- Estabelecimento de parcerias com outras entidades, nomeadamente GIP's.

### **Conclusão:**

Potencializar as sinergias resultantes da partilha de espaços do CNO com o CTE implica conhecer, respeitar e colaborar com os profissionais que lá trabalham. A ênfase deverá ser o serviço a um “cliente comum”, independentemente da designação que relativamente a ele se aplicar (o utente para o CTE e o candidato para o CNO), que levará à necessidade de intervir colaborativamente no enalce de que as acções de uns potenciem as de outros e não o contrário (Coimbra, 1991). Esta parceria segue a tendência epistemológica da orientação vocacional que passa a conceber o indivíduo no seu todo, interligando a aprendizagem ao longo da vida no âmbito dos seus projectos, tanto profissionais como pessoais.

### **Referências bibliográficas:**

Carmo & Simões (2007). Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades. Agência Nacional das Qualificações I.P.

Coimbra, J.L. (1991). O psicólogo face aos outros profissionais da Educação: Reflexões sobre a consultadoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 7, 21-26

Coimbra, J.L., Parada, F. & Imaginário, I. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Coimbra, J. L. (2007). *Novas oportunidades na educópoli: Ensaio para uma política de aprendizagem ao longo da vida*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Políticas de educação/formação: Estratégias e práticas*, (pp. 119-141). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Estatísticas mensais (2009). *Concelhos. Desemprego Registado por Concelho — Estatísticas Mensais*. IEFP, IP

Leitão, J. A. (2008). *Preparar Centros de Formação para a mudança*. Formar. IEFP, I.P.

Savickas, M.L. (1997). *Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory*. *The Career Development Quarterly*. 45. 247-259.

Tomaél, M. I., (2008). *Redes de Conhecimento*. *Revista de Ciência da Informação*. V. 9 nº 2







**Margarida Pereira<sup>1</sup>, Zita Borges<sup>2</sup>  
e José Manuel Castro<sup>3</sup>**  
Delegação Regional do Norte do  
Instituto do Emprego e Formação  
Profissional

# “O impacto do processo RVCC na Aprendizagem ao Longo da Vida”

*A rede de Centros Novas Oportunidades da Delegação Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional foi estabelecida em 2004. Desde então, tem vindo a desenvolver processos de reconhecimento, validação e certificação com adultos de níveis Básico, Secundário e Profissional contribuindo em desta forma para o aumento da qualificação dos cidadãos portugueses.*

*A missão do IEFP, IP articulada coerentemente com a Iniciativa Novas Oportunidades tem procurado, também a este nível, dar resposta a este desígnio nacional.*

*Atentos a esta realidade e considerando o elevado número de adultos já certificados, surgiu a necessidade de procurar avaliar em que medida esta iniciativa estaria a promover mudanças de atitudes na forma como os indivíduos se posicionam face às exigências de uma sociedade alicerçada na aprendizagem ao longo da vida.*

*Assim, e com o intuito de avaliar o **Impacto do Processo RVCC na Aprendizagem ao Longo da Vida**, foi desenvolvido o presente estudo tendo sido a amostra constituída por adultos que concluíram em 2008 o processo RVCC de nível básico e secundário, nos Centros Novas Oportunidades da rede de Centros de Formação Profissional de Gestão Directa do IEFP, IP da Região Norte. O ponto de partida para esta investigação incidiu no pressuposto que a aproximação a contextos de qualificação, em específico, ao processo RVCC, promove nos adultos a motivação para o investimento em níveis subsequentes de qualificação e, simultaneamente, um envolvimento mais activo em actividades relacionadas com a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente, ao nível dos hábitos de leitura e participação em actividades de carácter cultural e social.*

## 1 - Ponto de partida:

Fazer face aos desafios económicos e sociais de uma sociedade assente no conhecimento e em constante evolução, na qual o apelo a novas e renovadas competências é uma constante e as exigências de adaptação pessoal são um imperativo premente, direcciona-nos para a necessidade de responsabilização de cada indivíduo na construção das suas trajectórias de vida de forma a que, conscientes desta realidade, sejam capazes de encontrar resposta mais satisfatória no mercado de trabalho.

De acordo com o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), a vida moderna implica maiores oportunidades e opções para os indivíduos, mas também incertezas e riscos acrescidos o que pode encerrar um elevado potencial de criatividade e inovação em todas as

<sup>1</sup> Conselheira de Orientação Profissional a exercer funções na Divisão de Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP, I.P.

<sup>2</sup> Conselheira de Orientação Profissional a exercer funções na Divisão de Formação Profissional da Delegação Regional do Norte do IEFP, I.P.

<sup>3</sup> Técnico Superior Assessor e Professor convidado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

esferas da vida. Toda a vida na sua complexidade deve ser encarada como oportunidade para aprender e, tanto os cidadãos como as organizações, aprendem a aprender – é uma tarefa que responsabiliza a todos. A emergência e consolidação desta nova directriz, vem convidar cada cidadão a adoptar uma postura proactiva – de receptividade, disponibilidade e investimento, na realização de aprendizagens (formais, não formais e informais) que contemplem, ao longo do seu ciclo vital, a participação social, a ocupação crítica e criativa dos tempos livres, o acesso à informação, a capacidade de empreendimento, de actualização e aperfeiçoamento profissionais (Azevedo, 1999), só possíveis através do envolvimento em processos de aprendizagem continuamente renováveis.

Estamos pois, perante a transformação e assumpção dos sujeitos enquanto pessoas aprendentes, simultaneamente, promotores e produtos das suas aprendizagens.

Contribuirá o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) para promover cidadãos mais activos, disponíveis para aprender, responder a novas situações e predispostos a adoptar comportamentos de iniciativa, responsabilidade e autonomia, tão necessários à condução efectiva e construtiva dos seus projectos de vida?

A expectativa de se obter resposta para esta interrogação esteve na origem da estruturação e implementação do presente estudo que, considerando as premissas da aprendizagem ao longo da vida, se focalizou em avaliar de que forma, após uma certificação obtida através de Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, se evidenciavam nos adultos:

- a) A promoção do investimento em projectos de educação e formação;
- b) A melhoria dos factores de empregabilidade;
- c) O desenvolvimento de uma cidadania activa.

Estudos anteriormente realizados sobre esta matéria e já publicados como os efectuados pelo CIDEF (2007), pela DataAngel Policy Research Incorporated, (2009) e o Documento produzido pela Universidade Católica Portuguesa para a “Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos” referem como conclusões mais significativas do envolvimento dos adultos em projectos de qualificação como o Processo RVCC, o reforço na auto-estima auto-valorização, auto-conhecimento e capacidade para aprender a aprender.

## 2 - Metodologia:

Este estudo foi levado a cabo no âmbito do acompanhamento aos Centros Novas Oportunidades da rede de centros do IEFP, I.P., por parte da Delegação Regional do Norte.

A metodologia adoptada envolveu a concepção de um questionário (em anexo) composto por um conjunto de 22 questões fechadas de resposta dicotómica e abertas. Os questionários foram remetidos por via postal a 600 adultos, certificados em 2008, nos níveis Básico e Secundário, nos oito Centros Novas Oportunidades (CNO) dos Centros de Formação Profissional do IEFP, I.P. da região norte, de acordo com dados retirados do SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa. A selecção desta amostra teve em consideração uma distribuição equitativa dos adultos, por CNO, género e faixa etária.

Foram seleccionados mais adultos certificados com o nível básico, comparativamente com os de nível secundário, pelo facto dos primeiros constituírem um universo significativamente superior.

Os questionários enviados, não solicitavam a identificação dos inquiridos, de modo a salvaguardar a sua confidencialidade. Foram acompanhados de uma carta de apresentação e de um subscrito sem franquia – RSF. Deste modo, procurou-se maximizar da taxa de resposta, que se situou nos consideráveis 36%.

Os respondentes constituíram-se em 196 adultos, em função dos 551 questionários recepcionados, como se ilustra na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização da Amostra

	Nº de Questionários Enviados	Nº de Questionários Recepcionados	Nº de Questionários Devolvidos ao remetente	Taxa de resposta
Nível Básico	397	113	37	31%
Nível Secundário	203	83	12	43%
<b>TOTAL</b>	<b>600</b>	<b>196</b>	<b>49</b>	<b>36%</b>

Subsequentemente, procedeu-se à análise de conteúdo e estatística dos dados, esta última, através do SPSS - PASW (Predictive Analytics SoftWare) Statistics.

### 3 – Resultados/ Discussão:

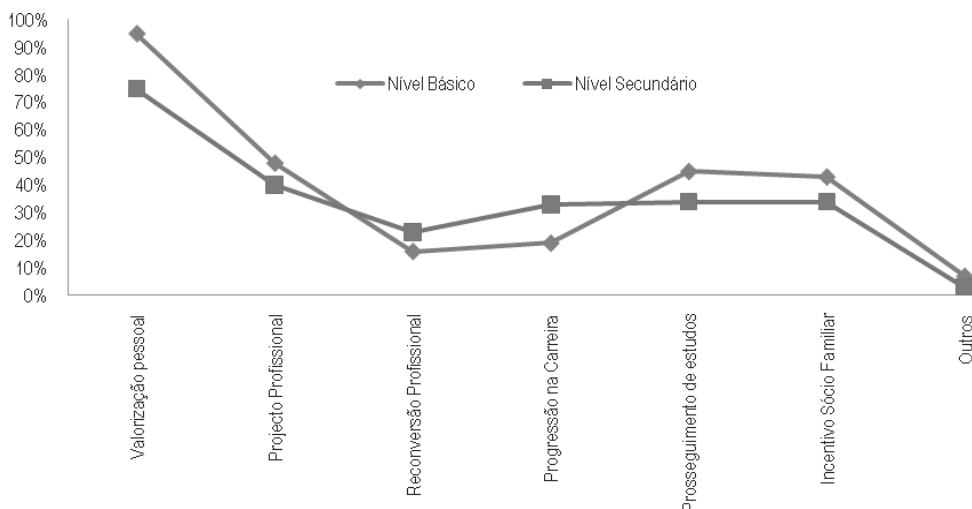
Este estudo de carácter exploratório teve como função promover um melhor conhecimento e acompanhamento da actividade dos CNO.

#### 1. Motivação

Uma das dimensões avaliadas teve em conta as motivações que levaram os adultos a aderir à Iniciativa Novas Oportunidades e a investir no Processo RVCC. Da leitura dos dados apresentados no Gráfico 1, salientam-se como principais motivações dos adultos as que se prendem com dimensões como a valorização pessoal, o projecto profissional e o prosseguimento de estudos. Dos adultos que frequentaram Processo RVCC de nível secundário, há ainda a destacar a expressividade das motivações relacionadas com a gestão da carreira (reconversão profissional e progressão na carreira), dimensões em que se destacam face aos adultos do nível básico.

Destaque-se também a importância que os adultos de nível básico atribuem à valorização pessoal, que é verdadeiramente intrínseca aos seus investimentos em processos de certificação.

Gráfico 1 – Motivações para a frequência do Processo RVCC



#### 2. Importância do Processo RVCC

No que respeita à avaliação que os adultos fazem da importância que assumiu este investimento ao nível da gestão do seu projecto profissional, a generalidade dos adultos referiu que a frequência/certificação obtida foi Muito importante - 122 adultos; 71 dos adultos consideraram ter sido Importante e apenas 2 manifestaram ter sido Pouco importante.

Tabela 2 – Importância do Processo RVCC

Grau de Importância	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada importante
Nº de Adultos	122	71	2	1

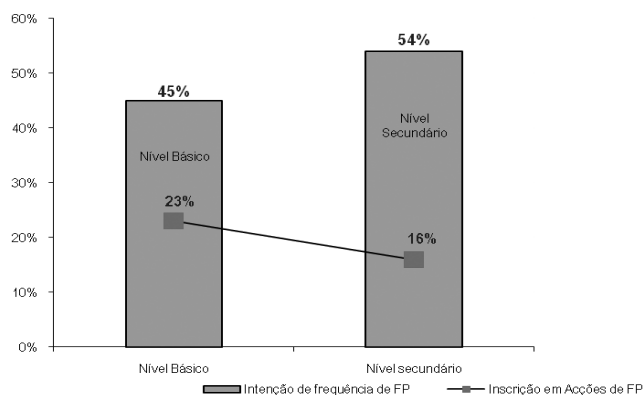
#### 3. Qualificação Profissional

Considerando os dados de avaliação do impacto do Processo RVCC após a sua conclusão, item em que se procurou aferir um conjunto de dimensões passíveis de ter sofrido alterações pela frequência/certificação neste âmbito, é de salientar que, no que se refere ao percurso formativo desenvolvido pelos adultos após a sua certificação, 29% dos adultos certificados, em média, afirmam ter dado continuidade

a investimentos em qualificação através da frequência de acções de formação profissional. Ilustram estes dados os 30 adultos certificados ao nível do Ensino Básico que afirmam ter *frequentado/estar a frequentar* acções de formação profissional enquadradas em modalidades como a Educação e Formação de Adultos e a Formação Modular Certificada e os 27 adultos Certificados com o nível Secundário que denunciam ter *frequentado/estar a frequentar* acções de Formação Modular Certificada ou Cursos de Especialização Tecnológica.

Neste contexto, é de referir que 45% dos adultos certificados com o nível básico manifestam ter intenção de investir/frequentar acções de formação profissional subsequentes ao Processo RVCC, dos quais, 23% já efectuaram, efectivamente, as respectivas inscrições para as diferentes respostas disponíveis em termos de oferta formativa. Quando atendemos aos adultos certificados com o nível secundário os valores apurados apontam para uma taxa de 54% motivados para a frequência de acções de formação, dos quais 16% afirmam ter já diligenciado no sentido de efectuar a devida inscrição (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Intenção e Inscrição em Formação Profissional



Salienta-se ainda o facto de 71% dos adultos manifestar interesse em receber informação sobre as ofertas de qualificação através do CNO, o que é revelador do interesse por parte dos mesmos em dar continuidade ao seu processo de aprendizagem.

Estes dados alertam-nos para a necessidade urgente dos agentes formativos e parceiros sociais investirem em formas da diversificação e generalização da oferta formativa, bem como na respectiva divulgação.

#### 4. Aumento do nível de qualificação Formal

Ao analisar a dimensão do investimento dos adultos em níveis mais elevados de qualificação/certificação escolar formal, verificamos que os dados apurados sugerem que a aproximação a este processo de qualificação potenciou a motivação para o prosseguimento de estudos, traduzido nas 45 inscrições efectuadas, por parte dos adultos certificados ao nível do ensino básico, em respostas de qualificação de nível secundário e em 7 inscrições/candidaturas no Ensino Superior consumadas por parte dos adultos certificados com o nível secundário.

Deste conjunto há a referir que 25% dos adultos certificados com o nível básico já se encontram envolvidos em projectos de qualificação de nível secundário e que 5% dos adultos certificados com o nível secundário indicam estar a frequentar cursos integrados no Ensino Superior.

#### 5 – Dimensões Profissionais

Do ponto de vista Profissional, as dimensões que se procuraram avaliar incidiram nos indicadores relativos à progressão na carreira, mudança de categoria e aumento de salário. Não obstante o número de adultos que referem ter operado mudanças a este nível ser menor quando comparados com os que apontam mudanças de âmbito pessoal, tendência que vai de encontro aos resultados apurados nos demais estudos efectuados, consideramos ser de valorizar este impacto que reafirma, uma vez mais, que o sentido de auto-eficácia experimentado como consequência da participação no Processo origina

índices mais expressivos de valorização pessoal/profissional que se reflectem no desempenho dos indivíduos. De igual modo as entidades empregadoras parecem reconhecer, de igual modo, a importância deste investimento, pois os adultos afirmam ter sentido uma maior: "valorização pessoal; melhoria das competências informáticas; subida de categoria e melhoria de vencimento; melhoria da empregabilidade; progressão na carreira e mudança de categoria profissional; obtenção de cargo de chefia".

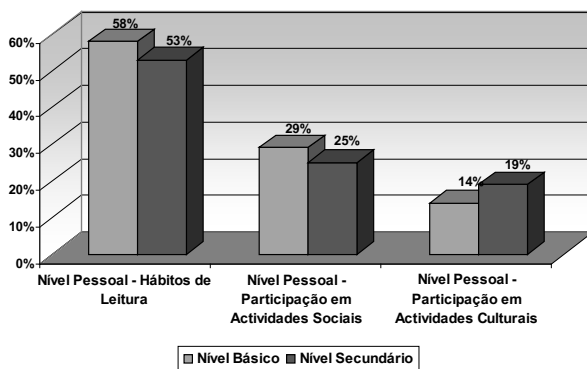
## 6 – Dimensões Pessoais

Este estudo exploratório procurou também explorar dimensões pessoais tais como o envolvimento em actividades em que se mobilizam as competências adquiridas/validadas no âmbito do Processo e onde se evidenciam indicadores de cariz pessoal, social e cívico.

Com efeito, e atendendo aos valores apresentados no gráfico 3, verificou-se que 58% dos adultos certificados com o nível básico e 53% dos adultos certificados com o nível secundário indicam ter alterado significativamente os seus hábitos de leitura. Isto é evidenciado em algumas questões abertas em que os adultos referem: "alterações ao nível da capacidade de leitura, aumento do gosto/motivação pela leitura;" mencionam "ler mais para melhorar a escrita; ler com mais frequência, e ter diversificado os seus interesses em termos de leitura".

No que respeita ao envolvimento e participação em actividades sociais/comunitárias e culturais, a percentagem dos adultos que reconhecem ter adoptado uma postura mais pro-activa também é significativa o que corrobora, de acordo com outros estudos referidos, a contribuição da frequência do Processo RVCC na promoção da auto-estima no sentido de auto-eficácia. Os adultos sentem-se como elementos mais integrados na sociedade onde vivem, assumindo uma cidadania mais participativa. Neste enquadramento referem participar de forma mais activa "em colóquios/convenções; no grupo coral; em actividades sindicais e nas actividades promovidas pela autarquia e junta de freguesia, "envolvimento na associação de moradores" e em actividades como teatro, cinema, viagens, festas da aldeia, rancho folclórico, e exposições.

Gráfico 3 – Dimensões de vida com alterações após a frequência do Processo RVCC



## 4 – Conclusões/Reflexões

Os elementos que se destacam deste estudo exploratório foram os seguintes:

- A motivação que os adultos evidenciam para o investimento permanente em projectos de qualificação surge como a principal conclusão deste estudo. De facto, o impacto da frequência do Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, traduziu-se na promoção de uma maior predisposição para o envolvimento em aprendizagens formais ao longo da vida.

- Os dados obtidos apontam para ganhos significativos ao nível da promoção de competências de literacia e de envolvimento por parte dos cidadãos em actividade de carácter social e cultural, o que promove o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e detentora de uma maior igualdade de oportunidades.

- O reconhecimento de competências aprendidas ao longo da vida em contextos informais de aprendizagem pode constituir desta forma um meio fundamental para promover a integração dos adultos em novos processos de aprendizagem de carácter formal. Para além disso, este processo induz o reconhecimento individual da capacidade de aprender, aspecto muito importante para a adopção de posturas pro-activas face à procura de novas qualificações.

- Os programas que estimulam o desenvolvimento de melhores níveis de literacia tem sem dúvida um elevado e positivo impacto a nível económico e social, contribuindo intencionalmente para a redução das desigualdades. Os processos de RVCC ao promover a Aprendizagem ao Longo da Vida, promovem elevados níveis de literacia contribuindo para mais acesso a educação, emprego mais estável, melhores salários e saúde e mais elevados níveis de participação social e compromisso cívico.

Concluimos com alguns testemunhos dos adultos que participaram neste estudo e que se revelam verdadeiras fontes de reflexão:

*“O CNO mostrou ser uma fonte de apoio e incentivo para progredir na cidadania. Pude constatar o enorme trabalho para qualificar cidadãos. Espero que continue a estender oportunidades e que da minha parte consiga agarrar algumas”;*

*“Não será o fim da estrada, mas sim o princípio de uma nova jornada que a todos nos entusiasma”.*

### **Bibliografia**

- Azevedo, J. (1999). Voos de Borboleta: Escola, Trabalho e Profissão. Porto. Edições Asa
- DataAngel Policy Research Incorporated, (2009). A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma análise. Lisboa: GEPE
- Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos - CIDECE (2007). O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Actualização e Aperfeiçoamento. Lisboa: DGFV
- Comissão das Comunidades Europeias. Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Bruxelas, 30-10-2000.
- Roberto Carneiro. Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos de Avaliação Externa – Eixo Adultos (2009). Lisboa: ANQ



**Susana Meireles**

Profissional de RVC do Centro de Novas Oportunidades do Centro de Serviços e Apoio às Empresas (CESAE)

# A orientação vocacional nos Centros Novas Oportunidades: realidade ou utopia?

Actualmente, é perceptível que nos encontramos integrados numa sociedade dominada pelo conhecimento e avanço tecnológico com consequências directas nas trajectórias profissionais dos indivíduos. Estes vêm-se confrontados com um conjunto de exigências, que pressupõem a emergência de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida que caminhe a par de diferentes momentos de decisão, nomeadamente, no domínio escolar e profissional. Deste modo, a presente comunicação visa reflectir sobre a intervenção dos Centros Novas Oportunidades (CNO) na orientação vocacional de adultos que voltaram a investir no seu percurso escolar e/ou formativo.

Para a concretização deste objectivo será dada especial atenção às etapas de intervenção dos CNO – Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento, que compreendem a desocultação das expectativas, interesses e motivações do adulto, bem como o momento de decisão por um caminho qualificante.

## Introdução

A presente comunicação visa reflectir sobre a intervenção dos Centros Novas Oportunidades (CNO) na orientação vocacional de adultos que voltaram a investir no seu percurso escolar e/ou formativo. Desta forma, procurar-se-á, antes de mais, explorar a emergência de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida no qual os indivíduos se vêm confrontados com um conjunto de exigências que conduzem à constante reestruturação da sua identidade pessoal, profissional e/ou social. É neste contexto que a orientação vocacional se transfigura e adquire um novo significado até agora assente numa perspectiva de linearidade onde os indivíduos adquiriam uma formação escolar e/ou profissional que os conduzia a uma profissão para toda a vida. Hoje considera-se que a orientação vocacional deve assumir um carácter contínuo, proporcionando aos indivíduos um espaço para o desenvolvimento de competências que os tornem aptos na tomada de decisões ao longo do seu percurso de vida, nomeadamente, em períodos de transição ecológica ou momentos de crise. Considera-se, assim, que a orientação vocacional deverá cumprir o objectivo de proporcionar condições que permitam ao indivíduo (re)construir um itinerário ao longo da vida. Os CNO, através do desenvolvimento de um esforço técnico no que concerne à qualificação, a requalificação e a certificação de competências de indivíduos que apresentam baixo índice de certificação escolar e/ou profissional, propõem-se criar um espaço privilegiado de orientação ao longo da vida abarcando a promoção da reflexão e da decisão por um caminho qualificante.



## **Emergência de um Paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida**

Actualmente, é perceptível que nos encontramos integrados numa sociedade dominada pelo conhecimento e avanço tecnológico com consequências directas nas trajectórias profissionais dos indivíduos. Entende-se, assim, que a educação não deve ficar restringida a um dado momento do ciclo de vida do indivíduo, isto é, restrita à infância e à adolescência, uma vez que a organização social implica a sucessiva actualização de saberes (Delors, 1996). O arcaísmo do modelo educativo em vigor, em que os indivíduos se vêem confrontados com exigências que ultrapassam, em larga escala, os recursos disponíveis, impele-nos para a necessidade de repensar a educação numa óptica de aprendizagem ao longo da vida. Segundo Azevedo (2007), a aprendizagem ao longo da vida implica um novo olhar sobre o modo como se pensa e age em educação, não podendo esta cingir-se ao espaço escolar, devendo, por isso, basear-se na aprendizagem como um meio para promover comunicações e aprendizagens significativas, o desenvolvimento de competências e a construção de responsabilidade social. Prova do que foi dito anteriormente advém do facto de muitos indivíduos terem encontrado, ao longo seu percurso, oportunidades educacionais de variadíssimas formas, desde educação de base (literacia básica e aprendizagens relacionadas com o trabalho) até à aprendizagem de novos papéis (mudança de carreira) (Harrootyán & Feldman, 1990 cit in Herr, Cramer, Niles, 2004). Parte desta aprendizagem será auto-direccionada ou envolverá suporte técnico, podendo decorrer em diversos espaços como websites, e-learning, centros comunitários, entre outros.

Se o problema das baixas qualificações se coloca nos jovens que, de momento, tendem a abandonar o ensino precocemente, o problema torna-se ainda mais preocupante quando se pensa num adulto que apresenta mais conhecimentos do que aquilo que as suas habilitações demonstram, que se encontra numa faixa etária mais avançada e inserido num mercado de trabalho, progressivamente dominado pelo conhecimento e pela precariedade e instabilidade na carreira.

Como foi referido anteriormente, profissionalmente vigorava um modelo preditivo onde os indivíduos adquiriam uma formação escolar e/ou profissional que os conduzia a uma profissão para toda a vida, tendo assim uma perspectiva clássica de carreira. Subjacente a esta perspectiva havia uma lógica de progressão hierárquica em que o indivíduo atravessava uma série de etapas dentro de uma profissão no sentido de preservar o seu estatuto profissional. Ainda no decorrer da noção de carreira, importa referir que este conceito estabelecia uma relação estreita entre a profissão e a qualificação e, como resultado disso, um emprego estável (Castro & Pego, 1999/2000).

Contudo, o momento actual apresenta uma organização social em que a mudança conduz a um projecto profissional instável resultante das dificuldades de adaptação ao trabalho, da precariedade dos postos de trabalho, do encerramento de determinados sectores laborais, entre outros. Por outro lado, a profissão envolve o desenvolvimento de uma nova postura até agora inexistente, contemplando tarefas e papéis que implicam uma série de aptidões, conhecimentos, capacidades e interesses ao longo da vida. Este parâmetro exige dos indivíduos flexibilidade e capacidade de adaptação constantes perante os desafios profissionais que vão sendo colocados.

Segundo Coimbra (1997/1998), os requisitos para o exercício profissional passam por parâmetros como a autonomia, a criatividade, a flexibilidade, a polivalência, a iniciativa, a capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal, a resolução de problemas, a aprender a aprender entre outros. Desta forma, a carreira direcciona-se mais para uma valorização do investimento individual e pessoal em processos educativos e profissionais, de onde o indivíduo retira uma série de aprendizagens, experiências de trabalho, desemprego, entre outros, tendo a oportunidade de delinear o seu projecto profissional através do balancear entre percursos de exploração e de integração (Castro & Pego, 1999/2000).

Assim, considerando o que foi dito anteriormente, é perceptível que a articulação entre formação escolar, a qualificação profissional e o emprego também perdeu a harmonia e simplicidade de outros tempos, colocando novos desafios aos sistemas de educação/formação e, nomeadamente, à orientação vocacional. Do ponto de vista psicológico, dever-se-á compreender o desenvolvimento vocacional como parte integrante do processo mais global do desenvolvimento psicológico dos indivíduos (Campos, 1988 cit in Campos & Coimbra, 1991), não podendo por isso ser menosprezado.

### **A Iniciativa Novas Oportunidades**

A realidade portuguesa confronta-se com a perpetuação de níveis de abandono escolar precoce com conseqüente inserção de mão-de-obra com baixas qualificações escolares no mercado de trabalho, aspecto este que pode constituir-se como um obstáculo na inserção socioprofissional num mercado que progressivamente exige indivíduos mais qualificados (Azevedo & Fonseca, 2007). Este facto demonstra que o nosso país não soube reagir às exigências requeridas pela educação e, sobretudo, pelos aprendentes, não havendo, por isso, um esforço concertado na criação de redes diversificadas de vias de ensino, que promovesse a participação e o envolvimento dos indivíduos no aumento das suas

qualificações. Apesar do fosso que se foi criando entre as oportunidades qualificação e os adultos, estes continuaram a aprender continuamente nos contextos não formais e informais.

É neste contexto que surge a Iniciativa Novas Oportunidades que se propõe elevar os níveis de qualificação da população portuguesa, delineando o nível secundário como o patamar de referência.

Aliado a isso, o aumento da qualificação de jovens e adultos é tido como a conjugação de diversas ofertas, nomeadamente, Cursos de Educação e Formação de Adultos e Processos de Reconhecimento, Validação de Competências (CEDEFOP, 2007). Perspectiva-se “um papel central para o esforço de qualificação da população adulta portuguesa e para a promoção da sua aprendizagem ao longo de vida” Pinto, Vale, Soares & Morais, 2008); contudo, como haverá oportunidade de explorar, este voo pela aprendizagem ao longo da vida depara-se frequentemente com a porta de saída do nível secundário. Por isso, fica a dúvida se estaremos perante uma medida fomentadora da aprendizagem ao longo da vida ou da certificação massiva?

Os CNO preconizam o aconselhamento e acompanhamento dos adultos que a estes recorrem, partindo do pressuposto que cada adulto deverá ter uma resposta individual e personalizada, considerando, por isso, a necessidade da existência de momentos de decisão no seu percurso formativo que contemplem o seu percurso de vida. Para os CNO a orientação deve então, atender a um percurso qualificante, que tenha em consideração as características pessoais do adulto, a motivação e responsabilização do indivíduo em todo o processo e a criação de alternativas que assentem numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Pinto, Vale, Soares & Morais, 2008). Por conseguinte, estas estruturas organizam e desenvolvem a sua actividade de acordo com três etapas de intervenção, respectivamente, Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento (Almeida et al., 2008), que compreendem a desocultação das expectativas, interesses e motivações do adulto, bem como o momento de decisão por um caminho qualificante. Seguidamente, será clarificada, ainda que sumariamente, cada uma das etapas referidas, de acordo com as orientações da Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (Gomes & Simões, 2007).

O *Acolhimento* compreende o atendimento e a inscrição dos adultos no CNO, tendo como objectivos gerais inscrever o adulto no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa (SIGO), esclarecer aspectos sobre a missão do CNO e as diversas fases que seguem à inscrição e referir as diversas vias de conclusão, quer do nível básico, quer do nível secundário.

O *Diagnóstico/Triagem* tem como objectivo geral aprofundar a análise do perfil do adulto, compreendendo dois momentos, um em grupo e outro individual. A sessão de grupo permite recolher informação sobre as motivações e competências pessoais, o percurso escolar, formativo e profissional, e as actividades de tempos livres. Quanto à entrevista individual, esta tem como objectivo clarificar as características pessoais e de contexto de vida do adulto, pressupondo, assim, que o técnico que dirige a entrevista já deverá ter analisado a informação recolhida anteriormente para clarificar dúvidas existentes e explorar potencialidades cruciais para o encaminhamento.

O *Encaminhamento* tem como objectivo geral direccionar o adulto para uma resposta educativa/formativa, que se adequa ao seu perfil, anteriormente identificado na etapa de diagnóstico, atendendo obviamente às ofertas de qualificação existentes a nível local. Como tal, são apresentadas ao adulto as várias hipóteses de encaminhamento, ficando a escolha a cargo de uma negociação entre o adulto e a equipa técnico-pedagógica do Centro de Novas Oportunidades. O adulto pode ser encaminhado para um processo de RVCC ou para um percurso alternativo, nomeadamente, os Cursos Profissionais, os Cursos Tecnológicos, os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Científico – Humanísticos, os Cursos do Ensino Secundário Recorrente, os Cursos de Educação e Formação de Adultos entre outros.

Importa acrescentar que é a figura do Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento que fica responsável pela dinamização das etapas descritas, não devendo o tempo entre o diagnóstico e o encaminhamento exceder o período de um mês.

### **O Projecto Vocacional nos Centros Novas Oportunidades – Inquietudes da Prática**

De facto, através da análise das etapas acima descritas compreende-se que a organização do CNO tem a preocupação de criar um compasso de espera entre o manifesto interesse do adulto na progressão do seu percurso escolar e o ingresso numa dada oferta educativa/formativa. Reconhecendo que estes adultos há muito de costas voltadas para a escola demonstram dificuldade em valorizar o papel da qualificação, sendo, por isso, identificada a necessidade de valorizar junto dos mesmos a qualificação enquanto trunfo para a empregabilidade e para o desenvolvimento pessoal (Pinto, Vale, Soares & Morais, 2008). Resta saber se o compasso de espera ocupado pelas etapas de intervenção cumprem o propósito para o qual foram criadas, isto é, estaremos perante um momento da construção de um projecto vocacional? Ou perante uma série de etapas burocráticas e mecanicistas?

Sabemos, logo à partida, que estas etapas são da responsabilidade do Técnico(a) de Diagnóstico e Encaminhamento, sendo este cargo, habitualmente, assumido por um psicólogo, uma vez que há necessidade de estabelecer uma relação empática e securizante com cada adulto, para que a construção

de significado, sobretudo em torno de contexto escolar, decorra harmoniosamente.

No entanto, é notório a presença de um discurso há muito colocado à margem daquilo que se pretende da orientação vocacional, sobretudo, a noção de perfil que leva à escolha de um percurso educativo/formativo à medida daquilo que se julga serem as capacidades do indivíduo. A perspectiva de “aquele que nasce para” relacionado com uma vocação a descobrir deverá ser substituída pela noção de itinerário a construir e a reconstruir ao longo da vida, visando uma opção educativa, dinâmica e transformadora (Coimbra, 1997/1998). Dever-se-á, por isso, compreender a decisão vocacional como as sucessivas redefinições da relação existente entre o indivíduo e o mundo do trabalho, na qual são conjugadas as características do sujeito (interesses, capacidades e valores) e o conhecimento das oportunidades (constrangimentos sociais e competências de tomada de decisão) (Campos e Coimbra, 1991).

Relativamente à dinamização das actividades subjacentes às etapas de intervenção coloca-se outra questão – o formato das actividades e modo de aplicação deverá ser o mesmo em toda a rede CNO? É sabido que estas estruturas se encontram por todo o país e que designadamente, dentro do mesmo CNO a actividade pode ser muito diversificada, uma vez que desenvolvem o seu trabalho em regime de itinerância. A preocupação está em saber se as etapas de intervenção são aplicadas da mesma forma e sentidas por todos os adultos como etapas desafiantes ou se, por outro lado, como um constrangimento de tempo no seu reingresso escolar/formativo. Segundo Campos e Coimbra (1991), as estratégias implementadas que visem o desenvolvimento psicológico devem assentar numa lógica de promoção de experiências, que abram a possibilidade para a transformação dos investimentos actuais, que visem a adaptabilidade das necessidades pessoais, atendendo aos constrangimentos e oportunidades sociais.

Foi referido anteriormente que um dos objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades cumpria a promoção da aprendizagem ao longo da vida; no entanto, deparamo-nos logo com o obstáculo do patamar referencial, onde esta estrutura é conduzida a certificar de nível básico e secundário todos os que ainda não dispõem desta qualificação. E depois? Quem abre a próxima porta? Qual o lugar das expectativas, motivações e necessidades formativas dos adultos? De facto, até há bem pouco tempo o topo da pirâmide era o nível secundário, apesar de muitos aprendentes sentirem a necessidade de aprenderem continuamente, nomeadamente, de ingressarem no Ensino Superior. Embora já existissem medidas como os “maiores de 23 anos”, entre outras opções, nenhuma delas disponibilizava a oportunidade de aprofundar competências consideradas preponderantes para o ingresso num curso de nível superior. Esta oportunidade surge com os Cursos de Qualificação para Estudos Superiores, resultantes do Protocolo entre a Universidade Aberta e a Agência Nacional de Qualificação. É neste contexto que o projecto vocacional ultrapassa as barreiras das etapas de intervenção – *Ácolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento* –, para cumprir uma outra etapa, onde o aconselhamento vocacional é determinante, isto é, após a certificação emerge a necessidade de construir o plano de desenvolvimento pessoal (PDP). Este passo remete para a identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento da iniciativa de criação de auto-emprego e/ou apoio à reconversão profissional (Gomes & Simões, 2007). A implementação do PDP procura que o aprendente encare a certificação não como um fim, mas como uma ponte para novas aprendizagens, sendo, por isso, necessário antever obstáculos, bem como recursos a mobilizar para a sua superação. Mais uma vez coloca-se uma questão – será que este procedimento é administrado de acordo com as directrizes para as quais foi construído? Considerando que a meta do CNO, isto é, a certificação foi atingida, que tempo e espaço resta para a meta do próprio adulto?

Reconhece-se que as oportunidades de aprendizagem, por si só, não garantem o envolvimento dos adultos, sendo, por isso, indispensável ir ao encontro dos seus interesses e motivações, sem menosprezar uma perspectiva de empowerment, isto é, colocar no adulto uma postura activa nas suas decisões (Melo, 2004). A promoção de pro-actividade nos indivíduos apresenta-se como um aspecto relevante, na medida em que se deverá criar um sentimento de responsabilização pessoal para o desenvolvimento de competências que permitam ao adulto confrontar-se com a instabilidade do mercado de trabalho. A promoção da pro-actividade poderá passar por desenvolver competências como a assertividade, o empreendedorismo, a flexibilidade, a criatividade, entre outras, instalando-se assim a necessidade do indivíduo compreender a sua responsabilização pessoal no que concerne a exploração ou a optimização de oportunidades.

### **Considerações Finais**

Em jeito de conclusão, a orientação vocacional deve ser entendida numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico, que se insere num processo de construção histórico-social, em que o projecto vocacional é construído pela transacção existente entre a realidade intra-individual e a realidade extra-individual, ocupando diversos momentos de tomada de decisão e estando intrinsecamente relacionado com a identidade pessoal (Campos, 1980).

Desta forma, a orientação vocacional junto de adultos pressupõe o encontro com as necessidades do

adulto, ser-se concreto na resposta às mesmas, uma vez que na maioria das vezes a actuação ocorre em momentos de crise. Segundo Campbell & Cellini (1981), os problemas de carreira em que os adultos podem precisar de mais coping são numerosos: problemas na tomada de decisão de carreira, problemas em implementar planos de carreira, problemas na performance institucional/organizacional, problemas na adaptação institucional/organizacional (Herr, Cramer, Niles, 2004).

No que se refere aos CNO e considerando que estes desenvolvem a sua actividade junto de adultos que demonstram dificuldade em valorizar o papel da qualificação, facilmente se antevê que o(a) Técnico(a) Diagnóstico e Encaminhamento se irá confrontar com resistências de diferentes origens. Este facto verifica-se, nomeadamente, quando a melhoria do ajustamento e adaptação ao mercado trabalho passa pela aquisição de competências pessoais, como a educação e formação, ou como a flexibilidade para desenvolver determinada actividade profissional, e o adulto não o reconhece. Neste sentido, os profissionais envolvidos na Iniciativa Novas Oportunidades deverão considerar a singularidade de cada adulto que decide voltar a investir no seu percurso educativo/formativo, mais concretamente, atendendo aos significados que o mesmo atribui às competências a desenvolver, promovendo sempre a construção de um projecto vocacional realista e exequível.

### Referências Bibliográficas

- Afonso, M & Ferreira, F. (2007). *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Almeida e tal. (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de aprendentes*. Lisboa: ANQ e IOP.
- Azevedo, J.(2007). *Aprender na e com a vida. As respostas da pedagogia social*. Cadernos de Pedagogia Social, 1, 7 – 40.
- Campos, B., P. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva no desenvolvimento psicológico. *Revista portuguesa de pedagogia*, XIV, 195-230.
- Campos, B. & Coimbra, J. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Castro, J. & Pego, A. (1999/2000) A carreira já não é o que era.... *Cadernos de Consulta Psicológica*. 15 (16), 13 – 20.
- Coimbra, J. (1997/1998). O Meu “Grande” Projecto de Vida ou os Meus “Pequenos” Projectos: Linearidade ou Recorrência no Desenvolvimento Vocacional e Suas Implicações Educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 13(14), 21 – 27.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*: Edições Asa.
- Gomes, M & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Herr, E., Cramer, S. & Niles, S. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: systematic approaches*. Boston: Pearson Education.
- Melo, A. (2004). O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação. *Revista dos Formadores*, 46/50, 10-15.
- Pinto, H., Vale, I., Soares, M. & Morais, E. (2008). *Instrumentos de apoio à construção de um projecto vocacional nos Centros de Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.





# Contributos da entrevista de instrução ao sócia para a Validação de Adquiridos profissionais

## Resumo

As técnicas de formação baseadas nos contributos teóricos e nas investigações de Vygotsky têm vindo a concentrar interesses renovados, ao longo das últimas décadas, ganhando importância, mobilizando interesses e recursos muito significativos. Como denominador comum, podemos identificar a necessidade de tornar conscientes todas as formas de acção humana, traduzindo-as por repertórios semióticos que vão ganhando significado social na medida em que se reconstroem nas diversas actividades interactivas e discursivas dos sujeitos. A entrevista de instrução ao sócia foi uma técnica desenvolvida na FIAT, nos anos 70 do século XX, por Oddone, visando melhorar a acção profissional dos trabalhadores, através de um desafio à colocação em palavras conscientes da sua actividade. Desde então, esta técnica tem vindo a revelar uma utilização crescente no âmbito da formação profissional contínua, acreditando-se que possa ter contributos muito significativos nos processos de reconhecimento pessoal e social que devem preceder a validação e certificação de adquiridos. Nesta apresentação vai descrever-se uma experiência de aplicação da entrevista de instrução ao sócia de maneira concomitante ao processo de validação de saberes e competências de um profissional de Electromecânica de Refrigeração e Climatização.

## Introdução

Com a implementação dos processos de reconhecimento e validação de adquiridos profissionais, trabalhadores pertencentes a diferentes áreas<sup>3</sup> podem solicitar o reconhecimento e validação de saberes e competências desenvolvidos ao longo das suas experiências profissionais, de âmbito informal e não-formal, de modo a obterem uma certificação profissional equivalente em termos legais a uma certificação obtida pela via formal. Para tal, os candidatos a este processo participam em sessões de Reconhecimento de competências nas quais individualmente ou em grupo, com o apoio de dois acompanhantes (o profissional de RVC e o Tutor de RVC) desenvolvem actividades orais e escritas, das quais resulta a construção de um

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

<sup>2</sup> Doutorado em Ciências da Educação. Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

<sup>3</sup> Referimo-nos às áreas profissionais contempladas no Catálogo Nacional das Qualificações.

portefólio individual<sup>4</sup>. Neste devem constar as competências consideradas passíveis de reconhecimento e validação, tendo em conta o Referencial da respectiva saída profissional. Após a análise do referido portefólio, o candidato é submetido a uma entrevista individual (técnica) na qual terá que responder a questões que têm como objectivo esclarecer aspectos ambíguos do seu portefólio e desocultar outros saberes e competências<sup>5</sup>. Posteriormente, o candidato pode então ser submetido a uma sessão de júri de certificação.

Uma primeira análise a estes processos (Moura, 2009), permitiu-nos verificar que os intervenientes implicados na sua realização se deparam com uma série de obstáculos, nomeadamente, a carência de métodos e técnicas de co-análise que permitam ajudar o candidato a colocar a sua actividade profissional em palavras, para que este consiga simultaneamente: i) adquirir consciência dos seus saberes e competências desenvolvidos ao longo das experiências profissionais; ii) relacionar os saberes e competências provenientes da sua experiência com os saberes e competências presentes no Referencial da respectiva saída profissional; e iii) possibilitar o alcance da validação e, conseqüente certificação destes adquiridos profissionais.

Neste sentido, o presente texto pretende analisar as possibilidades de utilização da entrevista de instrução ao sócia ao longo dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais, e os eventuais contributos daí decorrentes.

### 1 - A entrevista de instrução ao sócia raízes históricas

A entrevista de instrução ao sócia foi desenvolvida por Ivar Oddone e pelos seus colaboradores, no início dos anos 70, no contexto particular de seminários de formação operária na Universidade de Turim, provenientes de um movimento sindical fundado na redescoberta da experiência dos trabalhadores e em novas formas de democracia participativa nas organizações laborais.

Partindo da constatação da deterioração das condições de trabalho nas fábricas de indústria automóvel da FIAT, da degradação das condições de saúde dos seus trabalhadores e das dificuldades comunicacionais entre operários fabris e psicólogos, a equipa de Oddone iniciou a pesquisa acerca de um método que permitisse simultaneamente:

- i) Reconstituir as condições de trabalho, na tentativa de identificar as causas que afectavam as condições de saúde dos trabalhadores;
- ii) Aumentar a consciência dos trabalhadores acerca das competências adquiridas e desenvolvidas nos respectivos locais de trabalho.

O trabalho desenvolvido por Oddone e os seus colaboradores partia do pressuposto vygotkiano, segundo o qual a história do desenvolvimento da experiência produz processos de aprendizagem provenientes da sua transmissão e da reflexão colectiva dos trabalhadores, que justificam amplamente a sua importância e a sua confrontação com modelos científicos.

Após o fracasso de várias tentativas com diferentes técnicas, foi concebida a entrevista de instrução ao sócia que partia da seguinte proposta: *Se um sócia uma pessoa exactamente igual a ti do ponto de vista físico - tivesse que te substituir na fábrica, que instruções lhe darias acerca do teu comportamento em relação às tarefas, companheiros de trabalho, hierarquia e organização sindical (ou outras organizações de trabalho), de modo a que ninguém se apercebesse da substituição?* (Oddone, I. et al., 1981)<sup>6</sup>.

Ao longo das entrevistas o trabalhador, assumindo a posição de instrutor, fornecia instruções detalhadas acerca da sua acção ao investigador. Este, por sua vez, assumindo o papel de sócia, questionava o profissional acerca do modo de como reagir no local de trabalho, para que ninguém desmascarasse a substituição. Estas entrevistas eram então gravadas em formato áudio e posteriormente transcritas de acordo com os quatro domínios presentes na proposta inicial: a tarefa, os companheiros, a hierarquia e outras organizações.

---

<sup>4</sup> O portefólio individual de competências é considerado o principal instrumento de avaliação dos saberes e competências que o candidato procura reconhecer e validar.

<sup>5</sup> O candidato pode ainda ser alvo de uma avaliação baseada na observação directa, no seu local de trabalho, ou em contexto de prática simulada.

<sup>6</sup> Na versão original, reeditada em 2008: "Se ti dovessi far sostituire da un sosia in fabbrica, in modo che non fosse possibile accorgersi della sostituzione, quali istruzioni gli daresti per il suo comportamento, rispetto alla mansione, rispetto ai compagni di lavoro, rispetto alla gerarchia aziendale, rispetto all'organizzazione sindacale (o ad altre organizzazioni dei lavoratori)?" (Oddone, I. et al., 2008, 44).

Segundo Oddone, dar instruções a um sócia significa (...) reestruturar e ordenar os comportamentos particulares num plano global; desenvolver a experiência da forma mais eficaz possível relativamente à forma como as situações problemáticas se colocam na empresa; formalizar a experiência informal para a tornar transmissível; e produzir por fim materiais para uma psicologia do trabalho (ou melhor dos trabalhadores) apta a ultrapassar uma abordagem analítica para alcançar uma visão do homem global (Oddone, I. et al, 1981, 58). Em poucas palavras, a entrevista permitia apreender a experiência dos trabalhadores e, simultaneamente, enriquecê-la através da sua reflexão.

### **1.1. Actuais desenvolvimentos da entrevista de instrução ao sócia**

O desenvolvimento da conceptualização e da utilização da entrevista de instrução ao sócia percorreu diferentes caminhos de acordo com duas tradições académicas, em Itália e França. No caso da tradição italiana, a entrevista manteve no geral o seu formato original e é actualmente utilizada por sociólogos do trabalho, como método de recolha de dados e como meio privilegiado de compreender e representar a prática (Gherardi, 2001), especialmente no que concerne aos aspectos críticos desta, tais como a sua dimensão normativa, moral, rotineira e lexical (Niccolini, 2009).

No caso da tradição francesa, um grupo - "Clínica da Actividade" - de ergonomistas e psicólogos do trabalho, baseados nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, realizaram diversas modificações no formato original da entrevista, utilizando-a pelo seu potencial principalmente formativo (Clot, 2006; Scheller, 2003), com o intuito de tornar conscientes e desenvolver todas as formas de acção humana, através da sua tradução em repertórios semióticos. Partindo dos trabalhos de Vygotski, e da sua definição de consciência como "a experiência vivida da experiência vivida", ou como "um contacto social consigo mesmo", (2004, p.46), a equipa da Clínica da Actividade considera que a entrevista de instrução ao sócia constitui uma situação na qual o sujeito (instrutor), ao dialogar consigo mesmo através da mediação da actividade do sócia (investigador), se distancia das maneiras habituais de pensar e descrever o trabalho.

É com base nesta perspectiva, e nas respectivas modificações introduzidas ao formato original da entrevista que acentuaram sobretudo o seu carácter dialógico, que testamos a introdução desta técnica no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos profissionais<sup>7</sup>.

## **2 – A entrevista de instrução ao sócia no processo de reconhecimento validação de adquiridos profissionais**

Com base nos actuais desenvolvimentos da entrevista de instrução ao sócia no âmbito da perspectiva histórico-cultural, e com o objectivo de elucidarmos um possível modo de operacionalização desta técnica, apresentamos em seguida alguns excertos de uma entrevista realizada a um candidato à obtenção de um certificado e/ou diploma correspondente à saída profissional de Electromecânica de Refrigeração e Climatização Sistemas Domésticos, através do processo de RVCC-PRO. Esta entrevista que teve sensivelmente a duração de 1h e 30m foi realizada, ao longo do fase de Reconhecimento, após o estabelecimento de um clima que podemos considerar de segurança e confiança entre o referido candidato e o profissional de RVC<sup>8</sup>.

Posteriormente, analisamos o tipo de interacção estabelecida entre o candidato – "instrutor" (C) e o profissional de RVC – "sócia" (P), no decorrer da entrevista, na tentativa de sintetizar os eventuais contributos decorrentes da utilização desta técnica ao longo da fase de reconhecimento de saberes e competências profissionais.

---

<sup>7</sup>De notar que no seio desta perspectiva, a realização desta técnica é realizada em dois momentos distintos: um primeiro momento que consiste na realização da entrevista propriamente dita, na qual o sujeito se confronta com a sua própria actividade através da mediação da actividade do sócia; e um segundo momento no qual, após a gravação áudio da entrevista, é pedido ao instrutor que transcreva a entrevista, e que a comenta, por escrito, partindo de um questionamento dos "porquês" da actividade (Clot, 2006).

<sup>8</sup>A entrevista foi gravada em formato áudio, e fornecida ao candidato para que este pudesse posteriormente escutá-la. No entanto, não tivemos oportunidade até ao momento de recolher dados acerca das percepções da escuta da gravação.



(...)

P: Suponha que eu sou seu sócio sou uma pessoa exactamente igual a si e que amanhã vou substituí-lo no seu trabalho. Amanhã, desde manhã até ao final do dia Diga-me exactamente as coisas que eu tenho que fazer para que ninguém note a sua substituição.

C: Eh...descrevo!?

P: O mais pormenorizadamente, pois o objectivo do exercício é que ninguém se aperceba que eu vou substituí-lo...

C: Descrevo o serviço a fazer, como é que há-de fazer?

P: Sim, com o máximo pormenor... Comece pela manhã. A que horas é que eu devo chegar ao seu posto de trabalho?

C: Por norma com vinte minutos de antecedência em relação às nove.

P: Muito bem. Mais coisas... Diga-me como é que eu devo agir?

C: Ahhh...portanto convinha chegar de manhã antes das nove horas, ter tudo programado, o que significa que precisa de vinte minutos, apesar das coisas estarem mais ou menos delineadas, tinha que estar com vinte minutos de antecedência, para que qualquer serviço que surja às nove horas, qualquer solicitação que tenha às nove horas, poder estar a responder. Isto é, estar com uma bata vestida, com o uniforme...

[...]

C: Portanto a partir daí recebe as instruções que eventualmente podem ser dadas pela recepcionista, portanto a pessoa que recebe os pedidos de assistência.

P: Em que é que consiste isso?

C: Ver se... há uma ficha que lhe é entregue com o nome de um ou dois clientes, ou eventualmente uma intervenção ou outra que tenha que fazer na oficina. Está escrito. Tem um pré-diagnóstico que o cliente indicou. Vai-lhe dizer se a máquina funcionava, como é que estava o frigorífico, e diante disso analisar e verificar que logo ao receber essa ficha, naquele momento consegue ter material disponível para poder proceder à reparação... Isto é, imaginemos que a ficha lhe diz que o frigorífico faz um barulho esquisito e que o motor não arranca. É preciso ver logo se no stock tem um compressor para aquele aparelho

P: Muito Bem...

C: Entendido? Se não tem, tem que procurar passar a ficha para trás, pedir logo, não perde tempo, porque é essa a minha forma de trabalhar, para ninguém notar que não sou eu tem que agir dessa forma. Porque essa é a minha forma, analiso logo e verifico

P: Analiso portanto a ficha do serviço?

C: Gostaria de esclarecer melhor esse ponto. Todo o serviço de uma maneira geral tem uma pré-solicitação de alguém. Alguém contactou o serviço ou entregou pessoalmente ou solicitou... Ahh Mas vamos imaginar que alguém entregou um aparelho na oficina... e diz que o aparelho tem um problema, não funciona, faz um ruído esquisito, não funciona o motor e etc.

P: Pode ser um em concreto... uma máquina em concreto.

C: Vamos falar num frigorífico. De manhã ao chegar e ao verificar aquela situação convinha verificar logo se tem um compressor para aquele frigorífico, porque por princípio será um compressor, e se não tem portanto não é concebível.

P: E como é que eu sei se tenho ou não o compressor?

T: A pessoa vai-lhe responder. A pessoa que lhe passa a ficha, você analisa e diz não para isto preciso de um compressor, temos em stock?

E: E como é que eu sei se é preciso um compressor ou não?

T: Pelo diagnóstico à partida vai precisar... Independentemente pode vir ou não a precisar mas à partida vamos precisar, e depois partimos para reparação

E: Com o diagnóstico de que teria um barulho esquisito?

T: Sim, se for na oficina nós podemos verificar, mas se for em casa do cliente não vamos arriscar a fazer dez ou quinze quilómetros para chegarmos lá e não termos, é um prejuízo...

[...]

C: (...) procurar colocar sempre que as expectativas do cliente em primeiro plano. Portanto se não pode, de preferência, em vez de ser o cliente a perguntar porque é que não pode, deve ser você a informar que não vai poder.

P: Que não vou poder...

C: Às vezes um atraso, muitas vezes é provocado por um mau trabalho que nós realizamos, por qualquer razão, porque correu mal, ou porque um cliente nos fez atrasar também, vamos dizer 'olhe lamento mas trazia aqui um componente que entretanto a pasta caiu e eu danifiquei o

componente e tenho que ir à oficina buscar o componente para voltar, para poder fazer a reparação, portanto demoro mais trinta minutos que é o tempo de ir só à oficina e vir'. Pode ser uma forma de segurar o cliente, uma justificação que não pode ser sempre igual. Mas às vezes é necessária. Portanto uma mentira cai sempre bem desde que bem encaixada no tempo quando uma vez só para que me substitua melhor, quando o cliente é o mesmo e uma vez, por qualquer razão, você não respondeu às expectativas na sua totalidade, à segunda tem que procurar responder, se não o cliente abandona-nos...

[...]

C: Amanhã vai fazer um serviço fora. O primeiro serviço vai ser fora a uns 7 quilómetros mais ou menos. É uma máquina de levar roupa e o cliente é de uma marca que nós representamos. E o cliente informa que a máquina apenas acende umas luzes e que não faz mais nada. Portanto além da pasta de ferramentas, que tem a ferramenta indispensável, há um aparelho que é um aparelho de diagnóstico e de formatação de módulos

P: O que é isso? Como é o aparelho?

C: É um o aparelho está numa mala azul com fecho, tem dois jogos de baterias, tem um cabo tipo uma porta paralela de computador e o outro uma ficha de monitor... Junto com esse aparelho está um voltímetro. E ele é pouco maior que um voltímetro, tem um display e umas teclas (...) carregando e ligando aquele cabo a uma fichazinha de módulo lá no cliente... Portanto vamos imaginar que vai ao cliente ver a máquina. É importante, para além do cumprimento como é óbvio

P: Como é que eu tenho de cumprimentar?

C: De preferência se me quiser representar terá que em primeiro lugar, se está no exterior, na rua, pura e simplesmente toca à campainha, aguarda que alguém venha e apresenta-se. Se o cliente é conhecido vai com bata vestida, à partida leva um cartão de identificação, - é dos serviços técnicos da \*\*\*\*. Se o cliente ainda não o conhece, apresenta-se - 'é P. dos serviços Técnico da \*\*\*\*, fica no lugar onde está não se movimenta, ...é para ver a máquina x . A pessoa dá-lhe permissão ou não para entrar. Entra ou não entra. Se está num apartamento, bate à porta ou toca à campainha, e sempre que o cliente abre a porta, procura recuar um passo atrás, dando um determinado espaço ao cliente. Portanto está à porta, apercebe-se do movimento dentro da casa e quando o cliente abre a porta, recua um passo atrás e diz: - 'Bom dia é dos serviços técnicos da \*\*\*\*. E fica no local onde está. E o cliente ou pergunta ou identifica-o, ou dá permissão ou não dá. Esta é a minha forma de estar. Por norma não cumprimento cliente nenhum. Se for o cliente a esticar-me a mão, eu cumprimento, se não for, eu não estico a mão para ninguém, nem antes nem depois. ()

P: Muito bem...

C: Para me substituir tecnicamente deve sempre que possível procurar não usar de imediato a ferramenta, eh... ouvir o cliente, procurar ouvir bem o cliente, saber exactamente o que é que ele notou na máquina, porque se nós perguntamos ao cliente: - o que é que a máquina têm? , ele vai-nos responder não sei, você é que é o técnico . Portanto terá sempre que ser no sentido contrário: Então o que é que notou que a sua máquina não faz? , de forma a ele nos ajudar. Às vezes o cliente não está receptivo a ajudar mas não é por vontade própria, está chateado com outras coisas quaisquer e portanto não nos dá a informação que nós precisamos. E há situações em que nós precisamos do máximo de informação do cliente - Então a última lavagem não lhe correu bem?, Então quanta roupa lavou?', 'Foi a senhora que colocou a máquina a lavar? (...). Nós ficamos ali com o máximo de informação logo, e com os nossos conhecimentos conseguimos logo pelo menos imaginamos que tipo de avaria possa estar ali. Eh... de uma maneira geral 70% das avarias são reais, mas aparece 30% dos casos que não são avarias reais, são avarias, são avarias não... o cliente detectou um mau funcionamento do aparelho mas por má utilização ou por uma questão de falta de água...

P: A informação que estou a ouvir anoto ou estou apenas com atenção?

C: Não. Não anote nada. E procure também não estar sempre no interrogatório, dando algum espaço ao cliente para se exprimir, ter em atenção se às vezes o cliente chega e começa a dizer

Ai já viu o que me aconteceu, a máquina avariou-me, o meu familiar também foi para o hospital, o meu gatinho caiu do telhado'. Se começa a contar a história toda e nós só temos algum tempo que é necessário rentabilizar, vamos ter que travar essa conversa com o cliente e é isso que eu faço, e dizer: - 'olhe certo, lamento ter que interrompê-la mas vamos lá ver concretamente o que é que notou na sua máquina, acabou de me dizer que...'

[...]

P: Neste caso concreto, o que é que eu tenho de fazer?

C: (...) Imagine que o cliente diz que a máquina ficou a piscar umas luzinhas, parou cheia de água, e ficou uma luzinha que de vez em quando piscava. Portanto, sempre que isso aconteça, é importante ligar o aparelho de que falei, que é um aparelho de diagnóstico. Retirar a tampa da máquina...

P: Como é que eu retiro o tampo da máquina?

C: Com um chave de punho 7...

P: O que é que é uma chave de punho 7?

C: É uma chave de punho, quer dizer que tem um punho, para a gente lhe pegar. Tem um determinado comprimento e à frente tem uma boca medida 7 (...)

C: (...) Há três parafusos lá atrás da máquina que por palpação, no canto esquerdo, no canto direito e no centro, quase sem ter que se vergar consegue palpar, meter e chave e desapertar (...) Depois de retirar esse friso há um tampo que é de madeira, e é retirar esse tampo para trás, e ao puxar o tampo para trás, vai-lhe aparecer, eh... vai visualizar... vai visualizar eh... digamos a gente costuma dizer, na gíria, os intestinos da máquina, mas são os componentes electrónicos da máquina. Vai visualizar o módulo, o teclado, vai visualizar o pressostato, vai visualizar uma série de componentes na máquina...

P: O que é que são essas coisas? Como é que eu sei o que é um módulo, um pressostato? Se o cliente me perguntar, como é que eu sei identificar?

C: O módulo é uma peça 15 por 15 (cm), cheia de componentes electrónicos, transístores, condensadores, resistências portanto está ali uma placazinha electrónica

P: De que cor é?

C: É um impresso mas à partida está dentro de uma caixinha branca. O pressostato é uma pecinha redonda que está imediatamente ao lado do módulo, e tem um tubinho de fácil identificação que vai à cuba da máquina, receber a pressão, que é para controlar o nível de água da máquina. Uma vez tendo acesso ao módulo, o módulo tem uma fichazinha, que vai identificá-la com facilidade porque o que precisa de lá ligar é um cabo que tem macho sensivelmente do mesmo tamanho, então vai encaixar essa ficha macho. Imaginemos a ficha de um monitor de computador mas ela é muito pequenina, tipo uma ficha USB mas com muito pinos, essa ficha vai ligar ao módulo.

P: Mas qual é a ficha que estou a ligar ao módulo?

C: A ficha que eu falei à pouco do equipamento de diagnóstico. E uma vez ligada essa ficha ao módulo, na caixa do equipamento de diagnóstico há também duas pecinhas pequenas com cerca de três centímetros de cor verde e que têm uma pega, e portanto é importante colocar essa peça... Quem olha o módulo de cima para baixo, há aqui um espaço, e é importante colocar ali aquela fichazinha, é como dar a informação que aquele módulo vai ser lido (...). A partir desse momento a máquina deve estar desligada da corrente.

P: Desligava-a antes portanto, antes de meter a ficha?

C: Sim, desligava antes.

P: Antes de abrir o tampo?

C: Eh... sim por razões de segurança... pode deve fazê-lo, desligar antes. Eh... Aqui é assim, nem sempre se faz isso porque às vezes existe a necessidade dela estar ligada para verificar. nós ao mexermos e ao visualizarmos às vezes dá-nos alguma... alguma informação, mas neste caso não, pois a máquina está avariada. A partir daí, ligamos o aparelho de diagnóstico e vamos seguir as instruções (...). A partir daí o aparelho de diagnóstico, carregando em ok, vai-nos mandar uma informação, isto é, se houve, se aquela máquina, se durante o trabalho daquela máquina, não nos vai dizer quando se foi ontem, à quinze dias - mas vai-nos dizer quantas vezes é que ocorreram determinados erros ou se não ocorreram (...). O display vai-lhe dar uma informação, por exemplo E8 - entrada de água deficiente; E3 - rotor de motor bloqueado; E5 - escoamento de água não perfeito (...). Se ocorrerem esses erros temos que ver esses parâmetros. Se é uma questão de entrada de água portanto, tenho que simular aqui uma situação vamos imaginar imagine que dá informação que o enchimento não foi perfeito (...)

[...]

P: A seguir? Suponhamos que o erro não é falta de água, mas é mesmo da máquina. Não sei o que vai acontecer, mas tenho que estar preparado para tudo

C: Tem que estar preparado! Então.. Eh... Não, então aí piscava as luzinhas. Precisávamos de meter uma electroválvula, porque à partida era um problema da electroválvula. A electroválvula de entrada de água (...). Fazíamos um diagnóstico logo também, púnhamos a máquina a meter água e víamos se a electroválvula deixava passar água ou não. Nalgumas situações também a electroválvula não deixa passar água por uma questão de avaria da própria electroválvula

e portanto isso passa pela substituição da própria electroválvula, que quanto tanto possível devemos levar connosco, mas nem sempre é possível levar, e então teria que ser um serviço agendado posteriormente.

[...]

P: E se a máquina não me mostrar esse erro. Eu não sei os erros que a máquina me vai mostrar... Tenho que estar preparado para todos os erros (...).

[...]

C: Ora se a máquina mete água e desliga, são duas peças que temos então boas, a electroválvula e o pressostato. E vamos continuando... A outra peça aquece (refere-se ao regulador de temperatura) ... Para sabermos se aquece ou não, não conseguimos, olhando não sabemos. Então quando estamos a fazer este teste há uma pinça amperimétrica, ou um voltímetro. É um aparelho para medir corrente, continuidade e também mede amperes. Imagine que este é o fio que alimenta, tem uma pinça que faz assim (acompanha o diálogo com os movimentos com os braços), sem contacto nenhum, e eu consigo saber quanto é que está a consumir o aparelho (...)

[...]

Quadro 1 – Excertos da entrevista de instrução ao sócia, realizada durante a fase de Reconhecimento do processo de RVCC- PRO.

### 2.1. – A entrevista de instrução ao sócia no processo de RVCC-PRO: que procedimentos

A entrevista com o candidato teve início com uma proposta semelhante àquela que foi originalmente formulada por Oddone. Este pedido inicial foi acompanhado de algumas indicações (“Comece pela manhã a que horas devo chegar ao seu local de trabalho?”), com o propósito de ajudar o candidato a iniciar a sua verbalização, por um lado, e ajudar a situar os seus enunciados na 2ª pessoa do singular, por outro lado. Este aspecto, segundo Scheller (2003), permite aumentar o efeito de distanciamento, fazendo com que a entrevista seja menos ameaçadora e mais reveladora para o sujeito.

Nesta fase inicial, denotou-se a existência de uma dificuldade de engajamento no exercício, por parte do candidato, que foi desaparecendo ao longo da realização da entrevista, a ponto deste chegar a fornecer uma descrição da actividade, acompanhada de uma explicitação dos saberes e competências, sem ser necessária a intervenção do profissional de RVC (e.g. *Então quando estamos a fazer este teste há uma pinça amperimétrica, ou um voltímetro. É um aparelho para medir corrente, continuidade e também mede amperes. Imagine que este é o fio que alimenta, tem uma pinça que faz assim*”).

Ao longo de toda a entrevista, o questionamento do sócia (profissional de RVC) foi sempre formulado na 1ª pessoa do singular, baseado na informação fornecida pelo candidato, e centrado no modo de operacionalização de determinada actividade (“Como é que eu...?”). Este questionamento tem como principal objectivo facilitar a descrição da acção por parte do candidato, que se realiza através de processos mentais e regras de enunciação distintas daquelas que são evocadas aquando de um questionamento baseado nos “porquês” de determinada acção (Scheller, 2003)<sup>9</sup>.

A estas regras importa acrescentar um aspecto de extrema importância para a realização desta entrevista. O sócia (profissional de RVC) assume durante a entrevista uma postura de ingenuidade relativamente à área profissional do candidato, e à realização das actividades descritas (“Em que é consiste isso? ; E como é que eu sei se é preciso um compressor ou não? ; O que é isso? Como é o aparelho? ). Esta postura tem o propósito de levar o candidato a explicitar actividades, evidenciando saberes e competências, que num diálogo entre duas pertencentes ao mesmo género profissional permaneceriam normalmente implícitas (Moura, 2009). Ao fazê-lo o candidato (“o instrutor”) depara-se com a necessidade de proceder a descrições pormenorizadas, e não previstas, em relação à sua actividade profissional. Tais descrições são por vezes efectuadas com o recurso a formas descritivas e narrativas não habitualmente utilizadas no seu meio profissional (“Depois de retirar esse friso há um tampo que é de madeira, e é retirar esse tampo para trás, e ao puxar o tampo para trás, vai-lhe aparecer, eh eh vai visualizar vai visualizar eh eh digamos a gente costuma dizer na gíria os intestinos da máquina, mas são os componentes electrónicos da máquina”). Após este questionamento que conduz inevitavelmente a uma especificação de uma determinada actividade profissional do candidato, o profissional de RVC (sócia), tem a necessidade de colocar questões que possibilitem ao candidato diversificar as possibilidades de acção (e.g. *A seguir? Suponhamos que o erro não é falta de água, mas é mesmo da máquina. Não sei o que vai acontecer, mas tenho que estar preparado para tudo*”), que permitam ao candidato (instrutor) descrever novas actividades e explicitar novos saberes e competências.

Importa acrescentar que a utilização desta técnica no âmbito do processo de reconhecimento e

validação de competências impõe que a postura de ingenuidade, assumida pelo profissional de RVC (sósia), seja complementada com uma consideração dos aspectos da actividade profissional que importa explicitar, tendo em conta o referencial da saída profissional em questão. Deste modo, o profissional de RVC deve evitar questões que abordem saberes e competências menos importantes tendo em conta as competências contempladas no referencial (e.g. *O que é que é uma chave de punho?* ).

### **3 - Conclusão: contributos da utilização da entrevista de instrução ao sósia no âmbito do processo de RVCC-PRO**

A entrevista de instrução ao sósia consiste num jogo que leva o candidato a assumir o papel de instrutor (descrever com máximo pormenor as suas actividades profissionais), e o profissional de RVC a assumir o papel de sósia (questionar constantemente uma situação profissional desconhecida e os modos comportamentais que aí podem ser realizados), com o objectivo de que ninguém se aperceba da suposta substituição.

Este jogo reflecte-se então num tipo específico de interacção na qual as questões do sósia consistem em resistir a uma descrição, demasiado naturalizada e implícita, do candidato em relação ao seu meio profissional e às actividades que desempenha. Este questionamento permite então levar o candidato a enunciar, de forma indirecta, diversos aspectos inerentes ao exercício da sua actividade profissional, mesmo aqueles que normalmente são efectuados de modo pouco consciente ou automático no exercício diário da actividade profissional. Por outras palavras, o sósia multiplica obstáculos de modo a apreender mesmo aquilo que o outro não previu ensinar.

Como podemos verificar através do exemplo anterior, no decorrer da entrevista de instrução ao sósia, o candidato verbaliza saberes e competências do domínio relacional (e.g. *Se está num apartamento, bate à porta ou toca à campainha, e sempre que o cliente abre a porta, procura recuar um passo atrás, dando um determinado espaço ao cliente.*) e do domínio técnico (e.g. *O pressostato é uma pecinha redonda que está imediatamente ao lado do módulo, e tem um tubinho de fácil identificação que vai à cuba da máquina, receber a pressão, que é para controlar o nível de água da máquina.*); preocupações (e.g. *Se não tem, tem que procurar passar a ficha para trás, pedir logo, não perde tempo, porque é essa a minha forma de trabalhar.*); controvérsias decorrentes da actividade profissional (e.g. *Ehhhh sim por razões de segurança pode deve fazê-lo, desligar antes. Ehhh Aqui é assim, nem sempre se faz isso porque às vezes existe a necessidade dela estar ligada para verificar . nós ao mexermos e ao visualizarmos às vezes dá-nos alguma alguma informação, mas neste caso não, pois a máquina está avariada*); ossos do ofício e segredos da actividade (e.g. *Pode ser uma forma de segurar o cliente, uma justificação que não pode ser sempre igual. Mas às vezes é necessária. Portanto uma mentira cai sempre bem desde que bem encaixada no tempo quando uma vez só para que me substitua melhor, quando o cliente é o mesmo e uma vez, por qualquer razão, não respondeu às expectativas na sua totalidade, à segunda tem que procurar responder, se não o cliente abandona-nos*); etc.

A entrevista de instrução ao sósia afigura-se então como uma técnica que se pode acrescentar aos instrumentos já existentes no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de adquiridos profissionais. No entanto, não temos a pretensão de a apresentar como uma receita pronta a usar, cuja utilização desembocaria sempre nos resultados anteriormente apresentados. Consideramos pois importante continuar a estudar a relação existente entre a sua utilização e a facilitação da verbalização de diversos aspectos inerentes à actividade profissional, nomeadamente saberes e competências previstos no referencial de competências de determinada saída profissional.

Esta verbalização pormenorizada da actividade profissional, que constitui o ponto de partida de todo o processo, contém em si mesma inúmeros desenvolvimentos possíveis, de extrema importância para o desenrolar do processo de RVCC-PRO, nomeadamente, ajudar o candidato a tomar consciência de saberes e competências desenvolvidos ao longo das experiências profissionais; constituir um ponto de partida, para o profissional de RVC e Tutor de RVC, iniciarem a análise dos saberes e competências de âmbito relacional e técnico, desenvolvidos na actual actividade profissional do candidato; ajudar o Tutor de RVC a preparar a entrevista técnica com o candidato, baseada no questionamento dos porquês da acção; e permitir ao candidato, aquando da escuta das instruções fornecidas, reflectir acerca do seu meio profissional e acerca das actividades aí desempenhadas.

---

<sup>9</sup> Este questionamento baseado principalmente na descrição dos modos operacionais da acção (“como”), aproxima-se do questionamento preconizado na entrevista de explicitação, desenvolvida por Vermersch (1994).

## **Bibliografia**

- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gherardi, S. (2001). From Organizational Learning to Practice-Based Knowing, *Human Relations* 54(1): 131-9.
- Moura, A. (2009). *Do trabalho à linguagem sobre o trabalho: Desafios do processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências Profissionais*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Niccolini, D. (2009) Articulating Practice through the Interview to the Double. *Management Learning* 2009; 40; 195.
- Oddone, I. et al. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?*. Paris : Problèmes/ Éditions Sociales.
- Oddone, I. et al. (2008). *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro*. Turim : Otto editore.
- Scheller, L. (2003). *Élaborer l'expérience du travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. Tese de Doutorado em Psicologia. Paris: CNAM.
- Vermerch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Éditeur.
- Vygotski, L.S., (2003) *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.



# Uma ruidosa omissão sobre uma revolução silenciosa: educação e formação de adultos na comunicação social em Portugal

A presente comunicação assume o objectivo de análise da adesão dos cidadãos portugueses às iniciativas de qualificação escolar e profissional, aprendentes que, outrora de costas voltadas com a Escola, permitiram-se agora retomar os seus percursos de (re)aprendizagem, nas diversas ofertas de qualificação existentes no nosso país. Efectivamente Portugal é o segundo país a nível mundial que mais cresceu a nível educativo contudo não deixamos de estar bastante abaixo a nível europeu no que às habilitações diz respeito. Que motivações levam estes adultos a (re)ingressarem nos trajectos da educação/qualificação, o que os move e para onde os levam as certificações alcançadas? Pretendemos analisar se existem transformações significativas na vida dos aprendentes, como por exemplo, se existe transição desemprego-emprego, progressão na carreira e/ou aumento de salários.

Por outro lado parece fazer sentido analisar a percepção da sociedade portuguesa sobre este regresso dos indivíduos pouco escolarizados aos diversos dispositivos de educação/formação, bem como o que a comunicação social noticia sobre esta “revolução silenciosa” que se traduz no número de adultos envolvidos em processos de aumento de habilitações a nível escolar e/ou profissional.

Num país com diversos fracassos a nível das apostas na Educação e Formação de Adultos parece pertinente uma análise rigorosa daquelas que são as consequências e impactos, no indivíduo e na sociedade, da participação em massa dos indivíduos sub-escolarizados nas iniciativas actuais de Educação e Formação de Adultos vigentes no nosso país.

Parece ser uma realidade que os aprendentes quando saem dos seus processos de qualificação, sentem a vontade de continuar, experienciando a certificação não como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida. No entanto surge a questão, estará o sistema de educação/formação preparado para receber estes recém-certificados, não deixando esmorecer a sua vontade de continuar a aprender e potencializando a sua capacidade de aprender a aprender?

Parecem escassos os estudos sobre as temáticas de

---

\* Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento do Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte (CICCO PN). Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da FPCEUP.

\*\* Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da FPCEUP.



análise da confiabilidade e da confiança, propriamente dita, da EFA em Portugal, pelo que a sua realização poderá surgir como resposta à necessidade de compreensão aprofundada das condições e processos, psicológicos e sociais, no seio dos quais aquele pilar se desenvolve ou se encontra sob ameaça e suspeita.

Actualmente as sociedades são consideradas de risco, segundo Giddens (1992) o risco surge de modo endémico nas sociedades contemporâneas, não se manifestando exclusivamente como algo exterior à vida dos indivíduos, o risco é vivido em relação com a segurança ontológica. Com Beck (1992) emergiu o conceito de sociedade de risco que se cruza directamente com o de globalização. O conceito de risco está directamente relacionado com o conceito de modernidade reflexiva.

Em simultâneo com a ambiguidade que envolve a vida colectiva, dá-se o que Bauman (2007) designa por fim da clareza, uma vez que as clivagens a nível estrutural com que tendem a surgir o mundo sócio-político perdem, em grande parte, a sua pertinência, dificultando desta forma as possíveis estratégias. Adoptam-se medidas de autoprotecção, indicadoras da quebra de confiança nas instituições e de diminuição da margem de liberdade, aumentando conseqüente a vitimização.

Efectivamente uma grande diversidade de circunstâncias afecta o sentimento de confiança dos indivíduos, na modernidade tanto a confiança objectiva como a subjectiva na sua relação directa ou inversa potenciam ou diluem o espectro de risco. Ao contrário do que acontece nas sociedades contemporâneas, havia outrora estruturas de confiança solidamente constituídas. Deste modo questionamo-nos sobre a percepção de confiança dos diferentes stakeholders nos dispositivos de Educação e Formação de Adultos, e se a sociedade portuguesa reconhece credibilidade à certificação das competências adquiridas ao longo da vida.

Estas questões remetem-nos para os baixos níveis de confiança nas sociedades de hoje, tendencialmente globalizadas. Segundo Tönnies (1947) partilham-se cada vez menos valores comuns, crescendo a competitividade e conseqüentemente ocorrendo uma diminuição da confiança nos outros, existe um declínio nos processos de construção social da confiança. As culturas, assim como os indivíduos, acreditam que possuem uma mais valia específica, contudo essa mais valia e dignidade precisam de ser reconhecidas pelos outros. O reconhecimento é essencial à existência das comunidades e das culturas. Os indivíduos procuram o reconhecimento e quanto menos confiança existe, menos se é reconhecido pelo outro.

De acordo com Fukuyama (1996) a confiança emerge da prática de comportamentos de valor, estando a confiança na base da comunidade, revelam-se empreendedoras e em contínuo desenvolvimento as sociedades que possuem elevados graus de confiança. São estas que promovem a descentralização e favorecem o desenvolvimento integrado e extensivo a todos os ambientes, assim como a multiplicação e o fortalecimento dos grupos e das associações.

Uma vez que, o sucesso das políticas de educação-formação dependem determinadamente do modo como a nível comunitário se interpretam as orientações políticas, se criam condições de autonomia, iniciativa, empoderamento para o assumir de responsabilidades e recursos de acção e de transformação, parece tornar-se relevante a opinião dos stakeholders (Coimbra, 2006). Assim, parece fazer sentido que todos os stakeholders, partes integrantes e interessadas, na legitimação social do Processo de RVCC devam ser "escutados". Efectivamente, esta adesão de mais de um milhão de portugueses à Iniciativa Novas Oportunidades parece constituir-se como uma revolução no que concerne ao regresso de adultos pouco escolarizados ao sistema de educação/formação. Qual a percepção deste "regresso" por parte dos parceiros sociais? Por outro lado, o que dizem os media sobre este fenómeno? De certa forma parece existir uma ruidosa omissão por parte da comunicação social acerca desta situação.

No constructo confiança, para além da sua habitualmente reconhecida referência ontogenética, há que considerar dimensões sociais, culturais e políticas da construção da confiança versus desconfiança no mundo e em aspectos particulares deste, que determinam desiguais investimentos individuais e colectivos no que é susceptível de ser percebido, sentido e agido como mais ou menos confiável. Em geral, não será abusivo propor que as culturas humanas são expressão de confiança, quando facilitam e simplificam, e de desconfiança na medida em que complexifiquem desnecessariamente as relações humanas e a vida social. O mais expressivo exemplo deste último caso é, nas nossas sociedades, indubitavelmente, o da burocracia. Confiança (básica) e segurança (nas relações com os outros) convergem, assim, para criar condições de maior ou menor viabilidade de inovações sociais, como é o caso da institucionalização do sistema de RVCC no nosso País.

Efectivamente, vivemos em sociedades de desconfiança, associada à radical individualização, como modo hegemónico de socialização, e à desigual distribuição social da segurança, ao alastramento da incerteza e à omnipresença de dispositivos de controle: explícitos como ocorre na hipervigilância tecnologicamente suportada, e menos tangíveis, como os que fazem uso de poderoso 'aparelhos' de capturação e manipulação do desejo (e.g., publicidade) e de estandardização de comportamentos. Há quem as qualifique como sociedades de risco (Beck, 1992), de extremada competição, em que existe um ganhar e um perder, sociedades nas quais a vida em comum (deficit comunitário) é um jogo cujo resultado é nulo ou até negativo ("se tu ganhas eu perco"); sociedades propícias à emergência de formas

atípicas, por vezes explosivas, de agressividade e da vigilância mútua (Peyrefitte, 2000).

De facto, as políticas de incerteza podem levar à desconfiança, gerando uma díade incerteza-desconfiança. Por sua vez, parece fazer sentido que a segurança gere confiança e esta por sua vez leve à segurança. (Marris, 1996).

A política educacional de adultos em Portugal tem-se revestido de repetidos insucessos no que ao aumento de escolarização diz respeito. A evolução da EFA em Portugal, designadamente a partir da década de 80 não pode ser dissociada da adesão de Portugal, à então, Comunidade Económica Europeia, através de fundos comunitários foram diversos os incentivos da formação, incluindo formação profissional, à população portuguesa. Na década de 90 as políticas e iniciativas no campo da Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal traduzem a consciencialização de que a população adulta portuguesa possui baixos níveis de certificação escolar e profissional. Tornou-se então fundamental dar oportunidade aos adultos pouco escolarizados, em especial aos activos empregados e desempregados de serem valorizadas as competências que foram adquiridas em contextos não-formais e informais, emergindo um novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida que valoriza e enfatiza as aprendizagens resultantes dos percursos pessoal, profissional e social, sendo igualmente fundamental apoiar estes adultos a (re) desenhar os seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional e, portanto os seus projectos vocacionais.

A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), assumiu o objectivo de dinamizar uma oferta integrada de educação e formação destinada a adultos que contribuisse para a redução do défice de qualificações. É então criada uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC's) a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concebido e organizado pela ANEFA, e complementar em relação aos sistemas de educação e de formação de adultos já existentes.

Uma nova orgânica do Ministério da Educação veio extinguir a ANEFA, sucedendo-lhe a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) surgindo em 2006 a Iniciativa Novas Oportunidades que estabelece como prioritário a elevação dos níveis de formação e qualificação da população activa portuguesa. Esta Iniciativa é classificada como um pilar fundamental para as políticas de educação, emprego e formação profissional.

No ano de 2006, foi aprovado o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário, de modo a permitir assegurar o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências deste nível de educação.

No contexto das orientações políticas e dos objectivos entretanto definidos, foi criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), sob tutela conjunta do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, com a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (Mendonça & Carneiro, 2009).

De acordo com dados, de Abril de 2010, da referida Agência verifica-se que aproximadamente um milhão e duzentos mil portugueses aderiram à Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos. Recorde-se que se tratam então de indivíduos sub-escolarizados ou com baixas qualificações profissionais que através desta Iniciativa expectam, através da modalidade de qualificação mais adequada ao seu perfil, ver aumentadas as suas qualificações escolares e/ou profissionais.

Emerge a questão do porquê desta enorme adesão da população portuguesa não se traduzir em informação nos órgãos de comunicação social do nosso país. Esta ruidosa omissão não parece fazer sentido, na medida em que serão estes opinion makers que poderão auxiliar na promoção da discussão sobre o impacto que esta adesão pode assumir no indivíduo e na sociedade.

Efectivamente urge estudos sobre esta questão inerente a esta massiva adesão à EFA em Portugal. Independentemente de questões políticas torna-se fundamental fazer reflectir a sociedade portuguesa sobre o porquê de um milhão e duzentos mil portugueses terem regressado aos seus percursos escolares/ formativos/ qualificantes.

A prioridade de superar o défice de qualificações da população portuguesa, tentando fazer face àquela que é uma das maiores debilidades do nosso capital humano, não deve ser um esforço unilateral, mas sim deverá ter em consideração o envolvimento e participação de todos os parceiros sociais. Se os stakeholders não se envolvem de forma activa na tarefa da formação e do seu reconhecimento, torna-se claro que a qualidade dos resultados atingidos, incluindo a empregabilidade estão ameaçados (Coimbra, 2006).

O reconhecimento da certificação das aprendizagens informais e não-formais deve igualmente traduzir-se numa dimensão comunitária na medida em que será através da comunidade que esta percepção de confiança poderá alargar-se à sociedade em geral.

Não chega o anúncio de tomada de decisão política, é preciso mobilizar toda a sociedade portuguesa. Torna-se necessário um significado forte que passe para a sociedade, que mobilize todos os actores sociais significativos no sentido de promover a qualificação dos portugueses (Coimbra, 2006).

Por outro lado, é relevante reflectir sobre a anseia de tornarmos as certificações obtidas no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, como resposta essencial ao factor desemprego. Parece acreditar-se que o aumento de qualificações, por si só, pode tornar-se como factor decisivo na transição desempregado-empregado. Contudo esta parece ser uma expectativa que, efectivamente poderá não se conseguir concretizar, uma vez que é conhecido que os factores de desemprego conseguem assumir complexidades muito maiores do que apenas a sub-qualificação. Parece-nos então importante salientar a enorme relevância que assume este processo no investimento em aprendizagens formais, parece ser uma realidade que os aprendentes quando saem dos seus processos de qualificação, como é o caso do Processo de RVCC, sentem a vontade de continuar para novos percursos qualificantes. Contudo em que medida está o sistema de educação/ formação preparado para integrar estes adultos com vontade de continuar a aprender?

Em que medida os sistemas são capazes de promover a preconizada flexibilização e personalização, enquanto continuarem a adoptar uma cultura de massificação (ex: estratégias “massificadas” de ensino-aprendizagem), que não têm em linha de conta a singularidade de cada pessoa; estas duas racionalidades, que se encontram ao nível do discurso (individualização, personalização) e das práticas (uniformização, massificação) parecem-nos contraditórias e mesmo paradoxais? De que forma a lógica centrada no indivíduo que exige um forte investimento institucional no sentido de lhe facultar a apropriação dos meios que lhe permitem desenvolver uma estratégia formativa, assente na expressão das suas potencialidades e na construção de um projecto, com base em informações pertinentes e relevantes sobre si próprio, sobre o meio educativo e profissional se encontra preparada para esta nova realidade (Pires, 2006).

Se porventura tivermos em linha de conta todas estas variáveis, talvez consigamos potenciar a percepção de confiança e aumentar a realidade de reconhecimento que a sociedade portuguesa possui sobre o dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

As certificações obtidas através da Iniciativa Novas Oportunidades podem realmente conseguir dar resposta de forma efectiva ao deficit de qualificações da população portuguesa? E como se traduz essa mesma resposta no mercado de trabalho? Não devemos esquecer o papel fundamental dos empregadores, urge questionarmo-nos sobre a opinião das entidades empregadoras sobre este sistema de qualificação e de que forma pensam estes actores que este dispositivo contribui para o empowerment das suas empresas. Sem deixar de lado, a questão de que forma as certificações obtidas podem efectivamente contribuir para a melhoria da situação económica do país, de acordo com as expectativas presentes no discurso político.

Por outro lado, não devemos esquecer a procura da sociedade portuguesa em obter respostas quanto ao rigor e credibilidade do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências, de modo a que se dissipe o potencial clima de desconfiança existente urge a necessidade de realização e publicação de projectos de investigação que consigam dar resposta a estas questões cada vez mais presentes na sociedade portuguesa e que se revestem de enorme pertinência.

### Referências bibliográficas

- Bauman, Z. (2007). *Vida Líquida* Rio de Janeiro: Zahar.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sages
- Coimbra, Joaquim Luís (2006). *Novas Oportunidades na educopólis: Ensaio para uma política de aprendizagem ao longo da vida*. Comunicação apresentada no Seminário: “Políticas de Educação/ Formação: Estratégias e Práticas”. Documento policopiado
- Fukuyama, F. (1996). *Confiança, Valores Sociais e Criação de Prosperidade*. Lisboa: Gradiva
- Giddens, A. (1992) *As consequências da Modernidade*. Lisboa: Celta Editora
- Marris, Peter (1996). *The Politics of Uncertainty* Routledge: London.
- Mendonça, Maria Amélia & Carneiro, Maria Ana (2009). Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa – Caderno Temático 1. *Iniciativa Novas Oportunidades, Primeiros Estudos da Avaliação Externa*. Lisboa
- Peyrefitte, Alain (2000). *A Sociedade da Confiança*. Rio de Janeiro: Topbooks
- Pires, Ana Luísa Oliveira (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20.
- Tonnies, F. (1947). *Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Losada



# Ser profissional de orientação num contexto de Novas Oportunidades

## Resumo

O actual contexto social, económico e político, tão profundamente marcado pelo imperativo da Aprendizagem ao Longo da vida, tem vindo a colocar novos e exigentes desafios aos profissionais da orientação. A Iniciativa Novas Oportunidades tem permitido, quer a proliferação e consolidação de metodologias específicas de orientação de adultos, quer a emergência de uma nova classe de profissionais. Os últimos, com formações e experiências de vida diversas, vêem-se confrontados no seu dia-a-dia com um campo de acção requerendo uma difícil gestão de múltiplos dilemas: qualidade *versus* quantidade, expectativas *versus* resultados, personalização de práticas *versus* estandardização e massificação; reconhecimento de competências *versus* reconhecimento de carências de aprendizagem; formação *versus* credencialismo. Como se apropriam estes profissionais deste modelo de intervenção? Como gerem estes dilemas? Como auto-regulam as suas práticas? Que estratégias de formação e auto-formação utilizam? Como constroem a sua identidade profissional? Analisar criticamente estes dilemas e dar resposta a algumas destas questões será o objectivo desta comunicação que tentará, através de um testemunho pessoal, demonstrar o desenvolvimento de uma identidade profissional construída com base na experiência e consolidada através da formação e de momentos de integração e reflexão crítica.

## Introdução

Perante o estímulo do tema deste encontro – “os (novos) profissionais da educação e formação para o trabalho: desafios e exigências da aprendizagem ao longo da vida” – sentimo-nos impelidos a reflectir sobre alguns desafios e dilemas com que nos deparamos no nosso contexto de acção profissional – um Centro Novas Oportunidades (CNO) de uma escola da rede pública. Decidimos então, não só partilhar algumas reflexões que se colocam no nosso campo de acção profissional, como também, dar conta do percurso académico que temos vindo a percorrer e que, através de momentos de reflexão crítica sustentada, nos tem permitido a construção da nossa identidade profissional em contexto. O nosso ponto de partida será então a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) – eixo adultos<sup>1</sup>, a partir da qual, muito mais do que dar repostas, iremos colocar interrogações, partilhar dúvidas, receios e inquietações que, certamente, fazem parte da intervenção de tantos profissionais da orientação no contexto comumente apelidado “das Novas Oportunidades”.

---

\* Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto; Centro Novas Oportunidades da ES/3 de Ermesinde.

\*\* Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social, Universidade de Coimbra; Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

---

<sup>1</sup> Ao longo desta comunicação, sempre que nos referirmos à Iniciativa Novas Oportunidades, iremos centrar-nos particularmente no eixo de intervenção com adultos, onde se destacam os Cursos EFA e o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

## Fazendo o balanço da Iniciativa Novas Oportunidades – eixo adultos

Consciente das mudanças económicas, políticas, culturais e sociais em curso, que lançam novos desafios à orientação vocacional e do nível de subcertificação da população portuguesa, em particular em relação aos seus congéneres europeus, no seguimento do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), Portugal lança em 2005 a Iniciativa Novas Oportunidades<sup>3</sup> – iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano tecnológico, criada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Tornou-se, então, pública a grande ambição do nosso governo<sup>3</sup> “dar um forte e decisivo impulso à qualificação dos portugueses”, impulso que se justificava pela necessidade de “fazer mais e (...) mais rápido”, tendo em vista “a convergência com os países mais desenvolvidos”. O programa, que assenta numa base clara – fazer do nível secundário de educação o nível de referência da população portuguesa –, centra-se em dois pilares fundamentais: um mais vocacionado para a população jovem, em que se pretende fazer do ensino profissionalizante uma verdadeira e real opção e, outra, mais dirigida para o público adulto (entende-se, aqui, por adulto qualquer indivíduo com mais de 18 anos de idade), pretendendo dar-lhes uma Nova Oportunidade para “poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos”. Desde o seu início que a INO estabeleceu-se a meta de qualificar um milhão de activos até 2010, objectivo que se prevê ser atingido através do desenvolvimento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SRVCC), da disponibilização de ofertas complementares adequadas, da construção de um “exigente sistema de avaliação de qualidade” e, através, do “forte envolvimento e compromisso dos trabalhadores e das empresas”.

Com o objectivo de dar continuidade ao trabalho já iniciado no início do século com a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), entretanto substituída pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), esta iniciativa relançou a educação e formação de adultos (EFA), pelo menos no plano dos princípios, para o centro das prioridades políticas nacionais e trouxe novos desafios para os profissionais da orientação. Cinco anos após a sua implementação, é possível assinalar alguns ganhos mas, também, ponderar sobre alguns dos aspectos que, do nosso ponto de vista, que merecem ser reflectidos e acautelados.

No que respeita aos ganhos, para assinalar apenas alguns, parece-nos ser incontestável afirmar que esta iniciativa contribuiu, em larga escala, para a consolidação dos pressupostos metodológicos inerentes ao reconhecimento de adquiridos, introduziu uma nova dinâmica ao nível da orientação vocacional de adultos, assumindo-se os CNO – agora 454 em funcionamento – como uma “porta-de-entrada” para a educação e a formação de todos os cidadãos nacionais com idade igual ou superior a 18 anos. Permitiu, simultaneamente, a emergência de uma (nova ou, pelo menos, renovada) categoria de profissionais de orientação: profissionais de reconhecimento e validação de competências, técnicos de diagnóstico e encaminhamento, tutores, formadores das áreas de competências-chave e avaliadores externos.

Por outro lado, a ambição de qualificar um milhão de adultos levou a que se iniciasse um processo de reajustamento e reconfiguração do modelo EFA já existente, que pode ter acarretado alguns riscos. O alargamento da rede de CNO, a criação e difusão de metodologias e instrumentos de intervenção estandardizados (ainda que com margem para adaptação), a reconstrução do Referencial de Competências-Chave (RCC) de nível básico e a construção do RCC de nível secundário, optando-se um por um modelo mais centrado em competências formais e um pouco desfasado das competências de vida, a criação de mecanismos de controlo e avaliação do trabalho levado a cabo, foram algumas das alterações efectuadas, cujos impactos, positivos ou negativos, ainda não são possíveis de avaliar de forma rigorosa. Sem sombra de dúvida, o momento actual afigura-se como um momento privilegiado de reflexão sobre a prática.

### Em busca dos nossos tesouros – um percurso com algumas armadilhas...

Na prática, algo parece ser incontestável: o dispositivo de intervenção em que se baseia a Iniciativa Novas Oportunidades – e em particular a filosofia de intervenção dos CNO – assenta num princípio claro de “equifinalidade” (Coimbra, 2007) – é possível atingir o mesmo resultado seguindo diferentes caminhos e apresenta um enorme potencial na descoberta e reconhecimento de um “capital (tesouro segundo a UNESCO) inestimável dos adultos com fecundas experiências de vida” (Castro, 2000). No entanto, o percurso em busca desse tesouro, mediado pelas equipas técnico-pedagógicas, é passível de diferentes leituras e parece estar cheio de *armadilhas* que importa ponderar. Sugerimos então, uma reflexão conjunta sobre este mesmo trajecto:

<sup>3</sup> Para um maior aprofundamento consultar [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt)

<sup>2</sup> [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$cientServletPath%7D/?newsid=39&fileName=Iniciativa\\_Novas\\_Oportunidades.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$cientServletPath%7D/?newsid=39&fileName=Iniciativa_Novas_Oportunidades.pdf)

### **...o mapa que nos guia**

Olhemos para o mapa inicial – o fluxograma de intervenção dos Centros Novas Oportunidades (Gomes & Simões, 2007). É possível identificar os pontos de passagem fundamentais onde nos são colocados alguns desafios, cuja resolução óptima nos permitirá avançar e, assim, chegar ao nosso objectivo.

### **... a partida**

Começemos, desde logo, pelo ponto de partida: as etapas de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento. Depressa nos surge um ponto de passagem (ou bifurcação) que nos indica a existência de duas direcções possíveis: seleccionar ou orientar! De acordo com o enquadramento teórico da metodologia proposta pela tutela (Almeida et al, 2007), as primeiras etapas de intervenção devem permitir acolher e orientar os adultos para processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ou para ofertas formativas externas aos centros – ou seja, devem apoiar o adulto num processo de exploração vocacional e fomentar a resolução da tarefa de escolha vocacional. Porém, na prática, ficamo-nos por sessões informativas, por entrevistas colectivas e individuais e pelo emparelhamento das características dos indivíduos com os critérios de admissão das várias modalidades educativas/formativas possíveis. Neste sentido, cabe perguntar: qual o papel do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE)? Este deve orientar ou seleccionar? Qual o conceito de orientação subjacente à metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento proposta pela tutela: uma orientação que visa a exploração vocacional dos sujeitos e que contribui para desmascarar desigualdades sociais (Campos, 1990; Coimbra, 1997/1998) ou uma orientação-selecção que filtra e exclui? Como pode o TDE “orientar” os adultos com “perfil” para o processo de RVCC e encaminhar os restantes para outras modalidades formativas quando estamos perante um processo de intervenção unidireccional em que o adulto assume uma postura passiva? Que critérios estão na base dos encaminhamentos efectuados? Não serão os quatro perfis-tipo um rótulo muito limitado? E quando não há modalidades formativas que correspondem às necessidades e aos interesses dos adultos? Mais ainda, o que fazer quando a resposta a essas necessidades e interesses não passa por ofertas educativas/formativas?

### **...primeira etapa superada: passagem à etapa de reconhecimento**

Continuando o trilho da nossa caminhada de intervenção – admitindo que o resultado das etapas anteriores se traduziu num encaminhamento para um processo de RVCC – outro ponto de passagem (ou cruzamento) atravessa o nosso caminho durante a etapa de reconhecimento: podemos optar, então, por promover a tomada de consciência crítica do adulto sobre a sua carteira de competências, através do recurso à metodologia de balanço de competências, ou ficar pela mera identificação das carências de aprendizagem dos adultos. Tratar-se-á, efectivamente, o balanço de competências de uma metodologia que permite ao indivíduo uma integração positiva das experiências vividas – passadas e presentes – e uma projecção para desafios futuros, fomentando, desta forma a (re)definição de um novo percurso de vida através da construção de uma linha de coerência entre as formas identitárias subjectivas, passadas, presentes e futuras (Guichard, 2005)? Que sentido fará esta metodologia se esta se resignar à uma mera “soma de avaliações ou testes” (Imagínario, 1997/1998) que visam o posicionamento do indivíduo face a uma norma?

Ainda durante esta etapa, encontramos a chave que nos permitirá valorizar o nosso tesouro – o Referencial de Competências-Chave. Aqui, o grande dilema parece decorrer da interrogação que se segue: vamos utilizar este instrumento como um referencial, tal como o seu nome indica, ou vamos utilizá-lo como uma *check-list*? Será o referencial um receituário de competências? Vamos reconhecer e validar as competências que os adultos adquirem em contextos formais, não-formais e informais, ou apenas os formais, logo já certificadas (Amorim et al, 2006)?

### **... a etapa de validação**

Continuando...agora, em direcção à etapa de validação. Aqui, duas grandes opções surgem: adoptar uma postura de profissionais da orientação ou adoptar a postura de auditores que identificam não-conformidades. Algumas interrogações: formação complementar? “Mais alguns trabalhos” ou “vamos ser condolentes e tentar validar 44 créditos”? Estaremos perante um novo credencialismo acrítico, em que a mera soma de créditos (resultado) tem mais valor do que o próprio processo de intervenção? Qual o lugar das certificações parciais, isto é, em que circunstâncias fazem sentido?

### **...na recta final**

Chegamos, por fim, à etapa de certificação onde se destacam dois momentos fundamentais: o júri

---

<sup>4</sup> Apesar de fazermos unicamente alusão à figura do TDE, importa reforçar que o trabalho desenvolvido nestas etapas iniciais é, sempre que necessário e relevante, apoiado pela equipa técnico-pedagógica do CNO.

de certificação e a construção do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) ou do Plano Pessoal de Qualificação (PPQ).

Durante o júri de certificação, as principais opções parecem ser: vamos tornar este momento num momento para pôr à prova as competências dos adultos? Um acto meramente formal? Uma oportunidade de interligação com a comunidade? Uma oportunidade de legitimação social? Como potenciar esta etapa?

Já na construção do PDP ou do PPQ as variações parecem poder oscilar entre um acto de elaboração de um mero documento burocrático ou uma oportunidade por excelência de prospecção futura e de planeamento de objectivos e estratégias de acção nas múltiplas dimensões da existência, não se restringindo, portanto, ao domínio formativo.

### **... atenção aos possíveis acidentes de percurso: algumas questões que podem (des)orientar**

Destacados os pontos de passagem principais por nós encontrados e apontados alguns caminhos possíveis, resta-nos, ainda, reflectir sobre outros eventuais “acidentes de percurso” que, na nossa perspectiva nem sempre são devidamente acautelados: estarão os CNO a caminhar para uma verdadeira rede de centros, aberta, dialogante, reticular, ou para uma rede desregulada e fechada em si mesmo? Serão os CNO uma porta-de-entrada para todos ou só para alguns? Serão uma porta-de-entrada para a Aprendizagem ao Longo da Vida ou apenas uma porta de saída para o ensino secundário? Serão as modalidades pós-secundárias, actualmente existentes as suficientes e necessárias? Como continuar a alimentar o ensino de aprendizagem dos adultos que terminam o nível secundário de educação através da EFA? Valorizamos experiências de vida ou valorizamos experiências sem vida? Trabalhamos para os adultos que nos procuram ou para o sistema, contribuindo para a legitimação de desigualdades sociais?

### **... condição fundamental para a descoberta do tesouro**

É importante reforçar que o *tesouro* apenas pode ser descoberto em equipa, uma vez que é no seu seio que se pensam, reflectem e respondem aos desafios e dilemas dos vários pontos de passagem! Nesta equipa, o adulto não é o mero alvo da intervenção mas o seu protagonista.

### **Alguns riscos que poderão levar a grandes perdas...**

A nossa experiência profissional leva-nos, por vezes, a acreditar que estamos ainda um pouco longe de uma estratégia global de articulação. Dentro da própria rede de CNO, muitas das vezes, prevalece a sensação de que co-existem centros com filosofias completamente distintas e que os adultos ora por elas são prejudicados, ora acabam por se aproveitar desta distinção, para verem as suas necessidades (no imediato) respondidas. As pesadas metas que os centros são pressionados a cumprir, levam a que estes (re)estruturam as suas práticas de forma a conjugar quantidade e qualidade, o que nem sempre é possível. Esta obsessão pelos resultados quantitativos, justificada pelos cortes de financiamento que podem advir do não cumprimento das metas, por vezes, parece conduzir a uma certa cegueira face aos interesses e necessidades dos adultos e a um certo enviesamento das práticas metodológicas inicialmente pensadas para o reconhecimento dos adquiridos experienciais. Ainda nesta linha de ideias, importa reforçar que os CNO, não só têm metas relativas ao número de inscrições, encaminhamentos e certificações, como também têm mecanismos de controlo e comparação entre centros no que diz respeito aos tempos de duração desejáveis e ao tipo de sessões em cada etapa de intervenção. Parece-nos, assim, pertinente alertar para o impacto que a consecução acrítica destas metas pode acarretar ao contribuir para a massificação de um dispositivo de intervenção que se pretende personalizado.

Esta massificação pode não só levar à passagem de um cenário de subcertificação para um cenário de sobrecertificação acrítica, sem grande impacto no incremento de competências de aprendizagem ao longo da vida, na autonomia dos indivíduos face ao sistema social de oportunidades, na cidadania e no empoderamento dos indivíduos, como também pode permitir, legitimar e, até, acentuar desigualdades e antagonismos sociais. Se outrora a educação para todos acabou por constituir uma falácia, também agora corremos sérios riscos deste processo de intervenção beneficiar aqueles cuja vida lhes foi mais sorridente e lhes permitiu o desenvolvimento de competências ou aqueles para quem a lógica do sistema de RVCC – e de outras modalidades da EFA – é mais facilmente inteligível. Cenário que pode ser ainda mais agravado se as equipas técnico-pedagógicas optarem por estratégias igualmente massificadas e, em detrimento de valorizarem as competências adquiridas pela via experiencial, se restringirem às competências de índole mais formal.

Outra questão a ser colocada é a (in)capacidade de resposta após a certificação de nível secundário. Quem na prática lida com estas questões, tem bem consciência da inexistência de soluções que realmente potenciem a motivação que os adultos têm para o prosseguimento do seu percurso de aprendizagem, algo que muitas das vezes é reactivado no decurso da intervenção levada a cabo pelos CNO. Parece-nos que não só as modalidades formativas são escassas, como também nem sempre têm em conta os interesses e as necessidades dos adultos, particularmente no que diz respeito a áreas de formação, níveis

de qualificação, duração dos percursos e horários, entre outros factores. A este nível, acreditamos ser importante a voz activa dos profissionais que exercem funções na EFA, sobretudo nos CNO, cuja missão também passa pelo diagnóstico de necessidades e interesses formativos e articulação com as entidades competentes de forma a promover uma articulação optimizada entre a oferta e a procura.

### **Na prática...profissionais de orientação (des)orientados?**

O percurso já foi aqui apontado, assim como alguns pontos de passagem, mas como é que se organizam as equipas? Como gerem estes dilemas e procuram (novas) soluções? Como desenvolvem o seu potencial individual e em grupo? Como podem potenciar os seus esforços?

Na realidade, na sequência das rápidas e intensas mudanças que foram ganhando forma no modo de intervenção dos ex-CRVCC e actuais CNO, parece-nos pertinente questionar como se orientam estes profissionais de orientação, num contexto que, porque demasiadamente complexo, exigente, ambíguo e competitivo, muitas das vezes se afigura como um contexto desorientador. Embora um pouco paradoxal, estes profissionais confrontam-se frequentemente com novas exigências e reajustamentos propostos pela tutela – as designadas orientações técnicas que, algumas sem grande utilidade prática, mais se afiguram como desorientações – com novas necessidades, interesses e expectativas por parte dos adultos que os procuram como resposta para as suas necessidades – alguns procuram formação, outros procuram apenas o diploma, outros um emprego, outros apenas um pouco de atenção –, com centros com filosofias e práticas muito distintas, com outras entidades com poder de intervenção no emprego e formação que insistem em não trabalhar de forma articulada, com a pressão social e a desvalorização do seu trabalho, entre outras tantas situações causadoras de alguma desorientação. Conforme Fragozo (2005)<sup>5</sup> tão bem evidencia “um ano num centro RVCC (leia-se agora CNO) pode significar um ano de constantes mudanças no processo (e isto não se cinge apenas ao processo de RVCC), um ano de busca incessante das equipas para encontrar a sua fórmula base de funcionamento, um ano para pensar em que medida as metas quantitativas comprometem um verdadeiro processo (de intervenção) de educação de adultos”.

Face a todas estas questões, às quais como já referimos não é pretensão desta comunicação dar resposta, propomos, agora que cada um de nós reflecta sobre o seu percurso profissional: o que nos caracteriza enquanto profissionais de orientação? O que nos distingue de outros profissionais? Que competências fazem parte do nosso perfil? Como adquirimos essas competências? Como nos posicionamos face às nossas aprendizagens? No fundo, porque não fazermos o nosso balanço de competências?

### **Ser profissional de orientação num contexto de Novas Oportunidade: o nosso percurso pessoal e o nosso contributo**

Como tivemos a oportunidades de ir reflectindo ao longo desta comunicação, ser profissional de orientação num contexto de Novas Oportunidades é colocar todos os dias novas questões, viver cada dia em busca de respostas, procurar soluções criativas, únicas e personalizadas, ser realista e ao mesmo tempo ingénuo, acreditar no passado e no presente e não temer o futuro, ter “amor à camisola”, trabalhar largas horas – solitariamente, mas acima de tudo em equipa –, saber ouvir, apoiar nos momentos de angústia e desafiar nos momentos de zona proximal, acreditar no potencial de aprendizagem e de plasticidade de cada pessoa e, por último, estar todos os dias disposto a aprender com os outros.

No dia-a-dia no terreno, como seres de relação e em relação que somos, o apoio dos outros é fundamental para que alguns dilemas se resolvam e para que a motivação não se esbata. As equipas de intervenção assumem-se assim como uma fonte de desvelo seguro e aprendizagem constante que nos permitem ir construindo a nossa identidade profissional, pelo menos, no meu caso tem sido assim. No entanto, sempre senti que algumas questões carecem de uma resposta que seja sustentada de forma mais complexa e rigorosa, o que na ausência de um acompanhamento das práticas e de um plano de formação exigente e coerente com as necessidades de quem trabalha diariamente com estas questões, me levou em busca de formação.

Foi, de facto, no sentir e viver da minha experiência enquanto TDE, no querer entender de forma mais sustentada e crítica as possibilidades e potencialidades que o meu trabalho pode ter com os adultos e na constatação da ineficácia das práticas propostas para as minhas funções pelas entidades competentes para o efeito, que decido começar a procurar formação na área da orientação vocacional. Após algum tempo de procura de oferta formativa, opto por candidatar-me ao curso “Orientação Vocacional – a exigência de novas práticas”<sup>6</sup>, promovido pelo Serviço de Educação Continuada da Faculdade de Psicologia

<sup>5</sup> [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_11/descobrir\\_reinventar.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_11/descobrir_reinventar.pdf)

<sup>6</sup> Este curso foi dinamizado pela Doutora Filomena Parada e contou com a coordenação científica do Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra.



e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Essencialmente, o que motivou a minha inscrição neste curso foi o facto deste não se reduzir à formação para aplicação de testes, mas, acima de tudo, se centrar em questões actuais, pertinentes e tão vivenciadas pelo público com quem trabalho (baixas qualificações, desemprego, condições de emprego precárias, novas formas de trabalho, relação emprego-formação, diferentes estilos de vida, futuro incerto, entre outras questões que hoje em dia se colocam). Mesmo consciente de que este curso seria predominantemente de carácter teórico, e sentindo eu algumas lacunas na minha prática profissional, decido concorrer a este desafio, que hoje, já com algum distanciamento, assumo como uma excelente opção.

Começo, então, a questionar não só os modelos teóricos subjacentes à intervenção vocacional preconizada pelos CNO, como também as próprias práticas propostas pela tutela. A este nível, a literatura do domínio vocacional tem alertado em especial não só para as mudanças económicas, políticas e sociais em curso, como também para os impactos provocados pelas mesmas no domínio do trabalho e da formação e, consequentemente, no domínio pessoal (Amundson, 2005; Azevedo, 1999; Coimbra, 1997/1998; Collin, 2000, 2007). Tem ainda, nesta linha de raciocínio, dado especial atenção e relevo no que diz respeito às práticas recomendadas e à postura que os profissionais de orientação devem adoptar, apontando favoravelmente para o uso de metodologias qualitativas do tipo narrativo que assentam na base de um trabalho colaborativo, em detrimento de uma intervenção unidireccional conduzida por um técnico que se assume como um *especialista* (McMahon, Watson & Patton, 2005).

A pouco e pouco, vou articulando a teoria com a prática. Participo, também, em seminários e encontros entre Centros Novas Oportunidades e começo a aperceber-me que muitas das interrogações que coloco são partilhadas por outros tantos colegas. Decido que quero aprofundar este campo de saber e de acção e candidato-me ao mestrado em Temas de Psicologia – especialização em orientação vocacional de jovens e adultos, onde tenho tido a oportunidade de aprofundar algumas das temáticas já iniciadas durante o curso de orientação vocacional.

Continuo, deste modo, o meu percurso de reflexão, sempre articulando a teoria e a prática de forma dinâmica e começo a desenhar uma investigação de cariz qualitativo que procurará compreender a problemática da Aprendizagem ao Longo da Vida – Orientação ao Longo da Vida em contexto EFA-RVCC. Para tal, esta investigação tentará cruzar a voz de especialistas – quem pensa e produz discurso, define e gere políticas de intervenção –, de profissionais – quem coloca em prática – e de adultos – a quem se dirige a intervenção –, para podermos de forma aprofundada perceber quer os discursos sobre o fenómeno, quer as percepções sobre as práticas de intervenção. Talvez para o ano cá possamos estar para partilhar dados mais concretos.

Em suma, posso afirmar vivamente que ainda não encontrei respostas absolutas para as minhas interrogações, certamente nunca as vou encontrar e creio até que tal não será desejável. No entanto, posso também afirmar que este diálogo e articulação dinâmica entre teoria e prática têm sido fundamentais para a construção do meu “eu” profissional em contexto. Afinal ser profissional da orientação, da educação-formação, enfim ser facilitador da Aprendizagem ao Longo da Vida significa também mergulhar inteiramente nos seus desafios.

### Referências Bibliográficas

Almeida, M., Candeias, P., Etelvina, M., Milagre, C. & Lopes, G. (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos*. Lisboa: ANQ, IP.

Amorim, J., Azevedo, J., Coimbra, J., Imaginário, L. (2006, Outubro). *Quantos calcanhares tem Aquiles?*. Texto de apoio à comunicação apresentada no VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte Portugal/Galiza

Campos, B.P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.

Castro, J. M. (2000). Reconhecimento e Validação de Competências. *Saber Mais*, 6, pp.4-7.

Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: Linearidade e/ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21-27.

Coimbra, J.L. (2007). Novas Oportunidades na educópolis: ensaios para uma política de aprendizagem ao longo da vida. In *Políticas de educação-formação: estratégias e práticas*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Collin, A. (2000). Dancing to the music of time. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career*, (pp. 83-97). Cambridge: Cambridge University Press.

Collin, A. (2007). Contributions and challenges to vocational psychology from other disciplines: Examples from narrative and narratology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 159-167.

Comissão das Comunidades Europeias (CCE) (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*.

Bruxelas. Retirado a 3 de Janeiro, 2010, em <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memopt.pdf>.

Gomes, M. C. & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.





**José Alberto Leitão**  
Director de Departamento de Formação Profissional do IEFP

## XII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza

### A Importância do Diagnóstico e Encaminhamento no Acesso dos Adultos à Qualificação

José Alberto Leitão  
Director de Departamento de Formação Profissional

09 de Julho, Centro Cultural Vila Flor, Guimarães



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

[www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)

1

## Intervenção dos TDE nos CT/FP

### Tópicos:

- Evolução do Sistema RVCC;
- Modelo de Funcionamento dos Centros de Formação Profissional – Instrumentos de Operacionalização;
- Front Office – (i) Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento; (ii) A Plataforma eLearning.
- Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE)  
– Papel e Funções.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

[www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)

2

## Natureza do Sistema RVCC

### Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro

- Modalidade de acesso à certificação escolar.
- Finalidade predominantemente sumativa.
- Papel central do Profissional RVCC (acompanhamento do candidato)
- Construção de um dossier pessoal de competências.
- Conclusão do Processo:
  - Certificação total.
- Provedoria.

### Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio

- Acesso à qualificação escolar e profissional.
- Finalidade predominantemente formativa.
- Papel central do Técnico de Diagnóstico (encaminhamento) e do Profissional RVCC (acompanhamento do candidato).
- Construção de um portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA).
- Conclusão do Processo:
  - Certificação parcial + PPQ;
  - Certificação total.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

## CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

### ACTIVIDADES OPERACIONAIS DE NÍVEL TÉCNICO

FRONT OFFICE

DESENVOLVIMENTO

APOIO TÉCNICO

RVCC  
CERTIFICAÇÃO

### ÁREAS DE NEGÓCIO

FORMAÇÃO

**PROMOÇÃO DA  
QUALIFICAÇÃO**

CNO

MONITORIZAÇÃO

AVALIÇÃO

### ACTIVIDADES DE SUPORTE À GESTÃO

PLANEAMENTO  
E CONTROLO  
DE GESTÃO

ADMINISTRATIVAS  
E FINANCEIRAS

RECURSOS  
HUMANOS

APRO VISIONAMENTO

INSTALAÇÕES E  
EQUIPAMENTOS

SEGURANÇA E  
LOGÍSTICA



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

4

## Modelo de Funcionamento dos CT/FP – Instrumentos de Operacionalização

Micro-Estrutura dos CT/FP

Articulação CT/E e CT/FP

Instalação do Front Office

Portal eLearning do IEFP

## Centros Novas Oportunidades

Rede Nacional

Entidade Formadora

CNO

Rede IEFP

Centro de Formação Profissional

Front Office

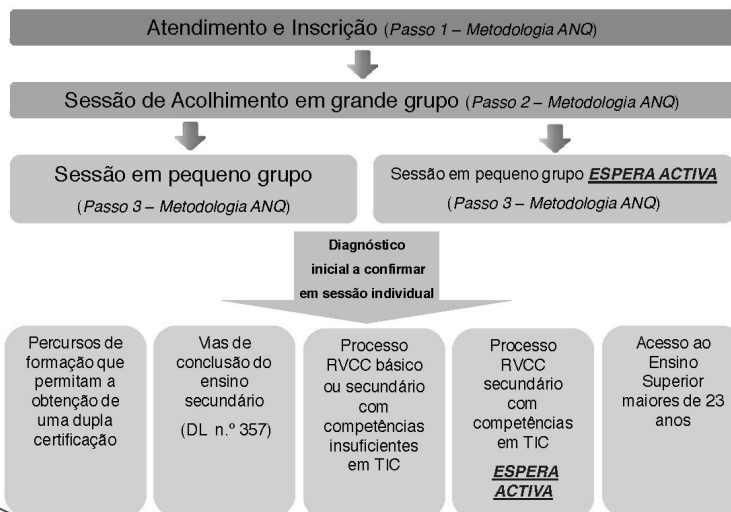
- Acolhimento
- Diagnóstico
- Encaminhamento

Back Office

- Formação • RVCC

## Carta da Qualidade

### ETAPAS A e B – Acolhimento e Diagnóstico Inicial



FRONT OFFICE



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

7

## ESPERA ACTIVA

### Objectivos da utilização da Plataforma

#### 1ª etapa ESPERA ACTIVA

Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento

- ☐ Facilitar e agilizar o diagnóstico
- ☐ Tornar activo o tempo de espera.

#### 2ª etapa ESPERA ACTIVA

Reconhecimento e Validação

- ☐ Facilitar a comunicação
- ☐ Disponibilizar conteúdos
- ☐ Facilitar a entrega de documentos
- ☐ Construção de portefólios digitais.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

8

## Intervenção dos TDE nos CT/FP

---

### O papel central do TDE

- Gestão das expectativas dos candidatos;
- Clarificação das condições de funcionamento e das fases do processo até à obtenção de uma qualificação;
- Explicação das vias possíveis para a obtenção, no interior do CT/FP-CNO, de uma qualificação (formação/ reconhecimento, validação e certificação);



## Intervenção dos TDE nos CT/FP

---

### O papel central do TDE

- Explicação das condições em que se realiza o reconhecimento e a validação de competências e da possibilidade deste processo poder conduzir a uma certificação parcial ou total.
- Informação aos candidatos sobre o caminho a realizar a partir de uma certificação parcial até à obtenção de um Diploma de Qualificação: Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), Formações Modulares ou Cursos EFA flexíveis.





jose.leitao@iefp.pt



**LISBOA 2010**  
Campeonato Europeu das Profissões

**Paixão e Desafio!**  
09 a 12 de Dezembro  
FIL (Feira Internacional de Lisboa)



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

## Plataforma de Formação eLearning



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

www.iefp.pt

## ESPERA ACTIVA

### 1.ª Etapa da ESPERA ACTIVA

(apenas no caso dos adultos encaminhados para o Processo RVCC de nível secundário com competências em TIC e autonomia)

- 1** - Prestar informação básica sobre a Espera Activa;
- 2** - Entregar ao adulto o *Manual 1* da Espera Activa;
- 3** - Explicar como pode aceder ao Portal *eLearning* do IEFP, I.P. – área RVCC; atribuir-lhe a palavra-passe genérica;
- 4** - Explicar os Modelos:
  - M1 – Ficha de Identificação
  - M2 – CV Europeu
  - M3 – Auto-diagnóstico de Motivações e Competências
  - M4 – Percurso Escolar, Formativo e Profissional
  - M5 – Actividades de Tempos Livres



## ESPERA ACTIVA

### 2ª Etapa da Espera Activa

Os instrumentos associados a esta 2.ª etapa devem ser trabalhados pelo adulto em articulação com o Profissional RVC que o vai acompanhar ao longo do seu processo RVC: Presencialmente e a *distância* (através das funcionalidades da plataforma)

#### Modelos de Referência

- M6 – Esboço de auto-biografia orientada
- M7 – Reflexão sobre as aprendizagens de vida e competências adquiridas
- M8 – Listagem de comprovativos





## **1.2) Profissionais de Orientação/Orientação ao Longo da Vida**





# Hacia la nueva orientación profesional: El “profesional de la orientación” en el aprendizaje a lo largo de la vida.

## Introducción:

La presente comunicación tiene por objeto el planteamiento de cuestiones, desde la reflexión, sobre los actuales y futuros profesionales de la orientación en el aprendizaje a lo largo de la vida, claves en la adecuación de la formación para el empleo; animando a las líneas de trabajo en este ámbito y proponiendo nuevas perspectivas en las competencias y reconocimiento de los mismos.

Los desafíos y exigencias del aprendizaje a lo largo de la vida, derivados de los cambios económicos y sociales de los últimos años, enmarcan, también, esta comunicación sobre los profesionales que intervienen en una de las acciones claves en la formación para el trabajo, la orientación. Estos agentes, a su vez, tienen y tendrán nuevos desafíos y exigencias desarrollando su actividad desde competencias adquiridas en diferentes vías formales, no formales e informales y que sin embargo, a fecha de hoy, su perfil no parece estar totalmente reconocido por las administraciones competentes con una cualificación específica (en nuestro ámbito español).

En el camino hacia la nueva orientación profesional necesaria ante los nuevos desafíos y exigencias, la figura de los profesionales, a cargo de dicha orientación, será clave también en la adecuación de la formación para el trabajo en el nuevo marco de competencias (Recomendación 2008/C111/01/del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente). Un nuevo marco de competencias adquiridas no sólo por las vías formales, sino también por las vías no formales e informales, que conlleva la necesidad de una nueva perspectiva para esta orientación y por consiguiente para los profesionales que intervienen en esta acción.

La reflexión sobre las competencias y reconocimientos de dichos profesionales, estará estrechamente vinculadas, por un lado, a sus ámbitos de intervención y espacios de actuación, y por el otro al recorrido desde la actualidad hacia el futuro. También se irá animando a líneas de trabajo sobre dichos aspectos, aportando

nuevas reflexiones para que las intervenciones de los profesionales en el itinerario de la nueva orientación, favorezca la adecuación de la formación para el trabajo/empleo en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por lo tanto a lo largo de la comunicación se irá viendo, la actualidad y el futuro entorno a tres aspectos como son el *ámbito*, *el espacio* y *las competencias* del profesional de la orientación en el itinerario hacia la adecuación de la formación para el empleo a través del aprendizaje permanente; y que nos conducirá, al final de la comunicación, a proponer una “Comunidad de la orientación profesional”, donde los profesionales de la orientación interaccionen de manera multidisciplinar, en diferentes ámbitos y con unas competencias clave en un espacio común de referencia para el ciudadano.

### **El profesional de la actual orientación profesional, competencias, ámbitos y espacios.**

La orientación profesional ha estado presente a lo largo de la historia como una articulación en la transición hacia el trabajo, ya de manera formal, no formal e informal. Pero es en el siglo XX cuando se puede hablar de ella como ciencia (Barrado, 2008). Una de las *primeras referencias* se da cuando Parsons, Director de la Oficina de Educación Profesional de Boston, en el *ámbito educativo*, crea un *espacio*, el Vocacional Bureau, para *orientar en la elección de una profesión* a los más desfavorecidos.

Es aquí, en la “elección de una profesión” donde se encuentra el conjunto de funciones de la orientación profesional y el marco de las funciones de los propios agentes y profesionales que intervienen en la misma. Pero tanto la “elección” como la “profesión” han sufrido grandes transformaciones tanto en sus definiciones como en el ejercicio de las mismas. El acto de elegir que desde la antigüedad dependía del estatus de libertad o esclavitud, hasta la actualidad que depende de las capacidades, oportunidades, condiciones económicas y sociales del individuo, ha marcado el momento de escoger una profesión para la transición hacia la actividad laboral.

En la sociedad industrial, la orientación profesional conllevaba determinar las características de cada individuo, ver los puestos de trabajo que demandaba la actividad productiva, y adaptar las competencias del individuo hacia ese puesto de trabajo, que además con toda probabilidad se mantendría en él toda su vida. Es decir, el ámbito de actuación de los profesionales en esta orientación, era y es, el de la Educación y Formación profesional.

Para Bake (1981) “*el rol de los profesionales de la orientación, se define en base a las funciones orientadoras que ellos pueden desempeñar*”. Si a ello añadimos la incertidumbre laboral que enmarca actualmente a la orientación profesional podemos afirmar, que el enfoque de la misma debe dirigirse hacia la mejora de las competencias para adaptarse a la actual y futura demanda del mercado laboral. Una demanda que está en continua transformación por los múltiples cambios producidos en la instrumentación de procesos y procedimientos de nuestro actual sistema productivo.

Hoy en día, el proceso vertebrador de la orientación profesional empieza a ser mucho más complejo. Hasta el momento las competencias del orientador profesional o profesional de la orientación se centraban en “conducir” al individuo hacia su futuro mundo laboral, se salía de un proceso educativo para pasar a ocupar un puesto de trabajo que en muchas ocasiones su temporalidad se caracterizaba por una larga duración. Ahora, entre las competencias de los profesionales de la orientación se encuentra el diagnosticar las características del individuo estudiando y analizando su perfil desde varias perspectivas, desde las competencias para la inmediata incorporación a un determinado puesto de trabajo, hasta las capacidades potenciales para un futuro también inmediato y cambiante (la temporalidad laboral). Por otro lado, entre sus competencias también están el de informar y orientar hacia las “profesiones” actuales y futuras y el itinerario de aprendizaje a lo largo de la vida necesario para que esta orientación profesional sea también permanente, contando con los periodos de desempleo de determinados puestos de trabajo que no por ello tienen que significarse como periodos de inactividad para el empleo.

En la actualidad, los escenarios de los profesionales de la orientación son la intervención en ámbitos y espacios muy diversos. Por ejemplificar nos referiremos a nuestro territorio español, donde en los diferentes subsistemas de la formación profesional (formación profesional inicial y la formación para el empleo) de las administraciones nos encontramos a dichos profesionales, por un lado desarrollando los contenidos sobre la orientación profesional en los diferentes currículos o certificados de profesionalidad, y por otro lado en los departamentos de orientación donde se espacializa de manera más evidente esa acción de orientar hacia la “elección de una profesión”. En las organizaciones, administraciones públicas y entidades privadas, los profesionales de la orientación son agentes (procedentes de diferentes perfiles) que intervienen en OPEAS (Orientación Profesional para el empleo y Asistencia para el Autoempleo), correspondientes a programas de una de las políticas activas para la orientación de las administraciones. Finalmente y de forma zonificada a nivel local, nos encontramos con Centros de Asistencia Social (CEAS), en donde también profesionales de la orientación intervienen en los procesos de diagnóstico, información, asesoramiento y orientación y con un perfil más centrado en trabajador social o educador social.

## **Las competencias, ámbitos y espacios de intervención del nuevo “profesional de la orientación” en la futura orientación profesional en el aprendizaje a lo largo de la vida.**

El escenario de la futura orientación profesional parece que debiera ir encaminado a su adecuación a los nuevos requerimientos del mercado laboral, tal como se lleva apuntando en distintas estrategias políticas, (“Nuevas Capacidades para Nuevos Empleos Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral”, Diciembre 2008, Comisión Europea),, como las recomendaciones que deben acompañar todo trabajo entorno a propuestas de orientación profesional para la formación en el empleo:

*“La gravedad de la crisis financiera hace extremadamente imprevisible el futuro de la economía mundial, pero para que Europa emprenda el camino de la recuperación es esencial potenciar el capital humano y su empleabilidad mediante una mejora de sus capacidades. Pero no basta con mejorar las capacidades: es igual de necesario adecuar su oferta a la demanda del mercado laboral”.*

Este escenario va a requerir una nueva perspectiva de la orientación, *“orientación como servicio continuamente accesible para todos*, que supere la distinción entre orientación académica, formativa y personal y que abarque a nuevos colectivos. Para vivir y trabajar en la sociedad del conocimiento, se precisan ciudadanos activos, suficientemente motivados para proseguir su propio desarrollo personal y profesional. Estos hechos obligan a cambiar el enfoque de los servicios desde la perspectiva de la oferta, al de la demanda, en el cual las necesidades y expectativas de los usuarios se convierten en prioritarias” (Benito Echevarría, 2008)

Esta nueva orientación y sus profesionales van a encontrarse también con un cambio sustancial en los ámbitos de actuación, tal y como se recoge en un informe conjunto, del Consejo y la Comisión Europea, el pasado 6 de mayo, sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2020”, en el que se incide sobre la urgencia de realizar reformas que inviertan en los sistemas de educación y formación para dar respuesta a los principales desafíos económicos y sociales, como es la actual recesión económica y donde el crecimiento y el empleo sean de los desafíos más acuciantes. En su introducción se apuesta por la creación de un “triángulo del conocimiento”, educación, investigación e innovación que junto al apoyo en la mejora de las competencias de los ciudadanos, la equidad y la inclusión social, son los motores fundamentales del crecimiento y el empleo. Por lo que las futuras funciones de la orientación profesional tienen que estar integradas en dicho “triángulo”, con el objetivo de garantizar el funcionamiento continuo y permanente de dichos motores.

A partir de este momento también podemos reflexionar sobre los espacios en los que los futuros profesionales de la orientación para el empleo van a intervenir y que hace sospechar un escenario donde los ámbitos de la Educación y la Formación Profesional van integrándose en el Aprendizaje a lo largo de la vida, permanente y desde las diferentes vías, Por lo que a las nuevas competencias del profesional de la orientación alrededor de la “elección de un empleo”, se van a sumar las relacionadas con la “elección de itinerarios de aprendizaje” para la mejora de las capacidades ante las previsiones de nuevos empleos, e integrando las diferentes vías. Estas competencias van a exigir a su vez nuevas capacidades también para estos profesionales, desde la multidisciplinaridad y sobre todo y fundamentalmente desde el trabajo en equipo y coordinación con todos los sectores.

En nuestro ámbito español y desde el año pasado, agosto del 2009 se establece, por primera vez, *el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación (Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral)*, que va a conllevar un punto de inflexión hacia la mejora de las competencias de los ciudadanos, y que permitirá que el propio procedimiento de diagnóstico de las mismas sea un camino paralelo para ir evaluando, reconociendo, acreditando y estableciendo unos itinerarios de formación para el empleo que se adapten a los diferentes desafíos que venimos recogiendo. Por lo que las bases para, por un lado, la configuración del espacio más idóneo de intervención de los profesionales de la orientación en los ámbitos para la adecuación de la nueva orientación, está en primera instancia, muy directamente establecidas en los procedimientos y requisitos de la evaluación y acreditación de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Y por el otro, estas bases junto al marco europeo de cualificaciones, que ya nos podemos encontrar en diversos países, facilitarán también la posibilidad de internacionalización del futuro espacio de intervención de los profesionales de la orientación, aspecto importante a tener en cuenta en esa nueva orientación profesional a acometer.

Cabe indicar que en este Real Decreto español, aparece la figura de un profesional denominado asesor para encaminar al participante a un procedimiento de evaluación de sus competencias profesionales, pudiendo identificar, entre sus tareas de asesor, algunas de las competencias a requerir al nuevo orientador profesional.

Y sin embargo una vez más no se define el perfil y los requisitos de los mismos, en este Real Decreto. Lo que sí establece, para la designación de dichos profesionales en el procedimiento, es que las



administraciones habilitarán a “personas” para desarrollar “tareas de asesoramiento”, y que previamente “estas personas” recibirán un bloque de contenidos formativos por los que debe pasar como asesor para el procedimiento de evaluación de la competencia profesional (Anexo IV, del real decreto).

Con este marco y un ejemplo de una línea de trabajo al respecto como fue el Proyecto ERA (Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004), donde en el anexo 4.2 se proponía una guía del orientador, en el que la definición de la figura, perfil y funciones apuntan, desde nuestro punto de vista, hacia como entendemos al nuevo profesional de la orientación y en cuanto a sus nuevas competencias (extrayendo las específicas requeridas para participar en el proyecto). Por otro lado si a ello unimos los bloques de contenidos por los que tiene que pasar el asesor en los requisitos que establece el nuevo Real Decreto, podemos plantearlo como una aportación para el establecimiento de una acreditación propia para estos nuevos profesionales de la orientación, donde cuenten con unas claras competencias determinadas, y sobre todo con un camino hacia su reconocimiento a través de una nueva cualificación por parte de las administraciones, e independientemente de las formaciones académicas, formativas, y personales de las que procedan y de las diferentes vías de donde hayan recibido dichas formaciones.

A continuación se presenta el Anexo del Proyecto ERA: Guía del Orientador en el que se añade la especialización existente en la actualidad

Figura	Perfil	Funciones	Espacios
Acoge al candidato	Con experiencia mínima	Informar	Departamentos de orientación educativa
Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Departamentos de orientación</li> <li>- Departamentos de recursos humanos</li> </ul>	Analizar	Departamentos de recursos humanos
	Formación en la metodología ERA	Preparar	OPEAS
		Colaborar en planificación evaluación	CEAS
		Seguimiento	Consultorías privadas
			Espacios virtuales

Retomando de nuevo a Benito Echevarría (2008), y en cuanto a los futuros profesionales de la orientación apunta también a una línea de trabajo donde describe la función de los mismos en el foco de acompañar a las personas, liberando su motivación, proporcionando información pertinente y facilitando la toma de decisiones. Propone una orientación más activa, acudir a los ciudadanos, en lugar de esperar a que soliciten ayuda y realizar un seguimiento; y el contar con fuentes de información e instrumentos e diagnóstico basados en las TIC para la mejora de la calidad de la orientación y el asesoramiento. Todo esto evidencia una evolución hacia un marco integral que atienda necesidades diversas y expectativas de un público también diverso y próximo a él.

Por lo que creemos queda también un camino largo y abierto al reconocimiento de los futuros profesionales de la orientación, que tendrán que estar irremediablemente vinculados, a los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, a los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la competencia de acción profesional y que por lo tanto como venimos indicando, estos procesos serán claves en la adecuación de las capacidades de los ciudadanos ante los nuevos desafíos y exigencias del mercado laboral.

*“Nuestras horas son minutos cuando esperamos saber, y siglos cuando sabemos lo que se puede aprender”*

*“Sólo triunfa quien pone la vela encarada con el aire que sopla, jamás quien espera que el aire sople hacia donde ha puesto encarada la vela” D. Antonio Machado (1875-1939)*

### **Una última perspectiva y propuesta de los futuros profesionales de la orientación ligada a un espacio en el ejercicio de sus competencias, la Comunidad de la Orientación Profesional.**

La orientación profesional ahora ya no se limitará a “orientar en la elección de una profesión”, sino hacia la nueva empleabilidad que puede conllevar, la inclusión de varias “profesiones”, entendidas como tales hasta la actualidad, el desarrollo de sus capacidades, la previsión de nuevas capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral (Dictamen del CESE 2010). Por lo que la nueva orientación profesional no puede estar al margen de los diferentes itinerarios de aprendizaje a lo largo

de la vida, personal y social, así como de los itinerarios de aprendizaje para el empleo. La necesidad de integrar todos estos aspectos de la orientación profesional en los futuros profesionales de la misma, nos hace reflexionar sobre la necesidad a su vez de estar en un único espacio donde el ejercicio de sus competencias pueda ser polivalente, interdisciplinar y con “distancias cortas”. A este espacio lo queremos denominar, «la Comunidad de la Orientación Profesional», porque en él trabajarían todos aquellos profesionales de la orientación en atención a las diferentes diversidades, públicos, desafíos y exigencias.

Esta propuesta que se plantea se basa principalmente, en integrar los diferentes espacios que en la actualidad encontramos en la orientación profesional en un solo espacio coordinado, en el que los nuevos profesionales de la orientación puedan contar con los recursos de los mismos próximos a ellos y de la mano de representantes, técnicos y asesores de diferentes procedencias institucionales, públicas y privadas, y del mundo empresarial.

Esta Comunidad de orientación pretende ser abierta a un público amplio y donde los profesionales de la orientación se adaptan a lo largo de las diferentes fases de orientación a las características de dicho público. A su vez esta Comunidad no tiene pertenencias administrativas, de organizaciones o de tejidos empresariales, pero si se dan en ella la integración de las mismas como mecanismo de garantía de funcionamiento.

Esta Comunidad de la Orientación de los futuros profesionales debería ubicarse en espacios públicos y con la configuración de equipamiento dotacional con un programa de usos polivalente, donde el ciudadano identifique de manera inmediata la posibilidad de “acercarse” a la orientación desde el anonimato y con un itinerario personalizado y adaptado a sus necesidades y a los desafíos de los nuevos empleos.

De tal modo que estos nuevos profesionales de la orientación en dicha Comunidad estarían visibles y localizados por unos ítems informativos reconocibles que favorezcan el acercamiento de su intervención orientativa para el empleo al ciudadano, evitándole la inaccesibilidad que actualmente se vive, entre otros, laberínticos pasillos, diagnósticos y orientaciones no coincidentes, que generan pérdida de tiempo y apatía, acabando en un desinterés absoluto hacia esta oportunidad de mejora.

Los orientadores en esta Comunidad tendrán la competencia para acoger o acudir al ciudadano, guiándole por los diferentes “salones” para identificar sus necesidades iniciales. Estos salones podrán tener programa de jornadas informativas, exposiciones, charlas, talleres, puntos de encuentro, a partir de los cuales y de manera individualizada se comenzará con el diagnóstico. Tras el diagnóstico se pasará al asesoramiento remitiendo al ciudadano, de manera interdisciplinar a determinados técnicos especializados en cada campo de empleo. Pero aquí no termina, el ciudadano podrá contar con estos profesionales para su programa de seguimiento en su proceso de mejora de su empleabilidad y de cualquier procedimiento de acreditación de sus competencias y futuros itinerarios de aprendizaje de nuevas capacidades para nuevos empleos, a lo largo de la vida.

A continuación presentamos la perspectiva de los nuevos profesionales ligados a la “Comunidad de orientación profesional”

Figura	Perfil	Funciones	Espacios
Acude al ciudadano	Cualificación acreditada de orientación profesional	Incitar	Equipamiento multidisciplinar de la orientación:  “La comunidad de la orientación profesional”
		Informar	
Facilita	Procedente de diferentes vías laborales con formación específica en orientación	Motivar	
		Estudiar	
Activa	Formación permanente	Analizar	
Acompaña a lo largo de la vida	Utilización de las TICs	Diagnosticar	
		Asesorar	
Informa	Capacidad de trabajo en equipo interdisciplinar	Orientar	
		Evaluar	

Uno de los ejemplos que apuntan ya hacia esta nueva perspectiva, es la Cité des Métiers, “Ciudad de los oficios”, (Paris, 1993). Cuyo objetivo es atender a todo tipo de público, jóvenes, adultos a través de diferentes consejeros de manera personalizada y ofrecer diferentes servicios (documentación, jornadas

informativas, talleres de formación, foros, etc), en lo concerniente a su vida profesional: orientación, empleo, formación y la valorización de sus aprendizajes. Se presenta con una estructura de 5 áreas, "oficinas" de atención: Encontrar Empleo, Elegir su Orientación, Construir su Proyecto Personal y Profesional, Encontrar una Formación y Crear su Actividad, acogiendo a diferentes públicos con la máxima privacidad en ambos sentidos. Esta privacidad, por un lado, desde los propios participantes y por el otro desde los propios consejeros, los cuales el público atendido no identifica con ninguna institución, administración o empresa concreta. En este caso, este espacio físico está integrado en la Cité des Sciences et de L'Industrie, "Ciudad de las Ciencias y de la Industria" en el parque de la Villete, un espacio de encuentro social de la población parisina de los diferentes "quartiers", y que junto con el museo de la ciudad de las ciencias dicha población "encuentra" respuestas diversas a sus "curiosidades" e inquietudes. Por lo que se identifica bien como espacio para acoger las diversas necesidades y expectativas de los ciudadanos y donde los profesionales de la orientación trabajan en estructuras integradas de orientación, inserción y evolución a lo largo de la vida, favoreciendo la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.



### Bibliografía

- Alexander, T.J. 1997 <<Lifelong Learning, The OECD perspective>> Helsinki: Lline
- Álvarez González, M. (Coord.) 2001. *Orientación Profesional: tránsito a la vida activa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Chappman, J.D. y D.N. Aspin 1997, *The School, the Community and Lifelong Learning*. Londres: Cassell
- DICTAMEN 2010/D128/13 del Comité Económico y Social Europeo, sobre la << Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones- Nuevas Capacidades para Nuevos Empleos- Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral.
- DDUE 2010/C135/03, Conclusiones del Consejo de 11 de mayo sobre las competencias que sirven de base al aprendizaje permanente y la iniciativa << Nuevas capacidades para nuevos empleos>>
- Echevarría, B. 2008. *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- M.ª Begoña González González (coord.). 2003. Guía sobre Aspectos Generales para el Desarrollo de las Acciones de Orientación Laboral. Junta de Castilla y León, Consejería de Economía y Empleo.
- Longworth, N. 2003. *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- RECOMENDACIÓN 2008/C111/01/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO, de 23 de abril de 2008, relativo a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (texto pertinente a efectos del EEE)

### Páginas on line

- <http://www.cite-sciences.fr/cs/Satellite?c=PortailParams&cid=1193650841774&pagename=Portail/CDM/PortailLayout&pid=1193650841774>
- <http://www.copoe.org/?q=node/234>
- <http://www.cpop.net/>
- <http://www.datavoc.com/orientadores/articulo03.php>
- [http://www.educacion.es/educa/incual/ice\\_informacionOrientacion.html##MEIO](http://www.educacion.es/educa/incual/ice_informacionOrientacion.html##MEIO)
- <http://www.eduso.net/orientacion/index.htm>
- <http://pedagogia.tublog.es/archives/2008/10/06/la-orientaci-n-profesional-y-los-procesos-de-toma->

[http://portal.aragon.es/portal/page/portal/RED\\_ORIENTACIONAL/CONTENIDOS/INFORMACION/INFO\\_ORIENTADOR\\_PROFESIONAL/INFO\\_FORMACION\\_ORIENTADOR](http://portal.aragon.es/portal/page/portal/RED_ORIENTACIONAL/CONTENIDOS/INFORMACION/INFO_ORIENTADOR_PROFESIONAL/INFO_FORMACION_ORIENTADOR)  
<http://sid.usal.es/libros/discapacidad/17198/8-4-3/normativa-de-orientacion-profesional-de-personas-con-discapacidad-transicion-escuela-empleo.aspx>  
<http://www.uned.es/edu-doctorado-funciones-y-desarrollo/compl.htm>  
<http://www.universcience.fr/fr/cite-des-metiers/>





# Anti-Representacionismo, Imediatismo e Desindividuação: Fundamentos para uma Temporalidade da Escolha Vocacional

No incurso das expectativas contemporâneas globalmente organizadas na cedência ao pragmatismo indutor, e na formulação da acção sob valor determinante da orientação para resultados, correspondente com a preferência por uma temporalidade racional e uma modalidade sincrética da narrativa pessoal - que recusa à intervenção e à escolha vocacionais a recorrência da exploração e o seu carácter eminentemente reconstrutivo -, surge o principal eixo crítico de análise do presente trabalho: a necessidade de redimensionar o posicionamento do profissional de intervenção vocacional face à legitimidade da aceitação e condução do pedido, enquadrado no processo de consulta psicológica vocacional, uma vez antecipadas as exigências externas de valor imediato, previsibilidade e controlabilidade, determinadas pelos desenvolvimentos do processo de individualização desindividuante das sociedades ocidentais contemporâneas, relativamente ao papel do profissional de intervenção vocacional, e aos processos e produtos supostos para a intervenção vocacional.

Pragmatismo e Diferenciação ou a Dimensão Psicológica da Integração da Experiência Vocacional

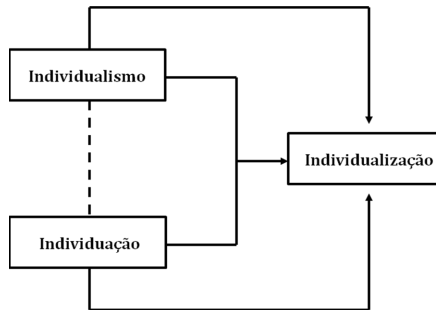
À finalização do projecto político e cultural do Iluminismo no processo de *individualização individuante* (cf. Figura 1), e à possibilidade de correspondência e acesso a um sujeito psicológico individuado (cf. Simondon, 1989), que expressa, em inédito, a oportunidade da gestão de um espaço de emergência de consciência individual, de acentuada reflexividade, e assente numa matriz *heterogeneizante*, *dever-se-á*, também, reconhecer a antecipação da progressão e sucessão do processo de socialização contemporâneo nas expectativas e tendências de um horizonte normativo e *homogeneizante*, e a deslocação das possibilidades da exploração pessoal somente na concretidade do exercício de poder individual e auto-determinado, uma vez liberto, o sujeito psicológico, dos constrangimentos da inter-subjectividade proposta pelas modalidades associativas comunitárias, ou tão-só colectivistas, das sociedades tradicionais da Alta Idade Média, e mesmo

---

<sup>1</sup> Estudante do 4º ano do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto (lpsi06045@fpce.up.pt)

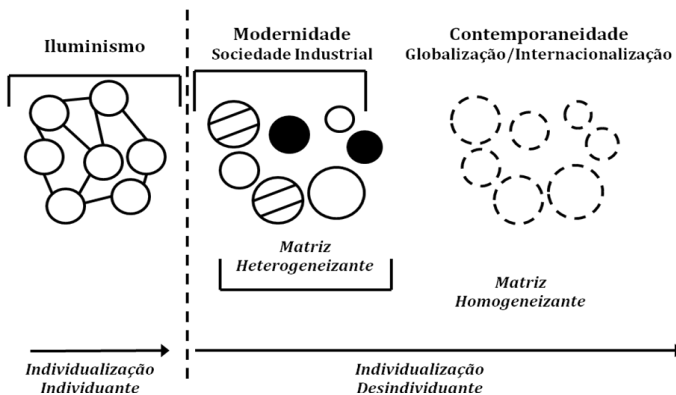
<sup>2</sup> Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (ines@fpce.up.pt)

das sociedades modernas liberais dos finais do séc. XVIII (Fernandes, 1990; Nisbet, 1974; Simondon, 1989; Soveral, 1994); convém, contudo esclarecer, desde já, que no presente trabalho emergem três dimensões analíticas globais e interdependentes que requerem, clarificação conceptual, a saber: (i) individualismo, (ii) individualização e (iii) *indivduação*. Deste modo, por individualismo entende-se o ideal político e cultural, que encontra equivalente no movimento que conduziu e sustentou o Iluminismo; por individualização (ii) compreende-se o processo moderno de desintegração dos ligames sociais, característicos das organizações societais colectivistas; por fim, pode-se enunciar a *indivduação* (iii) como um valor psicológico, que confirma a capacidade de *reflexividade*, e reconhecimento da instituição psicológica que é o *self*, e, ao mesmo tempo, a capacidade de preservação dos ligames sociais, *i.e.*, a conservação da inter-subjectividade (Fernandes, 1990; Simondon, 1989; Renaut, 2001a; Touraine, 1992).



**Figura 1.** Três Dimensões para a Clarificação de um Eixo Analítico: Individualismo, Individualização e Indivduação

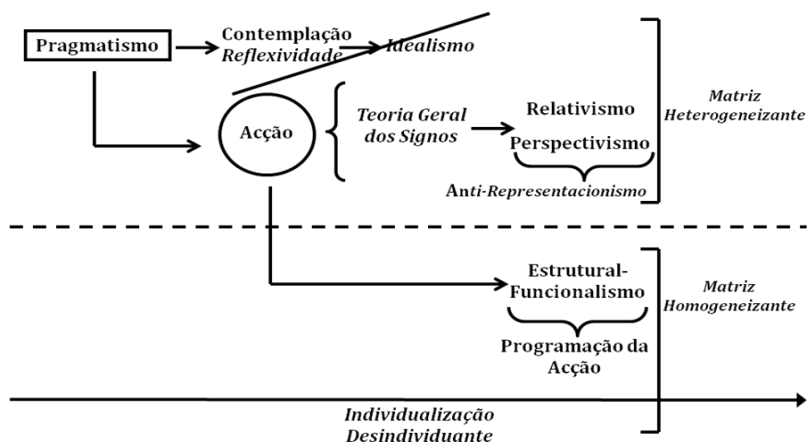
Assim, dever-se-á antecipar, em proposta, como produto dos últimos desenvolvimentos do processo de *individualização indivduante*, para além do processo de individualização *desindivduante*, sob uma matriz *heterogeneizante* - formulado, sobretudo, pelos efeitos culturais e psicológicos dos modos de produção económicos e tecnológicos da sociedade industrial (*e.g.*, divisão social do trabalho), encontrados na reivindicação da sociedade burguesa ascendente, e logo, no capitalismo tradicional e no estrutural-funcionalismo, na acepção de Talcott Parsons (*cf.* Frankel, 1970; Parsons, 1968, 1969), durante a primeira e segunda revoluções industriais (do final do séc. XVIII ao início do séc. XIX, e do início do séc. XIX ao início do terceiro quartel do séc. XX, respectivamente) (Adorno & Horkheimer, 1985; Friedmann, 1966; Horkheimer, 1984; Sternberg, 1951) - o processo de *individualização desindivduante*, de matriz *homogeneizante* (*cf.* Figura 2), em movimento nas sociedades ocidentais contemporâneas, e a partir daí, a exploração das possibilidades e contrapartidas concedidas ao profissional de intervenção vocacional ao nível da opção das modalidades temporais de conceptualização do *self*, da narrativa e percurso histórico pessoais, no seu enquadramento global no processo de consulta psicológica de orientação vocacional (Cochran, 1997; Gergen, 1994; Renaut, 2001a, 2001b; Simondon, 1989).



**Figura 2.** Individualização *Desindivduante*: Progressão *Homogeneizante*

Na exploração das tendências incorridas no começo da condução da transição para um processo de individualização *desindividuante*, de matriz *homogeneizante* – que termina no estabelecimento de um sujeito psicológico que esgota a sua interpretação na afirmação da descontinuidade com a tradição, inviabilizando as possibilidades de construção de meta-narrativas colectivas, porque insistente na ruptura com os ligames sociais, e no afastamento progressivo do reconhecimento da locução de interdependência contextual e sintáctica com o *outra*, por mecanismos de auto-afirmação (Bauman, 2001; Coimbra & Menezes, 2009; Kristeva, 1991; Ricouer, 1978) -, pode-se propor o pragmatismo como uma das forças estruturantes do processo de *individualização desindividuante*, de matriz *heterogeneizante*, no que se refere à preferência e legitimação progressivas do finalismo moderno da experiência individual na *acção* (por oposição à *contemplação*), reunindo, assim, condições para a formalização do movimento de viragem compreendido na aquisição de um estatuto psicológico *desindividuoado* e *homogeneizado*, presente na actualidade do processo de *individualização desindividuante*, de matriz *homogeneizante*. Como extracto principal sobressai, sem assombro, a continuidade de correspondência do pragmatismo, aqui concebido como tendência cultural e política coincidente com o *anti-representacionismo*, e mais concretamente com a proposta *peirceana* de uma teoria geral dos signos (i.e., o abandono da distinção grega clássica entre *aparência* e *realidade*), como força organizadora das vias de condução necessárias à irrupção do processo de *individualização desindividuante*, de matriz *homogeneizante*, podendo-se dedicar a este processo de socialização a mesma resolução e opção pelo relativismo, assumindo-se como uma das extremidades confirmatórias da matriz *homogeneizante* do processo de *desindividuação*, na aglutinação, ou mesmo anulação, da possibilidade de retorno ao idealismo (Murphy, 1990; Rorty, 1980, 1999). Isto porque, de facto, o que da consumação do repertório pragmático nas sociedades contemporâneas encontra relevo, ao nível da expressão de um significado psicológico, é a exigência de contorno, e, até, renúncia ao carácter reflexivo e imanente do sujeito psicológico, o recuo à promessa do advento da modernidade que é o Sujeito individuado, e o prenúncio da predilecção pelo concreto, pelo calculável, pela estabilidade, onde à narrativa apenas assiste a limitação da estrutura auto-referencial da acção linguística (cf. Habermas, 1990), ou dito de outro modo, o contributo da confirmação do pragmatismo *anti-representacionista*, para a compreensão dos processos e conteúdos psicológicos das sociedades contemporâneas, exerce-se na capitulação da *contemplação*, como formulação possível para a modalidade reflexiva, reconstrutiva e histórica do desenvolvimento pessoal, donde a opção pela programação para a acção (ao invés de, pelo menos, uma teoria da acção), condena o lugar da narrativa à textualidade, à rejeição dos grandes sistemas simbólicos, enfim, à facticidade da condição imediata (Barthes, 1987; Habermas, 1990; Murphy, 1990; Rorty, 1999; Stiegler, 1996). Com efeito, a posição anti-essencialista do pragmatismo *anti-representacionista*, concentra-se somente na correcção holística do empirismo lógico clássico, estimulando directamente solidariedade com a lógica progressista de conversão natural do incalculável, da ambivalência e da ininteligibilidade [antes conservadas pelo *idealismo subjectivo* (cf. Cornforth, 1959, 1976a, 1976b)], em recursos exploráveis, plasmados no livre-trânsito, situados na ordem do calculável (cf. Figura 3). Assim, o que poderia representar o posicionamento da abertura ao relativismo, que o anti-essencialismo e a recusa do *método* representa na identificação do perspectivismo contenta-se apenas na versão sumária da ambição anti-essencialista: a retirada metafísica contida na indistinção entre *facto* e *valor*, com a ambição previsível de afastar todas as possíveis restrições à especulação, ou dedução empírica sem limite das propriedades naturais (ou naturalizadas) dos objectos. Da sedução inicial pelo que o pragmatismo *anti-representacionista* poderia concretizar na deliberação da imprevisibilidade das trajectórias pessoais e, de um ponto de vista psicológico, pelo reconhecimento da retroacção permanente da transitoriedade da agência de confronto e investida face às propriedades dos objectos, como único ponto fixo no processo de auto-organização (Guidano, 1991; Mahoney, 1991), uma vez denunciada a ficção idealista que representa a ambição do *método* (tanto moral, como epistemológico), resta o seu contributo para a formalização de uma compreensão mecanicista do funcionamento psicológico, em que prevalece, surpreendentemente, a experiência da *previsibilidade* e *estabilidade* (cf. Guichard & Huteau, 2001). Com efeito, nesta perspectiva, nada é escusado à reificação, onde a imanência dos objectos, e a possibilidade de conservação do factor determinante da realidade subjectivamente interpretada, na amplitude concedia pelo processo de individuação, subtrai-se à animação progressista conferida pela decomposição mecânica da realidade nos seus elementos constituintes, na consumação da sintaxe de controlo individual sobre o meio, e a renúncia ao processo de sistematização do significado da condição actual pela dependência contextual, concluindo-se num acesso irremediável à tolerância de um *self* formulado apenas a partir da hipérbole progressista do controlo individual, onde a participação discursiva do *outra*, é considerada somente como interferência previsível à lucidez da acção individual, auto-determinada e, logo, *desindividuada* (Cornforth, 1959, 1976a, 1976b; Habermas, 1990; Jaspers, 1968; Murphy, 1990; Rorty, 1999).





**Figura 3.** Pragmatismo Anti-Representacionista e Programação da Acção

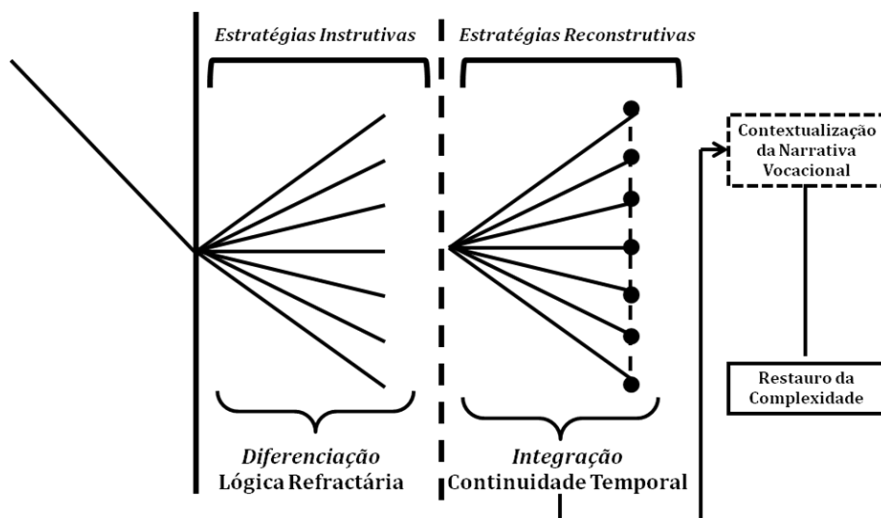
Assim, não será difícil compreender que as deduções do pragmatismo *peirceano* no processo de *individualização desindividuante*, de matriz *heterogeneizante*, particularmente no que se refere à contestação da expectativa na *alteridade* (cf. Lévinas, 1971), do sujeito psicológico pela condenação da experiência pessoal e consciência individual ao limite possível do concedido pela observação estrita dos factos, se estendem, em correspondência, ao imediatismo tecnicista (não confundir com tecnológico), encontrado nas sociedades ocidentais contemporâneas, por sua vez sustentadas no processo de *individualização desindividuante*, de matriz *homogeneizante*. Apesar do pragmatismo *peirceano* poder ser interpretado como um retrocesso do empirismo lógico, pois recupera o *materialismo mecanicista* (cf. Cornforth, 1976a), assente na devoção, em conformidade com as determinações do capitalismo tradicional e moderno, a relações e sistemas de produção estáveis e sem ruptura, acentuando o seu perfil rudimentar, alheio à possibilidade de complexidade proposta pelo *materialismo dialéctico* (cf. Cornforth, 1976a), é, contudo, a partir, sobretudo, da suposição do valor imediato da acção, por contraponto à reflexividade e exploração reconstrutiva, que se compreende a sua penetração nos modos de funcionamento do capitalismo pós-moderno (acessível, pelo menos, analiticamente), *desindividuante* e *homogeneizante*, este, incontestavelmente, mais complexo, e para lá do resumo da estabilidade dos factos ou acções, expressando-se na programação do valor do imaterial, não para resgatar a alteridade do sujeito psicológico, ou para restaurar a ordem simbólica do seu funcionamento, mas, antes, para sublimar os processos e mecanismos de controlo da acção, subvertendo-o e dedicando-o, o sujeito psicológico, à condição de mercadoria (*commodity*) (Baudrillard, 1970; Bauman, 2001; Coimbra & Menezes, 2009; Cornforth, 1976a; Gorz, 2003; Stiegler, 1996; Melo, 2006).

É, precisamente, no curso contínuo do processo de *individualização desindividuante*, de matriz *homogeneizante*, na consagração do funcionalismo utilitarista da acção contingente, como via realizadora da condição do progresso científico, económico e social, como predicado que exclui, como se de excesso se tratasse, o que representaria o retorno à condição moderna de reflexividade e ao valor psicológico que constitui a *individuação* (mesmo que se realizasse no perímetro contestatário do humanismo moderno, e distante do idealismo alemão) (Bauman, 2001; Fernandes, 1990; Soveral, 1994; Touraine, 1992), que se pode, agora, problematizar um dos desafios colocados ao profissional de intervenção vocacional, e, mais concretamente, à gestão dos produtos da exercício da intervenção vocacional: a dificuldade inerente à exploração das possibilidades de promoção da complexidade das estruturas cognitivo-vocacionais, através do desenvolvimento de oportunidades de *integração* vocacional, face às exigências de valor imediato, previsibilidade, e estabilidade formulados a partir dos modos de construção e compreensão da realidade contemporâneos, acentuadamente orientados para a procura (em detrimento da oferta), sintetizando, desse modo, a *diferenciação* como valor fundamental na gestão mas também para aquilo que se supões como produtos da intervenção psicológica (Coimbra, Imaginário & Campos, 1994; Coimbra, 2007; Neimeyer, 1988). Da necessidade de conceptualizar o processo e o espaço de consulta psicológica vocacional, como uma oportunidade de organização de questionamento e de promoção de um estatuto de complexidade, porque generativo e conciliador dos modos disjuntivos de funcionamento, no que concerne à escolha vocacional, resulta, naturalmente, para o profissional de intervenção vocacional um conflito de aproximação à *agenda* de intervenção psicológica, que se pode,

globalmente, perceber-se no contraste entre a opção pelo incentivo à experiência de *diferenciação* dos conteúdos e dimensões psicológicas implicados na escolha vocacional, e/ou a opção pela extensão do processo de intervenção à possibilidade da experiência de *integração* (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994; Neimeyer, 1988). A saliência psicológica do contraste entre as duas opções anteriormente assinaladas, que recai nos modos de construção e gestão da *agenda* do processo de consulta psicológica vocacional pelo profissional de intervenção vocacional, é facilmente reconhecível no modo como as experiências psicológicas vocacionais de *diferenciação* se justapõe na cedência a que as exigências externas colocam ao profissional de intervenção vocacional, quanto aos produtos supostos para o processo de intervenção psicológica, convergentes com a actualização das tendências e contrapartidas psicológicas do pragmatismo *anti-representacionista* presente no processo de *individualização desindividuante*, de matriz *homogeneizante*, nas sociedades ocidentais contemporâneas. Com efeito, o que a opção pela promoção de experiências psicológicas vocacionais de *diferenciação* comporta é, acima de tudo, a circunscrição da compreensão da complexidade dos processos psicológicos vocacionais à proporcionalidade directa entre o número de dimensões e critérios de julgamento, acedidos pelo sujeito psicológico no seu posicionamento face à escolha vocacional, e o poder preditivo da exploração vocacional, dito de outro modo, o apelo directo à opção da gestão da *agenda* de intervenção vocacional, concentrada na opção pela modalidade da experiência de *diferenciação*, apenas prevê a organização da complexidade do processo de escolha, no poder preditivo do processo de exploração vocacional, dependente, que se encontra, da capacidade do sujeito psicológico formular diferentes alternativas de dimensões e critérios de julgamento na convergência para a escolha vocacional (Murphy, 1990; Neimeyer, 1988). Daqui, pode, então, deduzir-se que o tipo de projecto que a opção exclusiva pela modalidade de *diferenciação* no processo de exploração vocacional revela, sem mais, uma preferência pela *estabilidade* (cf. Guichard & Huteau, 2001), pela perspectiva unilateral totalizante (cf. Barata-Moura, 1977) do percurso vocacional, pela anulação do conflito e pelo desvio do risco, ou da configuração da crise como oportunidade de desenvolvimento – um atributo natural do processo de auto-organização psicológica (Guidano, 1991; Mahoney, 1991) – porque, fixa o potencial da intervenção vocacional na expectativa de previsibilidade e eficácia (associados à promoção de maior capacidade de *diferenciação* junto do cliente), num contracto executivo que privilegia a orientação para resultados, e num processo de exploração que se consuma unicamente na orientação para acção, que pela correspondência com a deriva pragmática *anti-representacionista* do valor imediato, acaba por subsumir uma ordem programática para acção e, logo, sucumbir ao finalismo imediatista da acção concreta (Murphy, 1990; Rorty, 1980, 1990; Barata-Moura, 1982). Ora, é precisamente, aqui, no limiar da opção por uma modalidade de exploração vocacional exclusivamente centrada em experiências de *diferenciação*, que pautam a *agenda* do processo de consulta psicológica vocacional, precipitado a partir da exploração do pedido, que o profissional de intervenção vocacional, pode identificar a dimensão política da sua actuação, bem como questionar da viabilidade e legitimidade da aceitação do pedido e condução do processo de intervenção importa não perder de vista que à medida que a aquisição, pelo cliente/ sujeito psicológico, de um maior número de dimensões e critérios de julgamento avança, paralelamente, à valorização unilateral do pólo *acontecimento* – revista no eixo *acontecimento versus estrutura* (cf. Campos, 1992) – mais, na condução do processo de consulta psicológica vocacional, o profissional cede às exigências externamente colocadas de previsibilidade, *estabilidade*, eficácia, e conservação do valor imediato. Por outro lado, o que a orientação sistemática para a acção pode prometer é, somente, a organização de uma lógica refractária para a exploração vocacional, uma vez que inversão da orientação moderna para a *reflexividade*, ou o mesmo será dizer para a experiência do valor psicológico que é a *individuação* (Bauman, 2001; Fernandes, 1990; Renaut, 2001a; Touraine, 1992), recusa-lhe o reconhecimento do carácter histórico do percurso (por oposição a trajectória) vocacional, em favor do aumento da amplitude do espectro de *diferenciação*, condenando as dimensões e critérios de julgamento, que daí poderiam surgir, à precariedade temporal disjuntiva, porque não se concluem na experiência da *continuidade temporal* pela combinação entre *diferenciação* (orientada para a acção) e *integração*, que os processos de significação pessoal em contexto relacional poderia incentivar (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994; Neimeyer, 1988).

A lógica refractária (cf. Figura 4), ou descontinua, estabelece-se, pois, na identificação como o princípio regular máximo da actualização contemporânea do pragmatismo *anti-representacionista* – o valor imediato – e na expectativa da potencial previsibilidade dos percursos vocacionais, na exclusão do erro e da dúvida, em que a escolha vocacional e a sua definição passam a estar contidas na modalidade temporal linear aquisitiva, que resume a sua originalidade à acumulação de tensão, resultante do aumento da experiência de *diferenciação*, e do seu potencial de certeza e controlabilidade, até ao desfecho, sempre previsível, da *descoberta* vocacional (Coimbra, 1997/1998), numa recusa permanente à recuperação do reflexo categorial subjectivo, que a modalidade temporal recorrente comporta, na viabilização da construção pessoal inter-subjectiva (*i.e.*, co-construção), e na constatação da necessidade de contextualização dos interesses, influências, valores e investimentos, com o processo de consulta psicológica vocacional a abrir-se a uma abordagem diacrónica, e ao desenvolvimento do exercício de

*integração* pelo profissional de intervenção vocacional (Campos & Coimbra, 1991; Cochran, 1997). E será no respeito por uma modalidade temporal recorrente, que a experiência da *continuidade temporal* adquire sentido e significado na intervenção vocacional, na afirmação da retroacção dos processos de exploração vocacional e da sua dependência histórica contextual, onde sobressai o deslocamento do eixo de intervenção para a concretização de uma prática vocacional fundada nas estratégias de *exploração reconstrutiva* (cf. Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994), e, ao mesmo tempo, no destaque que concede à inclusão e reorientação do funcionamento e actividade psicológicos no sentido de um sujeito psicológico emotivo, individuado, e autor do seu percurso no espaço de experiência partilhado com o *outro*, e não apenas como um dependente funcional de competências de *diferenciação* cognitiva, suportadas, frequentemente, por estratégias *instrutivas*, assentes no projecto cibernético do processamento da informação, e na violência da universalidade do *signo*, na afirmação da irredutibilidade da dimensão substantiva do sujeito psicológico, e, assim, em conformidade com as tendências *substancializante* e *essencializante*, situadas na corrente pragmática *anti-representacionista* (Barthes, 1982, 1987; Campos & Coimbra, 1991; Melo, 1995/1996; Neimeyer, 1988; Rorty, 1999). Assim, o restauro da complexidade da intervenção vocacional passará, pois, a requerer o desenvolvimento, pelo profissional de intervenção vocacional, de uma prática que combine a orientação para a acção e, ao mesmo tempo, a experiência psicológica de *integração*- por oposição à absolutização do particular que a lógica refractária/descontínua medeia na exclusividade do pressuposto do aumento da amplitude da *diferenciação* cognitiva -, de modo a formular uma via sistemática de recurso às estratégias da *exploração reconstrutiva*, que possibilite enunciar no percurso vocacional do cliente o *plus* qualitativo que representa a *continuidade temporal*, encontrado na modalidade temporal recorrente, e que inscreva o percurso de exploração no compromisso vocacional, distante da indefinição ou difusão que as exigências externamente colocadas pelo imediatismo *desindividuante* (Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994; Coimbra, 1997/1998; Rorty, 1999).



**Figura 4.** Da Lógica Refractária: a Descontinuidade da Narrativa Vocacional

*Anti-Representacionismo* ou Contextualização da Narrativa Vocacional: das Possibilidades de Concretização da Intervenção Vocacional Reconstrutiva.

Se é reconhecível a desvalorização do pragmatismo *periceano* relativamente aos sistemas de significação universal [i.e., a partir da ambição maior de determinação do particular sobre o *universal* - o trajecto da dúvida universal para a exploração das propriedades particulares (Murphy, 1990; Rorty, 1980)], e o seu desdobramento na oposição do *anti-representacionismo* pragmático concreto a um sistema categorial idealista (de resto, presente no processo de *individualização desindividuante*, de matriz *heterogeneizante*), é, inesperadamente, aqui, que pela anulação funcionalista da inacessibilidade do *significante*, e pela rejeição da extraterritorialidade idealista da significação, incluída na viragem pragmática (cf. Habermas, 1990), que se pode reconhecer a simulação descomprometida do projecto

semiológico da *desconstrução* (cf. Silverman, 1989), esse sim, organizador determinante da torrente invariante relativista das sociedades ocidentais contemporâneas (se se preferir, com equivalente analítico à pós-modernidade) (Gergen, 1994; Derrida, 1996; Silverman, 1989). Contudo, e apesar da viragem pragmática moderna autonomizar o discurso relativista sobre o referencial dos actos de fala, é, no entanto, o *anti-representacionismo* que se apresenta sob um ponto de vista psicológico, como o seu equivalente determinante, mais concretamente, na desvalorização da coordenação elocutória contemplativa, ou o mesmo será dizer, na rejeição da actualização da *reflexividade*, como operante regulador do ajustamento proposicional (i.e., da activação dos processos de significação) do sujeito psicológico em relação à experiência da acção, capitulando à linguagem, ao discurso e à narrativa pessoais um dos seus dois exercícios distintivos [no que se refere à contraposição com as *acções não-linguísticas* (cf. Habermas, 1990)]: a *representação*, localizando, unicamente, a sua proposição gramatical no imediatismo oferecido pelo carácter superlativo adquirido pelo seu outro exercício distintivo - a *expressão* (Habermas, 1990). Ora, é na determinação pragmática *anti-representacionista* do discurso pessoal à intermitência temporal que a votação à exclusividade do exercício da *expressão*, e à negação da *representação* concedem, que o projecto inter-subjectivo do *agir comunicativo* falha (cf. Figura 5), ante a primazia pragmática do *agir estratégico* (cf. Habermas, 1990); antes de se proceder à exploração da relevância psicológica das exigências pragmáticas do *agir estratégico*, na conceptualização da gestão do processo de exploração vocacional, pelo cliente e pelo profissional de intervenção vocacional, convém assinalar que por *agir comunicativo* entende-se a deposição da linguagem, assim como o discurso e a narrativa pessoais, na centralidade do *entendimento linguístico*, ou seja, na assumpção da validade da transmissão, como um critério apenas possível no espaço do contracto inter-subjectivo entre dois, ou mais, agentes do acto de fala, enfim, o reconhecimento, possível, da validade como co-construção, como determinante contextual. Por oposição, entende-se o *agir estratégico* como o esgotamento proposicional da linguagem como vector unilateral de transmissão de informação, em que ao invés de ter o *entendimento linguístico* como princípio regulador, se confina à orientação estrita da acção, e da interpretação do acto comunicativo, para resultados, perspectiva teoricamente muito próxima do que Habermas (1990) definiu como a racionalidade teleológica de planos individuais de acção (i.e., auto-referenciais, ou mesmo, *desindividuos*).

A partir daqui, facilmente se percebe que à concretização da primazia pragmática *anti-representacionista* da opção pelo *agir estratégico*, assiste, acima de tudo, a subscrição das exigências da tendência pragmática do valor imediato, operantes no processo de individualização *desindividuoante*, de matriz *homogeneizante*, presente nas sociedades ocidentais contemporâneas, bem como a conceptualização da gestão singular, ou auto-determinada, da informação (que, ao invés da construção, passa a ser o componente principal do processo de exploração vocacional) no movimento linear de orientação para uma acção ou fim concretos. Reafirma-se, assim, tal como reconhecido nas *estratégias instrutivas* de exploração vocacional (cf. Coimbra, 1997/1998), a subtracção da narrativa vocacional e contextualização da exploração, concedida pela acção, à fundação da ordem programática, estável e previsível do processo de escolha vocacional, e logo, do funcionamento e actividade psicológicos (Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, 1997/1998); *voilà* poder-se-á, então, propor que será apenas na opção pelo recurso a estratégias de *exploração reconstrutiva*, e no reforço do eixo diacrónico da exploração vocacional atribuído pelo carácter histórico, que a inclusão da narrativa permite, que será possível resgatar à linguagem e ao discurso pessoal, o exercício de *representação*, e consequentemente a aproximação à *multidimensionalidade* do funcionamento psicológico, e a inferência da rede de influências multi-nível, só achadas na valorização do carácter relacional do *self*, que o *agir comunicativo* localiza, invertendo a determinação *desindividuoante* que as exigências da concretidade programática da temporalidade linear, insistem no projecto imediatista, contido na actualização do formalismo pragmático *anti-representacionista* (Coimbra, 1990; Murphy, 1990; Rorty, 1980; 1999).

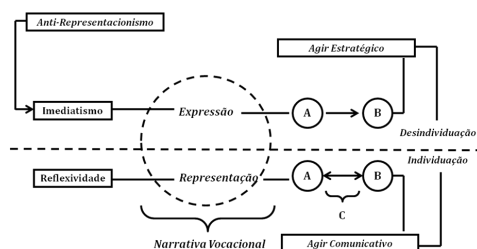


Figura 5. *Agir Comunicativo*: Para uma Superação Condicional da Narrativa Vocacional Sincrética

Os principais contributos, intenções e implicações para a intervenção psicológica vocacional da análise proposta são: (i) contextualizar as possibilidades de intervenção do profissional de orientação vocacional ante a tendência contemporânea para a acentuação da assumpção da individualização *desindividuate* como processo hegemónico de socialização, bem como do processo de subtracção simbólica que lhe assiste; (ii) dar conta das exigências externamente colocadas ao profissional de orientação vocacional para a subscrição da preferência por uma organização do processo de consulta psicológica vocacional orientado por uma temporalidade racional, que finaliza e esgota o discurso e a prática vocacionais na linearidade, sequencialidade e *estabilidade* da intervenção psicológica vocacional; (iii) problematizar a legitimidade da aceitação e condução do pedido vocacional face à antecipação do adiamento e recusa da *agenda* da intervenção vocacional, fundamentada no reconhecimento do carácter processual e recorrente da intervenção; (iv) reconhecer a influência do profissional de orientação vocacional no restauro da complexidade do processo de intervenção vocacional, e na recuperação da centralidade discursiva do sujeito psicológico na relação do seu estatuto desenvolvimental face à escolha, contornando a resolução do processo e escolha vocacionais na opção pelo imediatismo e concretude, operados por mecanismos contemporâneos de assimilação do incalculável pelo calculável; (v) questionar as possibilidades de formulação de alternativas para a construção do estatuto e identidade do profissional de orientação vocacional reorientados para a designação da exploração reconstrutiva como eixo de intervenção privilegiado, no resgate e preservação da dimensão simbólica da intervenção vocacional; (vi) alertar para a necessidade dos profissionais de orientação reorientarem a intervenção no sentido de promoção, junto dos seus clientes, de experiências de *integração*, como modo de restaurar a complexidade das experiências – seus conteúdos e processos – que conduzem à escolha vocacional; (vii) explorar as possibilidades de desenvolvimento de um estatuto desenvolvimental face à escolha mais complexo, a partir da opção por estratégias de *exploração reconstrutiva*, e pela refundação do *agir comunicativo*, associadas a uma modalidade temporal recorrente, que se concluem no resgate de oportunidades de individualização.

---

**NOTA FINAL:** O presente trabalho teve como ponto de partida os conteúdos de exploração resultantes da frequência e participação na unidade curricular do 4.º ano do 2.º ciclo do Mestrado Integrado em Psicologia “Consulta Psicológica Vocacional ao Longo da Vida”, a qual possibilitou o acompanhamento de um caso de intervenção vocacional, ao longo de um semestre, sendo que do reconhecimento da saliência e indispensabilidade dessa oportunidade, como factor reactivo e mobilizador para a concretização deste trabalho, manifesta-se o agradecimento à equipa do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida (SCPOV), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, a qual organizou, favoravelmente, o tempo e o espaço viabilizando esta experiência de aprendizagem.

## Referências

- Adorno, T.W. & Horkheimer, M. (1985). *Dialéctica do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor;
- Barata-Moura, J. (1977). *Totalidade e Contradição. Acerca da dialéctica*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.;
- Barata-Moura, J. (1982). *Para uma Crítica da “Filosofia dos Valores”*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.;
- Barthes, R. (1982). O Óbvio e o Obtuso. Lisboa: Edições 70;
- Barthes, R. (1987). *A Aventura Semiológica*. Lisboa: Edições 70;
- Baudrillard, J. (1970). *La Société de Consommation: ses mythes ses structures*. Paris: Gallimard;
- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press & Blackwell Publishers Inc.;
- Campos, B. P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, pp. 11-19;
- Campos, B. P. (1992). A Informação na Orientação Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, pp. 5-16;
- Cochran, L. (1997). *Career Counseling: a narrative approach*. Thousand Oaks: Sage Publications;
- Coimbra, J. L. (1997/1998). O “Meu” Grande Projecto de Vida ou os Meus “Pequenos” Projectos: linearidade e recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, pp.5-9;
- Coimbra, J. L. (2007). Novas Oportunidades na Educópolis: ensaios para uma política de aprendizagem ao longo da vida. In *Políticas de Educação-Formação: estratégias e práticas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação;
- Coimbra, J. L., Campos, B. P. & Imaginário, L.(1994). *Career Intervention from a Psychological Perspective: definition of the main ingredients of an ecological-developmental methodology*. Paper presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology (Madrid);
- Coimbra, J. L. & Menezes, I. (2009). Society of Individuals or Community Strength: community psychology at risk in at-risk societies. *Journal of Critical Psychology, Counseling and Psychotherapy*, 9, 2, pp.87-97;
- Cornforth, M. (1959). *Ciencia versus Idealismo*. Argentina: Editorial Lautaro;
- Cornforth, M. (1976a). *Introdução ao Materialismo Dialéctico. O materialismo e o método dialéctico*.

Lisboa: Editorial Estampa;

Cornforth, M. (1976b). *Introdução ao Materialismo Dialéctico. A teoria do conhecimento*. Lisboa: Editorial Estampa;

Derrida, J. (1996). *Le Monolinguisse de l'Autre ou la Prothèse d'Origine*. Paris: Éditions Galilée;

Fernandes, A. T. (1990). Individualismo, Subjectividade e Relação Social. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, série II, 7, pp. 59-83;

Frankel, H. (1970). *Capitalist Society and Modern Sociology*. Surrey: Unwin Brothers Limited;

Friedmann, G. (1966). *Sept Études Sur l'Home et la Technique. Le pourquoi et le pour quoi de notre civilization technicienne*. Paris: Éditions Gonthier;

Gergen, J.G. (1994). Exploring the Postmodern. Perils or Potentials? *American Psychologist*, 49, 5, pp. 412-416;

Gorz, A. (2003). *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Paris: Galilée;

Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'Oriantation*. Paris: Dunot;

Guidano, V. F. (1991). *The Self in Process: toward a post-rationalist cognitive therapy*. New York: The Guilford Press;

Habermas, J. (1990). *Pensamento Pós-Metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro;

Hyppolite, J. (1965). *Etudes sur Marx et Hegel*. Paris: Éditions Marcel Rivière;

Horkheimer, M. (1984). *Origens da Filosofia Burguesa da História*. Vila da Feira: Editorial Presença, Lda.;

Jaspers, K. (1968). *O Tempo e o Modo: a situação espiritual do nosso tempo*. S. Paulo: Moraes Editores;

Lévinas, E. (1971). *Totalité et Infini: essai sur l'exteriorité*. Paris: Kluwer Academic;

Kristeva, J. (1991). *Strangers to Ourselves*. New York: Harvester Wheatsheaf;

Melo, A. (1995/1996). Análise Semiótica do Ser. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, série II, 12-13, pp. 175-213;

Melo, A. (2006). O Bloqueio do Espírito na Actual Era Tecnológica. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, série II, 23-24, pp. 9-22;

Murphy, J. (1990). *O Pragmatismo. De Pierce a Davidson*. Porto: Edições Asa;

Neimeyer, G.J. (1988). Cognitive Integration and Differentiation in Vocational Behavior. *The Counseling Psychologist*, 16, 3, pp.440-475;

Nisbet, R. (1974). *The Social Philosophers. Community and Conflit in Western Thought*. London: Heinmann Educational Books Ltd.;

Parsons, T. (1968). *Knowledge and Society: american sociology*. Washington: Voice of American Forum Lectures;

Parsons, T. (1969). *Politics and Social Structure*. New York: The Free Press;

Renaut, A. (2001a). *L'ère de l'individu: contribution à une histoire de la subjectivité*. Paris: Gallimard;

Renaut, A. (2001b). *História da Filosofia Política: nascimentos da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget;

Ricoeur, P. (1978). *O Conflito das Interpretações*. Lisboa: RÉS-Editora, Lda.;

Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. New Jersey: Princeton University Press;

Rorty, R. (1999). *Consequências do Pragmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget;

Silverman, H. J. (1989). *Derrida and Deconstruction*. New York: Routledge;

Simondon, G. (1989). *L'individuation Psychique et Collective. À la Lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*. Paris: Aubier;

Stiegler, B. (1996). *La Technique et le Temps. La désorientation*. Paris: Galilée;

Soveral, E.A. (1994). Modernidade e Contemporaneidade. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, série III, 11, pp. 5-70;

Sternberg, F. (1951). *Le Conflit du Siècle. Capitalism et socialism a l'épreuve de l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil;

Touraine, A. (1992). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget;





# “O Desenvolvimento Vocacional na Infância: Realidades de um Mito”

**RESUMO:** Comumente, as intervenções no domínio do desenvolvimento vocacional obedecem a um contínuum que, de acordo com as representações populares, atinge o seu pico de intensidade na fase da adolescência, tida como a fase das decisões. Esta perspectiva parece relegar para segundo plano todo um conjunto de experiências, orientações e escolhas que ocorrem em etapas de vida anteriores. Assim, embora se reconheça que as bases da exploração e a aprendizagem/competência vocacional se constituem durante a infância, por imperativos da própria demanda social, os profissionais da área vocacional incidem mais as suas intervenções na fase da adolescência ou adultez, sendo raros os estudos e as práticas focadas nos primeiros anos de vida dos indivíduos. De resto, parece mesmo existir uma tendência, mais ou menos explícita, para enquadrar os projectos de exploração vocacional destinados às crianças mais pequenas no domínio científico da Intervenção Precoce. Ora é justamente esta opção axiológica que se pretende questionar argumentando-se em ordem a evidenciar as razões pelas quais se considera não fazer sentido considerar “precoces” intervenções que decorrem da premissa segundo a qual o desenvolvimento vocacional se processa ao longo de toda a vida.

## Introdução

Ao longo dos tempos, as questões do desenvolvimento vocacional foram sendo encaradas pelo senso comum como uma componente humana determinada e constante (disfarçada de concepções pessoais, como “talento” ou “jeito”), cujo pico de intensidade na vida psicológica dos sujeitos se situaria na fase da adolescência, uma fase de decisões e construção de certezas. Naturalmente, a ciência acompanha as necessidades da sociedade onde se desenvolve, até por se tratar de uma parte integrante da mesma. Assim, percebe-se a razão da maior parte das investigações e projectos situarem grande parte da sua atenção nesta faixa etária, desenvolvendo teorias e perspectivas acerca do complexo processo de escolhas vocacionais, bem presentes nesta fase da vida. As questões da moratória social são um grande exemplo destas perspectivas, reflectindo, inclusive, o respeito da sociedade por estes pontos de decisão; as grandes escolhas formativas da vida académica, altamente influenciadas e programadas pelas instâncias governamentais da sociedade, acontecem em dois momentos situados no intervalo de tempo normalmente relacionado com o estágio da adolescência.

---

<sup>1</sup> Estudante do 4.º ano do Mestrado Integrado de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (dias@luis@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Coordenadora e Supervisora Científica do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (ines@fpce.up.pt)



Assim, embora, regra geral, se admita que as bases da exploração e da aprendizagem vocacional se formam durante a infância, os investigadores concentram mais os seus estudos na fase da adolescência ou idade adulta, escasseando, por conseguinte, estudos relacionados com o desenvolvimento vocacional nos primeiros anos de vida dos sujeitos.

As próprias perspectivas clássicas de desenvolvimento vocacional ao longo da vida parecem enfatizar uma visão dessa dimensão de desenvolvimento como um processo de aprendizagem constante do nascimento até à morte (Adler, 1988), interceptando-se com todas as outras áreas da vida do sujeito psicológico como Super (1951) procurou salientar com os conceitos de *life space* e *life span*.

Proceder-se-á, de seguida, a uma breve incursão pelas perspectivas de diversos autores ligados a esta área científica da Psicologia Vocacional num esforço para destacar a importância de atender ao(s) fenómeno(s) do desenvolvimento vocacional na infância.

### **As perspectivas teóricas acerca do Desenvolvimento Vocacional na Infância**

As actuais teorias e perspectivas científicas do desenvolvimento vocacional inserem-se numa lógica de desenvolvimento ao longo da vida, integrando todas as fases e transições do ciclo vital bem como todos os processos desenvolvimentais que ocorrem em concomitância, desde o desenvolvimento psicossocial ao desenvolvimento cognitivo, entre outros. Nos próximos parágrafos abordar-se-ão algumas das perspectivas mais salientes neste domínio, realçando as que abordam directamente a temática do desenvolvimento vocacional na infância – *Estádio da infância*, de Seligman (1988); *estádio de crescimento-desenvolvimento do auto-conceito vocacional*, de Super (1984); *estádio de orientação para o tamanho e o poder*, de Gottfredson (1981); e ainda a *perspectiva sócio-cognitiva e transaccional*, de Krumboltz (1996).

Seligman (1988) concebeu a existência de estádios de desenvolvimento vocacional, sendo o primeiro de todos relativo à infância (dos 3 aos 11 anos), um estádio de identificação e diferenciação com as actividades e ocupações adultas. É uma fase de introdução ao mundo das vocações e individualidades, estabelecendo uma ligação directa à fase de adolescência através do estádio de pré-adolescência (onde se dá um crescimento e um mundo de descobertas vocacionais). É, portanto, na fase de infância que o sujeito começa a diferenciar os seus gostos, orientações, particularidades e sonhos, despertando em si o processo de escolhas vocacionais que virá a deixar marcas para a sua vida adulta (enquanto adultos, se tentarmos imaginar o que sempre quisemos – ou queremos – ser, com certeza nos virá à memória sonhos e desejos de criança).

A perspectiva de Super (1984) refere a existência de um estádio desenvolvimental que vai desde os 0 até aos 14 anos de idade, o estádio de *Crescimento-Desenvolvimento do Auto-Conceito Vocacional*. É uma fase da vida em que se estabelecem ligações entre o trabalho/ocupação e as relações dos indivíduos, ligações expressas pela preocupação com o futuro pessoal e pela aquisição de hábitos e atitudes de trabalho que, naturalmente, se associam directamente à escola e às aprendizagens que aí têm lugar. É uma abordagem que define o auto-conceito individual como o motor de todo o desenvolvimento vocacional, estando nele incluídas todas as variáveis relacionadas com a imagem do mundo adulto na vida psicológica das crianças. É a fase na qual as escolhas se podem caracterizar por uma *curiosidade* (exploração contextual da atractividade, natural entre o nascimento e os 4 anos – “idade dos porquês”), que se torna em *fantasia* (confabulação de situações e actividades envolvendo o *self*, ocorrendo normalmente entre os 5 e os 7 anos – idade das “fábulas”), que, por seu turno, conduz a um *interesse* (directão e selectividade das escolhas, ocorrendo entre os 7 e os 10 anos – “idade da atracção”) que precede a última das fases deste estádio, a fase da *capacidade* (sensação de assertividade e finalidade, desenvolvendo-se entre os 10 e os 14 anos de idade – “idade da competência”). Este estádio assinalado por Super (1984), bem como cada uma das fases que o compõe, antecede e influencia decisivamente a fase de exploração vocacional que, normalmente, se desenrola a partir dos 15 anos de idade (adolescência). É, assim, uma transição desenvolvimental incontornável no domínio vocacional que não deve ser ignorada pelos profissionais da Orientação Vocacional ao Longo da Vida.

A perspectiva de Gottfredson (1981) oferece uma interessante visão do desenvolvimento vocacional, descrevendo-o como um processo de auto-concepção pessoal contínuo que actua ao longo de toda a vida, tendo o seu início na infância. A autora define uma série de elementos que, quando associados e interpenetrados, circunscrevem o desenvolvimento vocacional individual, exercendo uma forte influência no auto-conceito humano. Esses elementos são o género (auto-conceito de género), o nível social (auto-conceito social), os interesses vocacionais, os valores e as concepções pessoais de competência e inteligência. Para sistematizar e enquadrar as mudanças desenvolvimentais que ocorrem relativamente a cada um destes elementos recorre, igualmente, a um modelo em estádios, definindo como fase inicial o estádio de *Orientação para o Tamanho e Poder*, que ocorre entre os 3 e os 5 anos de idade. Trata-se, por definição, de um estádio que traduz uma mudança qualitativa no pensamento da criança, caracterizada por uma fase *orientada para a excitação*, isto é, pelo predomínio de pensamentos

mágicos e egocêntricos, sem propriedades temporais, que leva a criança a relacionar as suas escolhas vocacionais com o seu mundo imaginário. Essa fase de excitação transforma-se, ao longo deste estágio, sobretudo com o desenvolvimento da noção de permanência do objecto. A partir desta altura, a criança passa a fazer escolhas de carácter mais intuitivo, dicotomizando essas selecções entre conceitos básicos como ser “bom” ou “mau”, “grande” ou “pequeno” (começa aqui, finalmente, a desenvolver a noção de tamanho e poder, com as suas escolhas a reflectirem o padrão de acção que extrai dos comportamentos observados nos seus relativos adultos, a quem imita).

Neste seguimento, a criança começa abandonar as abordagens fantasiadas nas suas preferências vocacionais, desenvolvendo uma orientação para seguir e projectar em si ocupações e actividades adultas. É uma forma rudimentar de projecção futura, despoletando, mesmo assim, todo o complexo processo de escolhas e preferências vocacionais, que, a partir desta altura, inclui, ainda que incipientemente, critérios de género, que se reflectem nas próprias brincadeiras da criança quando envolvem profissões (talvez por, numa perspectiva caracterizadamente psicodinâmica, haver uma clara tendência da criança em imitar e projectar figuras vinculativas do mesmo sexo). Imagine-se uma criança que, quando interrogada acerca do que quer ser quando for mais crescida, referisse tencionar ser “uma princesa”. É um claro exemplo de uma criança que se encontra numa fase processual de “transformação da índole das suas escolhas”, caminhando de características mágicas e fantasiadas para uma abordagem mais intuitiva e baseada no referencial adulto das preferências vocacionais. Para definir os contornos psicológicos desta fase, Gottfredson (1996) assinala que é aqui que a criança percebe e *reconhece a existência de um mundo adulto, do qual ter um trabalho faz parte* (p. 192).

Este estágio precede o de *Orientação para os papéis de género*, que ocorre, normalmente, entre os 6 e os 8 anos, integrando mais explicitamente estereótipos sexuais nas definições ocupacionais e vocacionais. Este contacto crescente com as ocupações do mundo adulto permite à criança organizar toda uma informação relacionada com as escolhas vocacionais, representando também uma oportunidade para estabelecer ligações de proximidade ou afastamento entre determinado trabalho e o seu *self* (e.g. prestígio da profissão ligado à condição social da pessoa).

Em suma, fica evidente que todo o desenvolvimento de concepções e definições de papéis de género começa a ganhar corpo nestas fases, sendo uma altura bastante pertinente para a implementação de intervenções de natureza vocacional que permitam ajudar a criança a transformar as suas concepções e viéses, de modo a que possa flexibilizar esses critérios de circunscrição das suas aspirações vocacionais e alargar o seu campo de preferências e escolhas.

Krumboltz (1996) desenvolveu ainda uma perspectiva transaccional do desenvolvimento vocacional, altamente influenciada pelos modelos sócio-cognitivos da aprendizagem social. Defende a noção de que os relativos adultos representam as figuras centrais – os modelos sociais – no que diz respeito a proporcionar às crianças os momentos mais ricos de aprendizagem vocacional. Essa relação de influências entre modelo adulto e desenvolvimento vocacional infantil concede à criança uma crescente sofisticação e discriminação das suas concepções vocacionais, sendo portanto um período importante do seu desenvolvimento enquanto ser individual.

### ***A intervenção no Desenvolvimento Vocacional na infância: Incongruência das denominações e práticas científicas***

A compilação de perspectivas teóricas acerca do papel da fase infantil no processo do desenvolvimento vocacional humano serve o propósito de, em primeira análise, assinalar e confirmar a relevância científica da existência de projectos de intervenção que incidam directamente sobre as necessidades desta faixa populacional, indo ao encontro das concepções modernas de desenvolvimento vocacional que definem o ser humano como construtor activo do seu desenvolvimento (integrado em todas as valências da sua vida), em toda a extensão do seu ciclo vital (desenvolvimento desde o nascimento até à morte).

Apesar de poucos, não pode deixar de assinalar-se que alguns dos projectos conhecidos apresentam limitações e incongruências na interligação entre os seus objectivos e as práticas que deles decorrem, entre a sua denominação e os seus propósitos. Não raro, os projectos de intervenção vocacional destinados ao público infantil são definidos, à partida, como projectos de *Intervenção Precoce*. A grande questão que se coloca, desde logo, é: “porquê se considera que os projectos de intervenção relacionados com o desenvolvimento vocacional na infância se enquadram na categoria dos projectos de intervenção precoce?”. Genericamente, entende-se como precoce toda a intervenção psicológica que foca directamente crianças em idade pré-escolar apresentando algum sinal de alterações no seu desenvolvimento normal, com um cariz eminentemente preventivo e, em última instância, remediativo (Meisels & Shonkoff, 2000). Destina-se essencialmente a crianças que estejam em risco de atraso de desenvolvimento, manifestem deficiência ou necessidades educativas especiais. Consiste, dentro desta lógica, na prestação de serviços educativos terapêuticos e sociais a estas crianças e às suas famílias, com o objectivo de minimizar efeitos nefastos ao seu desenvolvimento (Meisels & Shonkoff, 2000). A

intervenção precoce pode ter uma natureza preventiva secundária ou primária: procurando contrariar a manifestação de problemas de desenvolvimento ou prevenindo a sua ocorrência (Meisels & Shonkoff, 2000).

O termo foi herdado da nomenclatura anglo-saxónica, não conseguindo, contudo, atingir o seu verdadeiro significado (*early intervention* que significa, à letra, intervenção feita cedo, intervenção atempada). Para além dessa implícita alteração de significado, o termo português encontrado para qualificar este tipo de intervenção conota-se mais ainda com a noção de disfuncionalidade se for tida em conta a definição médica de precoce, normalmente associada a perturbações de ordem prematura (e.g., ejaculação precoce, nascimento precoce, envelhecimento precoce). A conclusão a que se pode chegar é que se o termo inglês remete para uma intervenção realizada a tempo, o termo português parece referir-se a uma intervenção feita “cedo demais”, prematura. Ora, sob este prisma, poderá fazer alguma confusão classificar como “intervenção precoce” os projectos de intervenção focados nas questões de desenvolvimento vocacional, mesmo quando o seu objectivo for a eliminação de estereótipos sociais e de género no pressuposto do seu efeito nefasto a nível da definição de alternativas de escolha vocacional, visto que toda uma teoria científica relacionada com o modo como se organiza o processo de “orientar-se” face ao mundo das formações e profissões parece ter já concluído que este se desenrola, no quadro de uma lógica interna que lhe é própria, desde os primeiros tempos de vida, como se viu anteriormente. Mais do que uma intervenção precoce, (quanto ao seu *timing* e, mais ainda, quanto aos seus objectivos que, como se verá mais adiante, não podem se não ser os de transformar reconstrutivamente as características próprias de um dado estágio de desenvolvimento no sentido da impulsão para um estágio qualitativamente superior), é, pois, uma intervenção no tempo certo, uma intervenção inicial e não uma intervenção prematura.

Mas parece não tratar-se apenas de um problema de terminologia. Independentemente de poder considerar-se infeliz a atribuição da designação “precoce” à intervenção com crianças neste domínio, as próprias práticas típicas dos modelos de intervenção precoce não se coadunam com os objectivos e propósitos decorrentes de qualquer interpretação das implicações práticas das teorias do desenvolvimento vocacional na infância para a intervenção. Como anteriormente se assinalou, as práticas de intervenção precoce são, essencialmente, de cariz preventivo e remediativo, actuando os psicólogos no sentido de “descongestionar” as vias desenvolvimentais das crianças que, por algum motivo, ficaram obstruídas. Interessa, portanto, identificar e discutir, no plano dos objectivos, a desadequação das práticas de intervenção precoce à prática da intervenção no desenvolvimento vocacional nos primeiros anos do ciclo de vida.

O primeiro dos pontos de discussão tem que ver com o facto inquestionável de que a actuação no domínio do desenvolvimento vocacional não poderá ser nunca preventiva, muito menos remediativa no sentido que essas expressões tomam no contexto da intervenção precoce. É impossível (e até não desejável) que o psicólogo previna – que é como quem diz impeça – que a criança se torne no que quer que seja. É também impossível remediar o que quer que seja no desenvolvimento vocacional da criança, como se este se tratasse de um *software* ao qual o profissional da Orientação pudesse fazer *reset* e instalar uma nova gama de preferências e interesses. Os processos de exploração e de investimento vocacional, desde cedo, actuam no interface da relação indivíduo-meio produzindo “orientações” que, ao emergirem espontaneamente da interacção sujeito-mundo (Campos & Coimbra, 1991), não estão acessíveis à intervenção do profissional, salvo se, ultrapassando todos os limites éticos, fossem criadas as condições laboratoriais típicas do experimentalismo. Isso não significa que o profissional não tenha possibilidade influenciar o sentido do desenvolvimento vocacional agindo sobre o indivíduo (fomentando o questionamento das sobredeterminações ambientais, estimulando a auto-reflexão, favorecendo um *rendez-vous* psicológico interno...) ou sobre os seus contextos (introduzindo mudanças significativas na estrutura e/ou funcionamento destes, pondo as crianças em contacto com novas realidades, alargando o raio de exploração para além dos espaços e figuras que já lhe são familiares...). O desenvolvimento vocacional é um processo permanente de transformações, estando a criança em constante reformulação de gostos e orientações através da vivência de novas experiências numa perspectiva de autonomia psicológica. Não pode ser nunca uma pretensão do psicólogo ajustar os gostos e direcções da criança a um resultado pretendido; a sua tarefa será precisamente inversa, a de contribuir intencionalmente para que esses gostos e direcções manifestem consistentemente os resultados das experiências de exploração da realidade, sob a forma de representações afectivas e cognitivas sobre si e sobre o mundo, revisíveis em função de novas vivências (Leitão, 2004). Em suma, a intervenção no domínio da orientação vocacional é sempre de cariz transformativo e reconstrutivo (e não preventivo ou remediativo). É completamente descabido sequer cogitar que seja benéfico prevenir ou remediar o processo básico de formação de estereótipos e concepções acerca do mundo do trabalho, quando (1) ao resultarem da exposição constante a uma dinâmica social altamente enraizada no contexto de vida das crianças são elementos que garantem a sua viabilidade psicológica; (2) ao compartimentarem a informação do mundo exterior, evitam uma sobrecarga informacional que faria todo o sistema psicológico entrar em colapso pelo que

são elementos psicologicamente adaptativos (e não de risco); (3) ao darem conteúdo e lógica a uma dada fase do desenvolvimento vocacional infantil, é da complexificação desses estereótipos e representações (e não da sua anulação) que depende o sucesso desse mesmo processo desenvolvimento.

O segundo dos pontos de discussão é ainda mais óbvio: se a intervenção precoce é uma prática psicológica direcionada para as perturbações de desenvolvimento, poder-se-á concluir que se tenciona fazer face, neste caso, a uma perturbação do desenvolvimento vocacional? A resposta é, obviamente, não. Sendo o desenvolvimento vocacional um processo contínuo e recorrente, paralelo a um percurso feito de construções e reconstruções, avanços, paragens e retrocessos (Coimbra,1997/1998), é impossível definir-se nos seus limites uma perturbação, até porque seria igualmente impossível afirmar ter-se chegado a um grau de desenvolvimento ótimo. Mesmo sendo susceptível de estar associado a crises na vida psicológica do sujeito, não faz sentido definir essas mesmas crises como perturbações, pois são estas que, paradoxalmente, geram o desenvolvimento (atente-se às teorias do desenvolvimento psicossocial) e empurram o indivíduo para novas configurações do seu *self*.

### **Considerações Finais**

Embora se caminhe cada vez mais para uma Psicologia integradora de diversos domínios e práticas, é sempre bom deixar cada coisa no seu respectivo lugar, de modo a que possamos continuar a comunicar eficazmente, sem correremos o risco de nos perdermos por entre o intrincado caminho da nomenclatura científica.

Cabrá aos profissionais de orientação vocacional contrariar o mito científico que se gerou em volta das questões do desenvolvimento vocacional infantil, trabalhando no sentido de intervir deste domínio partindo de um paradigma de acção forte e eficiente, devidamente conectado com todas as perspectivas teóricas acerca do fenómeno.

Para se assumir como uma intervenção precoce, um projecto deverá orientar os seus objectivos e práticas no sentido de fazer face a problemas e perturbações do desenvolvimento na população em questão, e nunca definir objectivos relacionados com o estímulo e transformação no processo de desenvolvimento vocacional. Colocando a questão noutros termos, se procura implementar-se uma intervenção no domínio da orientação vocacional, não é aceitável considerar que se trata de um projecto de intervenção precoce, pois não é neste método de acção científica que se encontram as melhores respostas e transposições práticas das perspectivas modernas de desenvolvimento vocacional e, mais concretamente, do desenvolvimento vocacional na infância que já é, em si mesmo, desenvolvimento ao longo da vida.

### **Referências**

- Adler, A. (1956). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. New York: Basic Books.
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, pp. 11-19.
- Coimbra, J.L., Imaginário, L. & Campos, B.P. (1994). *Career Intervention from a Psychological Perspective: definition of the main ingredients of an ecological-developmental methodology*. Paper presented at the 23<sup>rd</sup> International Congress of Applied Psychology (Madrid).
- Coimbra, J.L. (1997/1998). O “Meu” Grande Projecto de Vida ou os Meus “Pequenos” Projectos: linearidade e recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, pp.5-9.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson’s theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development* (pp. 179-232). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 55-80). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Leitão, L. M. (Coord.) (2004). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp.179-262). Coimbra: Quarteto.
- Meisels, S., & Shonkoff, J. (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seligman, L. (1988). *Developmental career counseling and assessment* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Super, D.E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *Occupations*, 30, 1-5.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2<sup>nd</sup> ed.). (pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.





# O ovo de colombo nas práticas de orientação

## Resumo

É objectivo do presente trabalho reflectir sobre a prática de uma intervenção-redescoberta, pressupondo-se algo que, na narrativa do indivíduo é evidente: o contexto profissional não se encontra desligado do familiar, dos grupos de pertença, inerentes ou criados, dos macrossistemas políticos e económicos. Daqui resulta uma concepção de intervenção e desenvolvimento vocacional como um processo complexo e multidimensional, alicerçado num conjunto de decisões e escolhas ao longo da vida, capaz de empoderar, promover a reflexão crítica e a capacidade para a acção tendo em vista os desafios que a contemporaneidade coloca aos indivíduos. O profissional de orientação, perante tais circunstâncias, deve também ser capaz de se reinventar, apresentado-se como alguém que é orientação-reflexivo *a priori*, *in loco* e *a posteriori*, filosófica e psicologicamente crítico, com função de charneira no decifrar do simbolismo interno e externo. Mas, importa sublinhá-lo, este profissional não é imune às variáveis que interferem em qualquer outro indivíduo. Abstrai-se para conceptualizar, mas deve permanecer em ligação com a realidade inerente à sua prática profissional, num processo de permanente (re)criação – ou, como inicialmente se referiu, de intervenção-redescoberta.

## Introdução

A procura vagueante de um certo amparo, naquelas que vinham a ser as divergências com a prática de orientação, conduziu este trabalho reflexivo. A teoria é significada tendo por base leituras pessoais e/ou sociais e a prática decorre da capacidade de cada profissional transformar as conceptualizações em exercício prático, paralelo ao processo de produção daquele sujeito e/ou grupo. Este documento denominado “O ovo de Colombo nas práticas de orientação” é uma ideia-metáfora, que emergiu na e da participação na formação “Orientação Vocacional: A exigência de novas práticas”. Pode considerar-se resultante da necessidade de romper com a perspectiva tradicional de orientação vocacional e com as ideias que lhe estão subjacentes (a da descoberta, a da decisão única e a da transmissão de informação), para a transformar numa redescoberta (ou, melhor, num processo em permanente (re)construção), num conjunto de decisões e escolhas que ocorrem ao longo da vida, meta-informativa, capaz de empoderar, promover a reflexão e a capacidade para a acção.

Conta-se que num banquete comemorativo da descoberta da América por Colombo, um cortesão perguntou-lhe: *Se a América não tivesse sido descoberta*

---

<sup>1</sup> Casa da Juventude de Santa Cruz do Bispo

<sup>2</sup> Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social, Universidade de Coimbra; Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

por si, acha que algum outro homem seria capaz de fazê-lo? Colombo levantou-se, optando por responder a partir de uma evidência: pegou num ovo de galinha fresco e convidou todos os presentes a colocá-lo de forma a que se mantivesse em pé, sobre uma das suas extremidades. O tempo passava e ninguém descobria como o fazer, apesar das inúmeras tentativas. Finalmente, Colombo pegou no ovo, bateu-o levemente contra a mesa, quebrando um pouco da casca de uma das pontas e, devido a este achatamento, o ovo manteve-se na posição vertical. O cortesão exclamou: *Assim qualquer um pode fazê-lo!*. Colombo respondeu-lhe: *qualquer um pode fazê-lo! Eu mostrei o caminho ao novo mundo, qualquer um poderá segui-lo, mas alguém antes teve a ideia e depois alguém teve que se decidir a colocá-la em prática!*

Dito de outro modo, se por um lado há soluções às quais parece ser muito difícil chegar, depois, quando, enfim, alguém as descortina, acabam por parecer, um pouco paradoxalmente, bastante óbvias e simples. Contudo, mesmo após observarem Colombo a partir o ovo, os convidados teriam que encontrar uma forma de partir a extremidade do ovo que lhes coube, de acordo quer com as suas características pessoais (biológicas, psicológicas) quer de acordo com as características do ovo (e.g., formato, tamanho, textura).

Da mesma forma, neste documento, perspectivam-se algumas das “novas práticas” em orientação vocacional, assumindo-se um risco de se falar de um “novo” que se constata ilusório devido à existência fugaz do agora, aliada à produção constante do mundo do conhecimento. Este pseudo-novo sacia momentaneamente a busca de compreensão quotidiana, sedimentada numa prática profissional onde se edificam algumas questões: como potencializar a direccionalidade/intencionalidade assumida nos processos de orientação? Que alternativas aos instrumentos utilizados na lógica da aprendizagem académica e considerados essenciais na orientação vocacional? Haverá necessidade de temas basilares ao desenho do processo de orientação vocacional? Se sim, quais? Se não, a ausência de linhas pode ser só por si o elemento basilar do processo? De que modo o processo de orientação interfere na construção de significado por parte dos sujeitos psicológicos?

O acesso a teorias como as de Guichard (1997, 2005, 2007), Young e Valach (2000, 2002, 2008), simboliza a ideia de como colocar o ovo em pé, segundo a lógica avançada anteriormente de que qualquer um pode *chegar lá* ou *percorrer o caminho*, depois de outros (os autores mencionados) o terem desbravado. Depreende-se, portanto que, em grande medida, cabe ao profissional definir, em concreto, o modo como vai operacionalizar as ideias por eles avançadas, como as irá tornar exequíveis, tendo em conta a multi-direccionalidade das características da população-alvo (consulta psicológica vocacional, individual, grupal ou comunitária), as suas (do profissional), bem como as especificidades dos contextos em que ambos se movem. Por conseguinte, e sempre com base na experiência profissional acumulada até ao momento, segue-se uma reflexão sobre o modo como teorias como as antes mencionadas podem auxiliar na resolução de questões emergentes ou ser potencializadoras de outras perspectivas, ao mesmo tempo que se revelam ainda incompletas (chegar-se-á à completude ou somente com uma reincidência na renovação das práticas?)

### **As micro e macro-estruturas e o “Homem Novo”**

À semelhança dos percursos de vida pautados pela dinâmica e interacção que lhes estão associados, também os serviços têm que se constituir sistemas abertos, como reflectores-analistas das meta-narrativas e das construções pessoais do indivíduo. O modo como os indivíduos se relacionam, numa perspectiva psicológica, com a aprendizagem e o trabalho nunca se encontra desligado dos macrossistemas (políticos, económicos, sociais, culturais, históricos...) que os envolvem e interseccionam. Indelévelmente, daí decorrem muitas das questões a *ser postas na mesa*, em debate político e público. São temas que, no essencial, vão ao encontro do quotidiano dos cidadãos: o sistema de educação/formação, o trabalho, a carreira, o desemprego, a precariedade do emprego, a empregabilidade e os factores que a potenciam, a primazia da economia e da tecnologia, o definhar da política (no seu sentido mais tradicional, entenda-se), a ideia de que, afinal, ao contrário do que se pensava, o trabalho não se encontra ao alcance de todos, o que vem subverter o que era dado como certo (o pleno emprego). Entre vários outros temas, estes são alguns dos tópicos que reflectem o individualismo pós-moderno na exigência de novas práticas no domínio da orientação (mas não só) (Coimbra, 2005).

A nossa experiência profissional, em consonância com alguma da literatura sobre o tema (e.g., Aynsley & Crossouard, 2010; Bynner & Parsons, 2001; Franzén & Kassman, 2005; Pais, 2001) identifica um défice social de apoio aos jovens que já não se encontram na escola, jovens que referem sentir-se perdidos e sem suporte psicológico. Jovens que deixaram a escola ou que finalizaram o percurso formativo, ao nível do 3º ciclo, do secundário ou da licenciatura, ou jovens ausentes do sistema, porque não se encontram abrangidos pelos contextos de educação, formação ou de emprego. A própria instabilidade ao nível das representações do trabalho é reflexo de percursos laborais marcados por turbulência, flexibilidade, impermanência. Fala-se de trajectórias alongadas, fracturadas, adiadas, frustradas (cf. Parada, 2007). Aliás, uma particularidade de muitos jovens contemporâneos é viverem um tempo de instabilidade e

incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independência (Pais et al., 2005). Se o trabalho é não só o modo de auferir rendimentos, mas também uma relação social essencial, que portanto influi nos restantes domínios da sua vida, que impactos psicológicos advêm de uma tal conjuntura para os indivíduos? Inevitavelmente, esta conjuntura condiciona a construção das representações do trabalho (Méda, 1999, Parada, 2007).

### **A necessidade da orientação... Mas que práticas?**

Torna-se inviável realizar uma intervenção uni-dimensional, quando o sujeito psicológico humano não consegue obviamente despersonalizar-se e ser uma pessoa totalmente diferente de si próprio, nos seus diferentes contextos (Beijan & Solomone, 1995). Há aspectos da estrutura psicológica, do *self*, que são transversais aos múltiplos ambientes em que cada um de nós se movimenta, isto é, à sua existência e, conseqüentemente, à sua capacidade de mudança (Guidano, 1991). É nesta transversalidade que se desenham as histórias de vida, as carreiras, quando vistas nesta perspectiva de (re)construção de uma sequência de acções, intencionalmente direccionadas e imbuídas de sentido, de coerência (ou seja, de significação psicossocial), articuladas em múltiplos e interactivos projectos de vida (e.g., Young & Valach, 2000). Daqui, facilmente se depreende a ligação entre acção, projecto e carreira enunciada pela perspectiva avançada por estes dois autores. Pode entender-se por acção um conjunto de comportamentos específicos desenvolvidos com um objectivo comum numa determinada situação. Quando várias acções acontecem com objectivos comuns ao longo de um determinado período de tempo, podem considerar-se projectos. Quando se evidenciam projectos com significado construído ao longo do tempo, pode falar-se de carreira (Young, Marshall & Valach, 2007).

As narrativas são por vezes soltas, desencadeadas, descoordenadas, evidenciando uma ausência de direcção, de “inconsciência” quanto às competências que possuem e um alheamento quanto às conexões percurso profissional-história desenvolvimental. É peremptório na construção de um projecto pessoal encontrar respostas para as 3 perguntas basilares da existência: De onde venho? (investimentos realizados), Quem sou? (auto-conhecimento – definição de identidade), Para onde vou? (construção de projectos). Para conhecer os investimentos do sujeito psicológico é necessário aceder às escolhas que ele teve que fazer ao longo da sua vida. De quem foram estas escolhas? Dele, doutros, dele por influência de quê ou de quem? Como é que o indivíduo significou estes momentos? Que influência tiveram para o seu presente? E para o futuro? Quais os seus modelos orientadores? Em que medida estas escolhas influenci(ar)am a sua vida? Em que medida é que o contexto interfere/iu na sua vida? Que recursos tem esta pessoa? E a comunidade o que lhe oferece? Qual o espaço que o trabalho/escola tem na sua vida? Em que medida são conciliados os diferentes papéis na sua vida? – se se quiser, retomando a história inicial, tais narrativas acabam por ser uma espécie de “ovo” que o profissional, à semelhança do desafio lançado por Colombo, deve procurar equilibrar em cima da mesa. Para isso, conforme se referiu, há que se socorrer de uma multiplicidade de estratégias...

Que estratégias? Poder-se-ão perguntar. O profissional é responsável por: consciencializar os clientes das competências que possuem, sendo que, para lhes permitir o acesso, é necessário propiciar o desbloqueio emocional; promover a diferenciação e a reflexão (o velho mundo e o novo mundo); criar condições para a reflexão sobre as formas identitárias subjectivas (Guichard, 2005, 2007), reforçar os mecanismos de coping, conferir ao indivíduo o protagonismo da acção através da intencionalidade (exploração de expectativas, oportunidades, investimentos, planos), isto é, orientar a construção de pequenos projectos de vida, que possam dar sentido à sua existência. Dito de outra forma, facilitar a emergência da visão crítica quanto às opções existentes, promovendo a exploração de novos caminhos com vista à integração e ao desenvolvimento de um sentido de agência de agência pessoal – ou seja, proporcionar uma exploração reconstrutiva dos seus investimentos (Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

Os instrumentos utilizados emergem desta análise macro e micro estrutural e, impassivelmente, são construídos numa lógica de dinâmica inter-dimensional. Pode sê-lo o simples uso de uma notícia actual aleatoriamente seleccionada, com vista à promoção da reflexão e da diferenciação; a criação de jogos exploratórios adaptados a cada sujeito e cada situação em particular, por vezes a partir de jogos já existentes e que circulam no mercado; o desenhar uma árvore de influências que permitirá explorar as influências macro e micro, externas e internas; o construir efectivamente, facilitando a integração do processo, recorrendo ao uso de materiais como gesso, esfevorite, entre outros.

### **Mas que profissional de orientação...?**

Um profissional não é imune às variáveis macro e micro estruturais anteriormente mencionadas – dito de outro modo e recorrendo, novamente, à metáfora que dá o mote ao presente trabalho, também os profissionais de orientação contemporâneos se confrontam com um “novo mundo”, inóspito e desconhecido, que outros (entre os quais académicos como os antes enunciados) começaram já a desbravar, mas que, apesar de tudo, ainda se lhes afigura como um território algo ameaçador e



imprevisível, porque para além dos horizontes que lhes são familiares.

Mais, com frequência, a produtividade exigida pode ser inimiga da qualidade a que aspira. Também o trabalho constantemente reivindicado no agir prático impossibilita, por vezes, momentos essenciais de reflexão. Mais ainda, para uma grande maioria de profissionais, esses momentos de reflexão só são permitidos, pelas respectivas entidades empregadoras, para além dos períodos pré-estabelecidos e formalmente acordados para a execução do trabalho, o que, portanto, por norma, os leva a abdicar de outros momentos e contextos (e.g., família, lazer) em prol do trabalho. É, pois, este profissional que paradoxalmente deve representar para o cliente um porto de abrigo, na medida em se consolida como fonte de confiança pois, caso não o faça, o seu trabalho cairá provavelmente em descrédito.

E se mesmo com a clareza desta consciencialização, o peso do sócio-cultural o supera... qual a credibilidade deste profissional? Morre em si mesmo? Ou recorre a um certo solipsismo? Este profissional não imunizado das variáveis sociais, o qual foi seriamente instruído ao longo da sua formação da necessidade ética e da estratégia interventiva de constituir-se um porto de abrigo para o cliente... Onde se abriga este profissional? Nos seus próprios recursos psicológicos? Podem os profissionais ser encarados como fontes de energia renováveis, onde esta renovação acontece com o desenvolvimento das estruturas psicológicas e de competências? Neste emaranhado de indefinição longitudinal e latitudinal talvez o profissional não saiba bem até onde pode ir, quais as suas referências ou coordenadas (Collin, 2000), ao mesmo tempo, que se sente como a mulher elástico da banda desenhada Marvel.

É no concreto, na prática quotidiana, que se encontram estas complexidades funcionais (ou, talvez mesmo, disfuncionalidades). Logo, deixam de fazer sentido os paradigmas rectilíneos e hierárquicos, para compreender a orientação e a evolução das carreiras (até a existência ou o desenvolvimento humanos) onde os acontecimentos se sucedem de um modo sequencial e linear, numa lógica de passagem pela vida, mais ou menos organizada e previsível. Surgem, com cada vez mais força, visões alicerçadas em paradigmas cíclicos, onde tudo acontece de modo espiralado, recorrente. Ao mesmo tempo, os acontecimentos de vida, não mais estados-fim desenvolvimentais, pelo menos não forçosamente (pense-se, por exemplo, no que sucede no domínio do (des)emprego e o vai-vem mais ou menos constante entre estados e estatutos que muitos indivíduos hoje em dia experienciam), sucedem-se simulando, na sua (des)continuidade, o balancear de um iô-iô, como se cada um de nós vivesse numa lógica de viagem, de navegação mais ou menos *à vista* (Evans & Furlong, 1997/2001). E lá voltamos nós ao início: como colocar o ovo em pé e como conseguir que, ainda que momentaneamente, se equilibre? Por outras palavras, quais os navegadores ou descobridores (autores) que já se aventuraram por tais caminhos e que respostas, mesmo que incertas e temporárias, nos foram disponibilizando? Como as (re) adaptar às circunstâncias específicas das populações e contextos de uma dada intervenção...?

## Síntese

No fundo, tal como se acaba de sugerir, os autores a partir dos quais se desenvolve esta reflexão surgem como um Colombo que ensina a ler o que com um olhar míope, viciado e acrítico é comumente inlegível. A superação do existente e do aceite, à semelhança de Colombo ou de Brunelleschi parece, a *posteriori*, óbvia e lógica, porque nos é oferecida já uma chave, um mapa, uma luz, um tridente. Contudo, cada ovo, cada porta, cada estrada, cada noite, cada oceano é idiossincrático/a e contextual, logo, em cada situação há inúmeros imponderáveis que devem ser acautelados, complexificando a tarefa por relação à aparente solução “universal” de bater com o ovo na mesa para que ele assente e fique em pé. Consequentemente o local determinado quer para bater com o ovo, quer a parte do próprio ovo que vai ser quebrada ou até mesmo a forma como se quebra o ovo são também essenciais para a cura desta semiologia molecular-psicológica proporcionada pelo emergir das soluções “novas”. Ponderavelmente os autores revelam-se também conscientes deste pseudo-universalismo pragmático das meta-teorias!

Assim sendo, pode dizer-se que são diversas as propostas no sentido de verticalmente equilibrar o ovo e face a estas múltiplas perspectivas cabe ao profissional apropriar-se delas e construir a sua microintervenção, pois a dificuldade maior reside na criação das meta-narrativas (Young, Marshall & Valach, 2007). Não obstante, o profissional analista das macro-variáveis, é ao mesmo tempo um arquitecto paisagista da intervenção e um criador de teorias, que decorrem simultaneamente do facto de também ele paralelamente ter que gerir as macro-variáveis que interferem no quotidiano de todos os cidadãos, e portanto da sua própria existência. Este profissional, ao reconhecer o inelável ciclo em que se encontra imerso, deve usar da sua criatividade na reconstrução dos instrumentos, não podendo contudo descurar-se a importância de uma formação sólida, potencializadora de uma visão crítica, holística, eclética e ajustada às dinâmicas psicossociais, representadas como inerentes à existência do sujeito psicológico humano, que por sua vez se enquadra nas dimensões tempo, espaço, pessoal (privativo, da intimidade) e do próprio mundo (ou seja, de cariz mais público). Torna-se portanto imperativo que o profissional construa a definição dos seus limites, experienciando, para que possa usar, os condicionalismos em prol de uma intervenção psicológica eficaz e, à semelhança de Colombo, face às adversidades que inevitavelmente povoam o seu caminho, construa soluções e não se deixe abater pelos obstáculos.

## Referências bibliográficas

- Aynsley, S. & Crossouard, B. (2010). Imagined futures: Why are vocational learners choosing not to progress to HE?. *Journal of Education and Work*, 23 (2), 129-143.
- Beijan, D.V. & Salomone, P.R. (1995) Understanding midlife career renewal: implications for counseling. *Career Development Quarterly*, 44, 52-63.
- Bynner, J. & Parsons, S. (2001). Qualifications, basic skills and accelerating social exclusion. *Journal of Education and Work*, 14 (3), 279-291.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *ógica*, 7, 11-19.
- Collin, A. (2000). Dancing to the music of time. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career*, (pp. 83-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, K. & Furlong, A. (1997/2001). Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories or navigations. In J. Bynner, L. Chisholm & A. Furlong (Eds.), *Youth citizenship and social change in a European context*, (pp. 17-41). Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Franzén, E.M. & Kassman, A. (2005). Longer-term labour-market consequences of economic inactivity during young adulthood: A Swedish national cohort study. *Journal of Youth Studies*, 8 (4), 403-424.
- Guichard, J. (1997). Les projets personnels des adolescents: Projets du présent ou projets d'avenir?. In A. Morris (Ed.), *L'Orientation face aux mutations du travail*, (pp. 81-88). Paris: Éditions Syros.
- Guichard, J. (2005). Life-long self construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2007). Life-long self construction: A core issue of vocational psychology in a globalized world. Comunicação apresentada na IAEVG International Conference "Guidance and Diversity: Research and Applications". Pádua, Setembro.
- Guichard, J. & Pouyaud, J. (2008). *School transition and self-construction in adolescents and emerging adults*. Comunicação apresentada na 2008 International Counseling Psychology Conference "Creating the Future: Counseling Psychologists in a Changing World". Chicago/Illinois, Março.
- Guidano, V. (1991). *The self in process*. New York: The Guilford Press.
- Méda, D. (1999) – O trabalho, um valor em vias de extinção. Lisboa: Fim do século.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.
- Pais, J.M., Cairns, D. & Pappámikail, L. (2005). Jovens europeus: Retrato da diversidade. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, 17 (2), 109- 140.
- Parada, F. (2007). *Significados e transições para o trabalho em jovens adultos*. Tese de Dissertação de Doutorado em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do Autor.
- Valach, L. & Young, R.A. (2002). Contextual action theory in career counselling: Some misunderstood issues. *Canadian Journal of Counselling*, 36 (2), 97-112.
- Young, R.A. & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective. In R.A. Young & A. Collin (Eds.), *The future of career*, (pp. 181-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R.A. & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 499-514.
- Young, R.A. & Valach, L. (2008). Action theory: An integrative paradigm for research and evaluation in career. In J.A. Athanasou & R. van Esbroek (Eds.), *International handbook of career guidance*, (pp. 643-658). Netherlands: Springer.
- Young, R.A., Marshall, S.K. & Valach, L. (2007). Making career theories more culturally sensitive: Implications for counseling. *The Career Development Quarterly*, 56, 4-18.





**Ana Pão Trigo**

Mediadora Pessoal e Social e Formadora EFA

**Filomena Parada**

Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social, Universidade de Coimbra; Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

# Um olhar sobre a Orientação Vocacional ao Longo da Vida...

## Resumo

Perante um mundo de incerteza, risco e insegurança que abarca as sociedades contemporâneas e impede o indivíduo de pensar na sua vida a longo prazo, no domínio da Orientação Vocacional, afirmam-se novos desafios que obrigam a um repensar das suas práticas mais tradicionais. É igualmente este o cenário perante o qual a formação profissional em Portugal, em particular as questões relativas à educação e à formação de adultos, tem vindo a assumir uma especial relevância. Tal facto permitiu, pelo menos no plano das intenções, que a Orientação Vocacional, para alguns desde sempre assim entendida, se afirmasse cada vez mais como um processo contínuo de sucessivas *reorientações* pessoais, sociais, profissionais... (Imaginário, 1997/1998). Contudo, pensar e intervir no âmbito da orientação vocacional antes, durante e depois do processo formativo está longe de ser uma realidade. Os custos decorrentes de uma tal opção são já, por demais, perceptíveis, nomeadamente no que respeita ao contínuo afastamento de Portugal, também a este nível, dos seus congéneres Europeus. É justamente aqui que reside o âmago da presente comunicação: não faria sentido repensar uma tal situação? Este ponto de vista, defendido a partir de uma reflexão pessoal baseada na prática profissional enquanto Mediadora Pessoal e Social em cursos de formação de adultos, permite colocar a seguinte interrogação: se se pensar no perfil de funções pensadas para este profissional e, depois, naquilo que, na maioria das vezes, acabam por ser as suas funções não estaremos perante uma oportunidade perdida de intervenção no domínio vocacional que, quem sabe, poderia contribuir para um minorar de tal situação?

## O Mundo actual...

O ser humano é “*biologicamente um produto da natureza*” (p.20). No entanto, desde o seu nascimento até à sua morte, não vive isolado. Vive num espaço, num mundo, em convivência, em interacção com uma multiplicidade de outros seres vivos, na sua maioria, seus semelhantes. Pode-se, assim, dizer que o Homem, em si mesmo, é simultaneamente produto e produtor da sociedade em que habita. Cabe-lhe elaborar as regras, as leis, as convenções, que regem a vida nessa mesma sociedade. Essa capacidade não lhe advém (pelo menos, não tanto quanto se sabe, em exclusivo) da biologia, antes se afigura como uma espécie de “*missão*” que cada um de nós (mais ou menos) voluntária e conscientemente. Mediante o exposto, torna-se possível pressupor que, entre Homem e

sociedade se estabelece uma relação dinâmica de reciprocidade, pois não apenas a primeira foi criada com o intuito de servir o segundo, como também o próprio Homem se encontra ao serviço da sociedade (Savater, 1998).

Todavia, nos dias de hoje, contrariamente ao acima enunciado, a sociedade (logo, os indivíduos e instituições que a constituem), mais do que cumprir a sua função de protecção e de filiação dos que nela se encontram imergidos, deixa as pessoas bastante entregues a si próprias, o que acaba por dificultar o processo de pensar na vida a longo prazo, de fazer projectos (*a priori*) duradouros e com perspectivas de continuidade promissoras (Bauman, 2001; Coimbra, 2005; Leccardi, 2005). Atente-se, por exemplo, na postura adoptada pelo Estado. Competir-lhe-ia a elaboração de leis de prevenção, facilitadoras da construção de uma vida harmoniosa para os seus cidadãos, formando-os para o exercício pleno da sua cidadania (meras utopias!). Contudo, mais não faz do que assumir um papel (sobretudo) remediativo, tendendo a não apresentar soluções para os problemas mas, sim, a adiar a sua resolução com leis que mais não fazem do que contribuir para a sua opacidade, em vez de priorizar a transparência e a verdade (Savater, 1998).

Perante um tal cenário de incerteza, risco e insegurança, que abarca as sociedades contemporâneas e afecta a vida do indivíduo, mesmo as suas dimensões mais íntimas, impedindo-o de se fazer valer, de ter uma vida estável, impõem-se novas linhas de trabalho no que respeita à Consulta Psicológica, logo, também à Consulta Psicológica em Orientação Vocacional. A orientação vocacional, neste contexto, assume, acima de tudo, a função relativa à busca e construção de significado, em especial os que tomem por referência as múltiplas relações estabelecidas entre o aprender e o trabalhar (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

Os menos bem preparados e, por isso mesmo, também os mais frágeis, – por norma, muitos dos que tendem a apresentar níveis menos elevados de educação e/ou formação formal – tendem a lidar pior com a incerteza, pelo que a exclusão social se assume, em grande parte, como a expressão da incerteza na ausência de recursos pessoais para, na sociedade actual, a minorar e/ou, até certo ponto, controlar (Coimbra, 2005).

Que significados pode, qualquer um de nós, comum mortal, atribuir a uma vida gerada e gerida em cima de um bloco de gelo à deriva no meio de um oceano? Quando tudo parece cada vez mais cinzento, o que fazer: saltar para a água gélida do oceano, para o abismo, ou tentar manter-se lá em cima, sujeitando-se às regras impostas, passando por cima dos respectivos valores, menosprezando competências (pessoais, sociais, vocacionais...) previamente adquiridas?

Assiste-se, hoje em dia, à crescente precarização das condições de vida e de trabalho, à segmentação e flexibilização do trabalho, ao enfraquecimento dos mecanismos de protecção social da classe trabalhadora, à contratação individualizada e instável, a uma retórica sobre a importância da formação formal que nem sempre vai ao encontro das práticas, que a tendem a não priorizar, com frequência, em detrimento de mão-de-obra a menor custo (Parada, 2007). De acordo com Boaventura de Sousa Santos (1998), assiste-se ao surgimento de uma nova subclasse, a *subclasse dos excluídos*, aqueles a quem é negado o acesso a um emprego, bem como aqueles que se sujeitam a trabalhar em condições precárias e sem perspectivas de continuidade que lhes permitam a conquista de vínculos susceptíveis de lhes propiciar alguma estabilidade (tida, por muitos, como nada mais que uma miragem!).

Face a esta conjuntura que trespassa as nossas vidas, gera-se a necessidade de mudança, de adaptação a um novo contexto: um contexto imprevisível e inseguro; um contexto onde se assiste, cada vez mais, à diluição das fronteiras existentes entre tempos e espaços de vida (Castells, 1996/2002). Segundo alguns autores, isso propicia que o indivíduo canalize as suas atenções e recursos para um cenário de trabalho instável, em detrimento de outras dimensões da construção de si, igualmente nucleares, comprometendo a construção da sua identidade (cf. Parada, 2007).

Claro está, que tudo isto pode ser entendido como uma questão de sobrevivência, num mundo em que cada um responde por si, logo, é tido e se tem como responsável pelo (in)sucesso da sua carreira, do seu trabalho, e luta por um salário que, grosso modo, não corresponde ao esforço físico, psicológico ou moral a que está sujeito. Segundo Sennett (1998/2000), podemos denominar este fenómeno de *“corrosão do carácter”* – ou seja, não há lugar para o estabelecimento de relações assentes nos pressupostos do compromisso mútuo, da lealdade, dos objectivos a longo prazo.

### **A Orientação Vocacional no Mundo de Hoje...**

Num contexto como o descrito, em que risco e imprevisibilidade surgem como palavras-chave, importa procurar perceber quais as medidas mais adequadas para lhe fazer face. Sabe-se, com base no que vem descrito na literatura sobre o tema, que a necessidade de lidar com a incerteza impõe ao indivíduo todo um processo de contínua adaptação, reflexão e definição das suas trajectórias profissionais e de vida (cf. Parada, 2007). Daí que, num cenário como o actual, a formação a longo da vida surja cada vez mais como um meio de garantir, aos indivíduos, *“a aquisição e permanente actualização de um conjunto de saberes e de instrumentos indispensáveis à sua adaptação”* (p. 13). Vista por este prisma, a aprendizagem deverá

ser entendida como um “*processo contínuo*” de auto-construção e de construção da relação existente, desde o nascimento, entre o indivíduo e o mundo e, desta forma, como um processo que, desde que devidamente pensado e intencionalizado, pode contribuir para atenuar as desigualdades sociais (Coimbra et al., 2001).

É justamente aqui que a orientação vocacional pode (e deve, de acordo com o ponto de vista aqui defendido) assumir um papel preponderante. Se se lhe admitir como objectivo último a capacitação do indivíduo para, ao longo da vida, de uma forma mais integrada e complexa, compreender e agir sobre o meio envolvente, em particular sobre o mundo das formações e das profissões (Coimbra et al., 2001), tal poder-se-á tornar um pouco mais evidente. Quando assim formulada, a orientação vocacional emerge como um processo contínuo, de sucessivas *re-orientações*, na vida de cada um de nós (Imaginário, 1997/1998). Para tal, é fundamental que os profissionais de orientação tenham uma consciência crítica da (des)igualdade de oportunidades prevalecente, das características específicas dos contextos em que se inserem os indivíduos que orientam, assim como do que os distingue enquanto sujeitos psicológicos singulares. Dito de outro modo, os profissionais de orientação devem ser capazes de apoiar quem os procura na construção e implementação de projectos alicerçados numa sucessão de escolhas, apoiando e incentivando a exploração continuada dos seus investimentos, logo, de si mesmos bem como das oportunidades disponibilizadas pelo sistema e, acima da tudo, da relação que entre ambos se estabelece, sempre, de uma forma equilibrada com a reflexão (Campos & Coimbra, 1991).

Tendo em conta o que foi dito anteriormente, torna-se pertinente aprofundar a questão que tem vindo a ser defendida: fazendo parte do processo de aprendizagem ao longo da vida, não será a orientação vocacional um factor de vital importância na formação do indivíduo? Sendo o ciclo de vida, de todo e qualquer indivíduo, entendido como um “*continuum*”, no qual a elaboração de projectos vocacionais e a sua concretização surgem como resultado dos processos formativos, salienta-se que a orientação vocacional se apresenta como promotora do desenvolvimento do indivíduo ao longo de todo o seu percurso de vida (Parada, Castro & Coimbra, 1997/1998) – ou, como o definiram Young e colaboradores (e.g. Valach & Young, 2004; Young & Valach, 2000, 2004; Young, Valach & Collin, 1996), carreira – para os autores, o termo é concebido em sentido lato, sendo entendido como um constructo supra-ordenado que, ao auxiliar os indivíduos a darem sentido e coerência aos múltiplos projectos e acções intencionais, simultâneos e inter-coordenados (ou não) que dão corpo às suas vidas, em última análise, pode mesmo ser fusionada com a própria existência, tanto a que já foi vivida como a que está para vir.

Em concreto, a orientação, enquanto componente plenamente integrante e indissociável do processo formativo, deve conjecturar a existência de três momentos consecutivos e intimamente relacionados: (i) “*antes da formação*” – avaliação de percursos de vida e conseqüente reconhecimento formal de qualificações e competências, elaboração e concretização de projectos, não descurando o sistema de oportunidades; (ii) “*durante a formação*” – acompanhamento ao longo da acção de formação e de possíveis transições entre contextos formativos ou entre estes e o contexto de trabalho; (iii) “*depois da formação*” – apoio na exploração de componentes intrínsecas ao indivíduo, passíveis de facilitar a transição para o mundo do trabalho. Quando assim entendida, a orientação vocacional constitui-se como um instrumento útil, fundamentalmente exploratório e reflexivo, cujas potencialidades e benefícios, quer a nível individual quer a nível social, se afiguram indiscutíveis, sobretudo ante um contexto de trabalho como o actual, que se tem vindo a complexificar e para o qual os padrões mais tradicionais de pôr e de resolver os problemas (na educação, na formação, no emprego...) já não se afiguram como (muito) viáveis (Coimbra et al., 2001).

Por outro lado, nunca esquecendo que o ser humano está em constante desenvolvimento, o qual ocorre no seio de uma interacção contínua e dinâmica entre as características específicas dos vários momentos desenvolvimentais e as forças sociais, culturais e físicas que lhe são impostas pelo contexto, a interrogação que, desde o início, subjaz ao presente texto, volta a fazer sentido: qual, então, o objectivo da intervenção dos profissionais de orientação? Em consonância com o que vem sendo defendido, muito provavelmente, deverá ser o de potenciar a influência exercida pelos indivíduos na determinação das suas trajectórias – ou seja, melhorar a qualidade da sua acção, em particular no que respeita aos domínios da educação/formação (aprendizagem) e emprego ou trabalho (e.g., Coimbra, 1995). Prioritário em todo este processo deve também ser o reconhecimento de que todo e qualquer indivíduo necessita de tempo e espaço para si, para as suas dúvidas, nomeadamente, um maior tempo e espaço para a exploração das componentes afectiva e emocional – logo, para a exploração dos seus investimentos, o objectivo fulcral de qualquer processo de intervenção em orientação e desenvolvimento vocacional (e.g., Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). Em ambas as situações, os contextos de educação e de formação, dadas as suas características e finalidades formalmente instituídas, emergem, pelo menos no plano dos princípios, como locais que, por excelência, poderiam ajudar a cumprir tais objectivos, seja mediante a intervenção directa ou indirecta de profissionais de orientação (Parada e tal., 1997/1998).

Como duas das dimensões fundamentais de qualquer intervenção neste âmbito, importa destacar,

por um lado, a consulta psicológica vocacional direccionada para a “educação das escolhas” (Imaginário, 1997/1998) e, por outro, a relevância do papel do psicólogo (ou, melhor, do profissional de orientação) nesse processo, centrando-se a sua actuação sobretudo ao nível da qualidade da relação dos indivíduos com a realidade vocacional, logo, da sua relação com o mundo.

### **Portugal, a Orientação Vocacional e a Formação de Adultos...**

Perante um cenário de crise económica e social, tem vindo a ser tema central nos discursos políticos a questão que se prende com a relação entre formação e trabalho. São disso testemunha as recorrentes notícias nos vários meios de comunicação social que, a um ritmo quase diário, nos chegam. Por norma, tanto no que toca a muitos dos ditos especialistas como quando se dá a voz ao chamado *cidadão* comum, a formação e a qualificação dos activos é apontada como possível solução (usualmente, até, única ou ideal) para várias das questões de índole económica e social (desemprego, precarização das condições de trabalho, desigualdade de oportunidades, ...) que afectam um número crescente de pessoas nas nossas sociedades, não sendo o nosso país uma excepção (Coimbra et al., 2001).

Em Portugal, a Educação e Formação de Adultos (EFA) assume, actualmente, uma relevância muito particular. Apesar do enorme investimento que, de alguns anos a esta parte vem sendo feito neste domínio, a realidade é que continuamos afastados dos nossos congéneres Europeus no que respeita a resultados – pelo menos, assim o parecem demonstrar os mais recentes dados estatísticos apresentados pelo Eurostat (2010). O atraso significativo de Portugal em relação a outras nações europeias, no que respeita ao seu processo de modernização, poderá ajudar a compreender o porquê de, entre outros aspectos, a população portuguesa apresentar sistematicamente alguns dos mais baixos níveis de qualificação (formal) escolar e profissional.

Embora se verifique que, em especial nas duas últimas décadas, há um crescimento efectivo e constante das taxas de frequência dos vários graus de ensino e, neste seguimento, uma subida dos níveis médios de escolaridade da população, devido à “*massificação do acesso ao ensino*” e do “*grande número de programas de formação profissional disponíveis*” (Parada, 2007), Portugal, quando comparado com o maioria dos países pertencentes à EU, continua a registar um relativo atraso. Por conseguinte, não serão de admirar os baixos níveis de escolarização e de qualificação formal de grande parte dos activos efectivos inseridos no mercado de trabalho. Assim como, se torna evidente que, de um ponto de vista meramente funcional e de gestão do sistema, a formação de adultos acaba por se afigurar, neste momento, como um meio de combate ao desemprego (Coimbra et al., 2001).

Será a formação um passaporte para encontrarmos significados para as nossas vidas, ou apenas um véu que tem tapado os olhos daqueles que anseiam por uma primeira ou nova oportunidade?

Passando da teoria à prática, será que, actualmente, a orientação vocacional ocupa o seu devido lugar no mundo da formação profissional? Idealmente, a orientação vocacional deveria ser encarada como um meio fulcral para alcançar o sucesso do processo formativo e, deste modo, alicerçar a transformação do sistema de oportunidades (Coimbra et al., 2001). No plano das intenções, podemos dizer que esta se afirma, cada vez mais, como o processo contínuo de sucessivas *re-orientações* (pessoais, sociais, profissionais...) para as quais os contextos formais de aprendizagem deveriam intencionalmente dar o seu contributo (e.g., Imaginário, 1997/1998; Parada et al., 1997/1998). Será, de facto, isto o que acontece? Tomando por referência a minha experiência profissional no mundo EFA, pensar e intervir no âmbito da orientação vocacional antes, durante e depois do processo formativo está longe de ser uma realidade. Porquê? Tal como se irá demonstrar em seguida, se se olhar um pouco mais atentamente para um dos interlocutores de todo este processo que, por definição, poderia ser um dos agentes privilegiados ao nível da intervenção vocacional – o Mediador Pessoal e Social – e se se comparar com a realidade...

### **O Mediador Pessoal e Social...**

Idealmente (assim como em consonância com o previsto nos vários documentos oficiais, entre os quais os múltiplos normativos legais que regem e regulamentam a sua actividade), os cursos EFA existentes em Portugal constituir-se-iam como uma oferta de educação e formação capaz de permitir a todos os adultos que, prematuramente, abandonaram a escola, obter uma qualificação profissional que lhes permitisse, posteriormente, ingressar num emprego mais qualificado e com melhores perspectivas de futuro (Decreto-Lei n.º 208/2008, de 7 de Março). No entanto, como Mediadora Pessoal e Social de cursos EFA, tenho assistido a uma fuga, ainda que tendencialmente camuflada, a estes objectivos.

Na realidade, para que tais finalidades fossem alcançadas seria necessário valorizar, de facto, a orientação vocacional como um processo constante ao longo da vida, no qual o indivíduo poderia aceder a oportunidades de exploração dos diferentes papéis de vida que, em cada fase do seu processo desenvolvimental, se lhe colocam, assim como são disponibilizadas pelo sistema de oportunidades (Coimbra et al., 2001). Contudo apesar de, na actual legislação, a formação de adultos contemplar o processo continuado e sistemático de orientação e acompanhamento do formando no plano vocacional (Decreto-Lei n.º 208/2008, de 7 de Março), o que se tem vindo a colocar em prática não ultrapassa os métodos mais

tradicionais de escolha pontual e limitada, quer do ponto de vista temporal quer do ponto de vista das oportunidades existentes (Coimbra et al., 2001).

Tome-se como exemplo a selecção dos indivíduos para as turmas EFA ou o processo levado a cabo para a escolha de um curso. Estes deveriam assentar numa “*atitude activa de questionamento*” (Parada, 1999), que oferecesse aos indivíduos a possibilidade de reflexão e, como objectivo último, “*modos alternativos aos dominantes, em termos de processos de construção da identidade e de integração social no contexto e através do trabalho, nomeadamente por intermédio do desenvolvimento de uma autonomia existencial*” (p. 104). Em princípio, isso iria permitir ao indivíduo melhor fazer face, não só à questão do desemprego, da falta de qualificação, mas também a uma identidade perdida (quicá) algures noutra tempo, a uma exclusão social que (por força das actuais circunstâncias socioeconómicas e sociais) teima em persistir e prevalecer face aos fenómenos conducentes à inclusão e ao sentimento de pertença (Parada, 1999).

Ao invés, a maioria dos seleccionados são como que “empurrados” para um curso, muitas das vezes através de um simples telefonema e uma curta entrevista. Pois bem, muitas das vezes, os indivíduos ingressam em cursos, não tendo bem a noção de quais as suas saídas profissionais ou quais as competências que irão adquirir. Uma vez integrados na turma, é frequente nem todos os indivíduos chegarem ao fim da formação. Emerge, na maioria das vezes, uma de duas questões: a falta de motivação e de apoio psicológico, ou a falta de formação para a cidadania antes e durante o curso. Reforce-se que, tanto o apoio psicológico como a formação para a cidadania são contemplados por um processo de orientação vocacional regido pelos pressupostos aqui genericamente enunciados e consonantes com os paradigmas mais actuais de intervenção neste domínio (Coimbra et al., 2001).

Apesar de, na teoria, os cursos EFA contemplarem estas componentes através dos profissionais de mediação e através de módulos como “Aprender com Autonomia” e “Cidadania e Empregabilidade” (Decreto-Lei n.º 208/2008, de 7 de Março), o que tenho vindo a observar na minha prática profissional é que o processo de mediação é limitado por questões burocráticas e que os módulos acima referidos não estão a surtir o devido efeito.

O papel do Mediador Pessoal e Social (doravante designado apenas como Mediador) está, pois, muito bem definido em qualquer documento oficial relativo a Cursos EFA – um bom exemplo disso é o previamente citado Decreto-Lei n.º 208/2008, de 7 Março. De acordo com o aí enunciado, compete-lhe garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos, colaborar com o representante da entidade formadora na constituição de grupos de formação, participando no processo de recrutamento (o que não acontece!), dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do desenvolvimento do processo formativo, assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formandos, bem como entre estes e a entidade formadora.

Contudo, conforme se começou por afirmar, isto está longe de corresponder à realidade. Desde logo, importa sublinhar que, para todas estas tarefas, o mediador dispõe apenas de sete horas mensais, as quais nem sequer se encontram, à partida, contempladas no horário lectivo semanal, estipulando, assim, os tempos/momentos destinados à presença do mediador em contexto de formação, o que, claramente, se constitui como um obstáculo ao sucesso no desempenho do seu papel.

Em contrapartida (ou, quem sabe, talvez por isso mesmo), a maior parte desse tempo que deveria estar ao serviço dos formandos e das suas necessidades desenvolvimentais (logo, de aprendizagem), o que é que verifico ser o papel do mediador? Bom, constato que o papel do mediador se resume a trabalho administrativo, mais concretamente: à recolha de documentação junto dos formandos, à entrega dessa documentação na entidade formadora, à recolha e entrega de sumários de aula, ao preenchimento de um sem número de documentos relativos a faltas e outras ocorrências, à marcação de reuniões, elaboração de actas, organização do dossier de turma... Entretanto já lá vão mais, muitas mais do que sete horas previstas... E, com isto, o trabalho, ao nível da orientação dos formandos propriamente dito, é quase nulo.

Se se pensar no perfil de funções pensadas para este profissional – recorde-se, uma das funções do mediador seria a de garantir a orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos – e, depois, aquilo que, na maioria das vezes, acabam por ser as suas funções (tal como aqui as descrevi), não estaremos perante uma oportunidade perdida de intervenção no domínio vocacional que, quem sabe, poderia contribuir para minorar o insucesso e o abandono precoce da formação por parte de muitos dos seus destinatários? Com efeito, se se desse ao mediador a oportunidade de cumprir a sua função, por definição (tal como aqui se demonstrou), uma intervenção em orientação e desenvolvimento vocacional, estar-se-ia a criar condições susceptíveis de incentivar os formandos a participarem mais activamente na formação e, assim, na (re)construção da sua identidade (pessoal, social, profissional), proporcionando-lhes verdadeiros momentos de *aprender a aprender*, logo de questionamento de si, do mundo e da relação que entre ambos se estabelece – ou seja, de exploração dos seus investimentos, nas suas dimensões tanto afectivas, como cognitivas ou de acção (Campos & Coimbra, 1991).

Com o módulo “Aprender com Autonomia”, que também é da competência do mediador, pretende-se, assim como o módulo de “Cidadania e Empregabilidade”, que seja um espaço por excelência para a “(re)



construção” de auto-conceitos, da autonomia, da reflexão crítica, dos valores e atitudes que predis põem positivamente os formandos” para todo o processo formativo (Agência Nacional para a Qualificação, 2008<sup>5</sup>). Se a orientação vocacional, tal como tem vindo a ser defendido no presente texto, deve ser entendida como um processo de reflexão, exploração e de (re)construção da relação que cada um de nós estabelece com o mundo envolvente – logo dos conceitos sobre si próprio e sobre esse mundo em que tal relação se alicerça – então, uma vez mais, surge como lógico concluir que as funções do mediador são, no fundo, as funções de um profissional de orientação (Imaginário 1997/1998; Coimbra et al., 1994; Coimbra et al., 2001).

Saliente-se, contudo, que ao módulo “Aprender com Autonomia” apenas correspondem quarenta horas de formação, o que, no total de horas de formação previstas para a generalidade dos cursos EFA, se tem vindo a verificar ser muito pouco – isto, já para nem falar no que se pretende promover ao nível do desenvolvimento dos indivíduos, processo que, como se sabe, é moroso e requer intervenções com alguma continuidade temporal (cf. Coimbra et al., 1994).

São várias as razões que o justificam: ora porque os formandos necessitam de algum desse tempo para tratar de burocracias (recorde-se que, tal como tudo está, essa é uma das funções principais do mediador), ora porque o mediador está com os formandos, muitas das vezes, uma vez por mês (lembrem-se que, no horário lectivo semanal, não está calendarizado qualquer momento dedicado especificamente à actuação do mediador junto dos formandos), ora porque se estiver mais que uma vez por mês, antes de chegar ao final do curso, o módulo já terminou há muito tempo (em média, um curso EFA tem cerca de 2000 horas anuais de formação; os módulos mais longos duram aproximadamente 200, enquanto os de menor duração, entre os quais os ensinados pelo mediador, variam entre as 25 e as 40).

Por tudo isto, com frequência, os efeitos deste trabalho ou acabam por ser diminutos ou, quando há sucesso inicialmente, tendem a diluir-se no tempo e no espaço. Pode, então, dizer-se que a orientação ao longo da formação está longe de ser uma realidade e é, na maioria das vezes, causa do insucesso destas acções de formação para a maior parte dos indivíduos – atente-se, entre outros aspectos, ao facto de repetidamente, a relação estabelecida com os profissionais que os acompanham ser apontada pelos adultos que frequentam o processo RVCC como um dos (se não mesmo o) factores determinantes do seu sucesso. Apesar de ainda curta, a minha experiência profissional corrobora-o, pois, tal opção leva a que, de um modo geral, os formandos não se sintam verdadeiramente valorizados ou apoiados.

Mais ainda, sabendo-se, tal como tem vindo a ser referido, que o processo formativo deve contemplar a orientação, pois daí advêm vantagens, tanto para os indivíduos como para as próprias estruturas que os acolhem e nas quais estes se inserem ou poderão vir a inserir, outros aspectos podem ser questionados, à luz do antes exposto. Não havendo espaço para a reflexão ou a exploração de oportunidades, a formação fica limitada à mera transmissão e (com sorte) aquisição de conhecimentos, negligenciando-se aspectos fundamentais à transferibilidade das aprendizagens, como sejam, a sua aplicabilidade e relação com o quotidiano dos aprendentes (Coimbra et al., 2001).

É pertinente acrescentar, ainda, outra questão relativa ao papel do mediador: também este é objecto da precarização do trabalho. Actualmente, este profissional, que deveria constituir-se como um pilar essencial na orientação para o sucesso de uma acção de formação – ou por outras palavras, na (re)orientação dos indivíduos antes, durante e depois do processo de formação rumo à construção de uma nova vida – carece, também ele, de apoio por parte da entidade formadora para levar a cabo os seus objectivos. Para além do que já foi dito anteriormente, o mediador pertence ao grupo de pessoas que trabalham por si e para si, mais concretamente, a recibos verdes, sem direito a subsídio de transporte e de alimentação. Pertence ao grupo de pessoas que apesar de qualificadas, não vêm as suas competências reconhecidas pelo Estado. São profissionais de várias áreas, muitos deles com graus académicos superiores a uma licenciatura, aos quais não resta outra forma de sobrevivência no mundo do trabalho.

Com tudo isto, a uns e outros afigura-se como pertinente a questão da orientação que, de forma implícita, acarreta a questão da motivação. O formando é integrado num curso, sem orientação apropriada para tal. O Mediador é integrado num curso, sem acompanhamento prévio dos formandos, com apoios muito limitados da parte da entidade empregadora, e necessita igualmente (em muitos casos) de (re)orientar a sua vida.

Qual será a verdadeira motivação de um mediador? Certamente não será a recompensa monetária. Certamente não será o reconhecimento profissional da parte da entidade empregadora, muito menos o reconhecimento das suas competências, visto que tem competências para muito mais, competências, essas, que não são devidamente aproveitadas. Qual será então a motivação de quem anda em cima de um cubo de gelo à deriva num oceano gélido, após obter uma qualificação superior?

Não me será possível responder por todos os mediadores deste país, mas, no meu caso particular, a minha motivação está nas pessoas. Nas pessoas que vou encontrando, com as quais vou estabelecendo laços e com as quais me preocupo, pois partilho das suas angústias e incertezas. A minha motivação é

<sup>5</sup> www.anq.gov.pt

fazer com que nasça em cada um dos formandos, com os quais contacto, uma capacidade de reflexão e de tomada de decisão autónoma, que possa “orientar” as suas vidas num mundo em que cada um vive por si e para si. Além disso, não há nada melhor do que conseguir com que uma turma estabeleça entre si relações coesas e solidárias.

No fundo, move-me a sensação de que única certeza existente, é a certeza de que, por intermédio do meu trabalho, se estabeleceram relações importantes ao seu desenvolvimento, pois é na relação (com o mundo, com os outros, connosco próprios) que nos reconhecemos e nos formamos como pessoas, com direitos, deveres e responsabilidades – como, em muitos dos normativos EFA, entre outros documentos oficiais, é formulado, nos tornamos cidadãos autónomos, independentes, produtivos.

A minha percepção baseada na experiência profissional, até à data, tem vindo a revelar que a resistência à mudança por parte das entidades oficiais responsáveis pela operacionalização do previsto nos normativos legais (e.g., Centros Novas Oportunidades, Centros de formação, de gestão directa, participada ou privada) tem vindo a dificultar a tarefa do mediador. Em grande medida, estas entidades resistem ao facto de poderem atribuir tarefas de cariz mais administrativo a outros profissionais. Sem dúvida, isso constitui um entrave não de somenos a uma intervenção congruente e sistematizada dos mediadores, profissionais de orientação, tal como se vem advogando. Não será altura de parar e ponderar custos e benefícios de uma tal posição?

### **Nunca é tarde...**

Somos seres em sociedade (formandos, mediadores, formadores), em relação uns com os outros e em relação com um mundo que teima em adiar a nossa realização profissional.

O melhor será pensar que nunca é tarde para redefinirmos o nosso papel na sociedade, nunca é tarde para aprender, nunca é tarde para (re)orientarmos o nosso percurso profissional. Não é isso, no fundo, que se pressupõe também ao assumir que o processo de consulta psicológica vocacional é uma (re)orientação? Saliente-se, ainda, que, muitas das vezes, os indivíduos com os quais contactamos, por diversos motivos, deixaram de estudar precocemente. Não seria já nessa altura, um problema resultante da carência de orientação vocacional nas suas vidas?

Para concluir, sendo o Homem o único ser “que pode estar aborrecido, que pode estar enjoado, que pode sentir-se expulso do paraíso” (Fromm, in Savater, 2000, p. 29), também o Homem é o único ser com capacidade de mudança, inovação, o único que possui meios para conseguir chegar a bom porto, através da formação, do seu esforço e da sua luta por um mundo melhor.

### **Referências Bibliográficas:**

- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid Ediciones Cátedra.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*.
- Castells, M. (1996/2002). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede* (vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coimbra, J.L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 35, 26-29.
- Coimbra, J.L. (2005). Subjective perceptions of uncertainty and risk in contemporary societies: Affective-educational implications. In I. Menezes, J.L. Coimbra & B.P. Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European perspectives*, (pp. 3-12). Porto: Centro de Psicologia/FPCEUP.
- Coimbra, J.L., Campos, B.P., & Imaginário, L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: Definition of the main ingredients of an ecological-developmental perspective*. Comunicação apresentada no “23rd International Congress of Applied Psychology”. Madrid, Julho.
- Coimbra, J., Parada, F., Imaginário, L. (2001). Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira. *Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional Ministério do Trabalho e da Solidariedade*.
- Eurostat (2010). Key data on education in Europe 2009. Bruxelas: EACEA P9 Eurydice.
- Imaginário, L. (1997/1998). Questões de Orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*.
- Leccardi, C. (2005). Por um novo significado do futuro: Mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, 17 (2), 35-57.
- Parada, F., Castro, M. & Coimbra, J. (1997/1998). A orientação vocacional como objectivo educativo transdisciplinar: Análise do Currículo enunciado do terceiro ciclo do ensino básico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 109-130.
- Parada, F. (2007). Significados e transições para o trabalho em jovens adultos. Tese de Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do Autor.
- Parada, F. & Coimbra, J. (1999). O trabalho como dimensão da cidadania: reflexões sobre o papel da escola no processo de formação do indivíduo cidadão/trabalhador. *Inovação*.
- Santos, B.S. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares & Gradiva Edições.

- Savater, F. (1998). *Política para um jovem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Savater, F. (2000). *Ética para um jovem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sennett, R. (1998/2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Valach, L. & Young, R.A. (2004). Some cornerstones in the development of a contextual action theory of career and counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 61-81.
- Young, R.A. & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective. In R.A. Young & A. Collin (Eds.), *The future of career*, (pp. 181-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R.A. & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 499-514.
- Young, R.A., Valach, L. & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*, (pp. 477-512). San Francisco: Jossey-Bass.

## **2) Formação de Formadores**





Sanjuán Roca, María del Mar (DOE)

[mariadelmar.sanjuan@usc.es](mailto:mariadelmar.sanjuan@usc.es)

Méndez Lois, María José (MIDE)

[mjose.mendez@usc.es](mailto:mjose.mendez@usc.es)

Universidad de Santiago de  
Compostela

# La formación en alternancia del alumnado del Campus de Santiago y el tutor/-a del centro escolar ante la función docente desarrollada en las Prácticas Escolares I de la USC

## Resumen

Los alumnos/as de las diferentes especialidades de la Diplomatura de Formación del Profesorado de la USC, como de las demás universidades españolas, tienen que realizar en su segundo curso las Prácticas Escolares en un centro educativo. Estas prácticas tienen como fin la asunción de determinadas funciones por parte de los alumnos/as que serán supervisadas por un tutor/a del centro educativo.

El interés por la realización de estas prácticas ha sido la razón que ha conducido a dos profesoras supervisoras de la USC a esbozar un estudio durante el curso 2009-2010.

Las cuestiones planteadas y que llevaron a la realización del estudio son las siguientes:

- ¿Qué funciones realiza en mayor medida el alumnado en prácticas durante su formación en alternancia?
- ¿En qué medida influye el perfil personal y profesional del tutor/a de prácticas en las funciones asumidas por los alumnos/as?
- ¿Influye el perfil del alumno/a en las funciones realizadas?

Para recoger los datos sobre 102 variables se ha elaborado un cuestionario a contestar por los alumnos y alumnas que han realizado las prácticas en las diferentes especialidades.

Optamos por un *método cuantitativo*, que se justificó al realizar un estudio descriptivo tipo survey a través del que se recogió información sobre un problema que

consideramos de importancia educativa: la formación y la profesionalización de los futuros profesores.

**Palabras clave:** formación en alternancia, prácticas escolares, tutores de prácticas, formación de profesorado.

## INTRODUCCIÓN

Hoy por hoy resultan innegables las bondades de las prácticas en alternancia, lo que implica más discusión es cómo han de ser, en qué escenario concreto, a qué agentes implicamos y qué funciones les atribuimos.

En estos momentos en la USC está tocando a su fin el Plan de Estudios del 2001, en el que se realizaban las Prácticas en dos momentos diferentes, unas en segundo y las otras en tercero de la diplomatura de Maestro, con la denominación de Prácticas Escolares I y II, con una duración total de 32 créditos (320 horas) y siendo una Materia Troncal y su contenido era un "*Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo*"<sup>1</sup>.

En este trabajo nos vamos a centrar en las Prácticas I, que como hemos mencionado se realizan en el segundo año de la carrera universitaria y que podríamos considerarlas unas *Experiencias de Campo Tempranas* (González y Fuentes, 1994: 45), al realizarse al inicio de los estudios y que servirán para que al regresar a las aulas universitarias, el alumnado conceda más importancia a los contenidos a trabajar sobre técnicas y procesos, consiguiendo que "las referencias a la clase van a ser vistas con ojos de profesor y no desde la visión de alumno" (Denton, 1982: 22, citado por González y Fuentes, 1994:45).

Podemos llegar a consensos en cuanto al escenario de las prácticas, ya que la escuela parece el adecuado, sin embargo quedan matices, como si debería ser pública o privada, conocida por el alumnado o desconocida, etc., lo cual dejaremos ahí como puntos de un posible debate. No cabe duda de que resulta indispensable que se realicen en contextos profesionales reales (Cid y Ocampo, 2001), vinculando su formación con la realidad educativa y la docencia. Lo que implicará, una vez realizadas, una transición necesaria entre la teoría recibida en las aulas universitarias y una práctica en los centros educativos (Zabalza y Cid, 1998; González y Fuentes, 1998; Criado, 2004), estamos pues hablando de una formación en alternancia entre el centro de formación (la universidad) y un centro de trabajo (la escuela). Y que tendrá una doble función: "propiciar una formación integral que conduzca al desarrollo de competencias interpersonales y sociales, y alcanzar la transferencia teoría-práctica" (Latorre, 2006).

Además, contaremos con agentes de formación diferentes, de los que en este trabajo nos interesaremos en el tutor/a como el que "inicie al aprendiz en aquellas competencias necesarias para ejercer la profesión" (Cid y Ocampo, 2001).

Consideramos, como principio, que en este proceso de aprendizaje planteado a desarrollar en las aulas, tiene un papel fundamental el tutor o tutora y que como dicen Zabalza y Cid (1998:18) es la persona "experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz...". Lo que nos conduce a la necesidad de conocer más el perfil de este personaje con un papel tan importante en la "obra", nos interesaría saber, ¿qué criterios ha habido para su selección? ¿qué funciones ha de desempeñar? ¿qué características personales y profesionales ha de tener?...

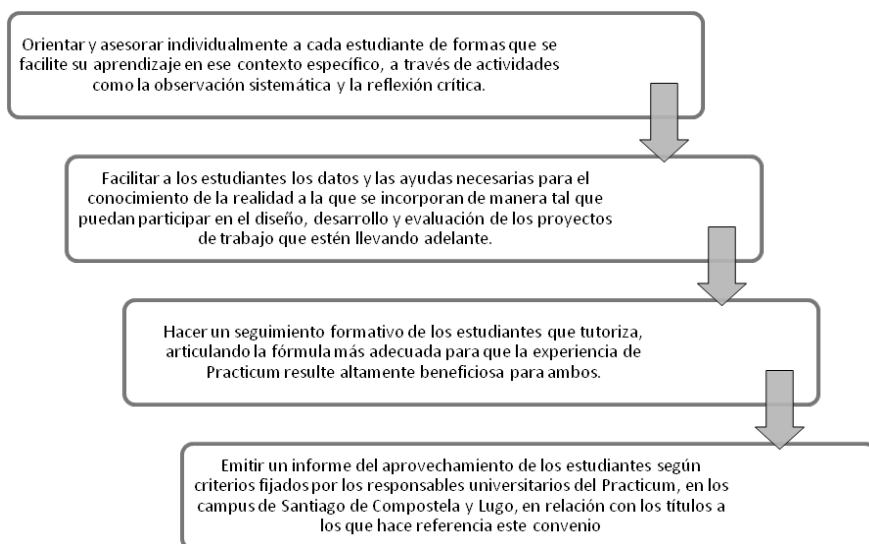
Creemos que las respuestas a estas preguntas deben ser unánimes porque si no es así, podremos tener tantos tipos de tutorización como tutores implicados tengamos, así habrá los que considerarán que la imitación de sus acciones sería suficiente para aprender, otros pueden considerar que enfrentarse a una situación de aula en solitario es la mejor manera y dejarán al alumno en prácticas solo en el aula o los que piensen que es un momento idóneo para introducir a dos profesores en paralelo.

Estas diferentes visiones de las funciones del tutor/a, repercutirán en los diferentes roles asumidos por el alumno/a en prácticas y en consecuencia en las diferentes tareas a realizar tanto con los alumnos/as del centro educativo como en el estudio sistémico de la organización en que tienen que llevar a cabo las prácticas.

Para la realización de las Prácticas la Universidad de Santiago de Compostela firmó un convenio con la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, en el que entre otras bases, se establecían los compromisos que los "tutores/as" de prácticas asumían como funciones (base 7.4. del Convenio firmado en 1996) y que deberían clarificarnos la dirección en que se conducirán las Prácticas a realizar por los alumnos/as:

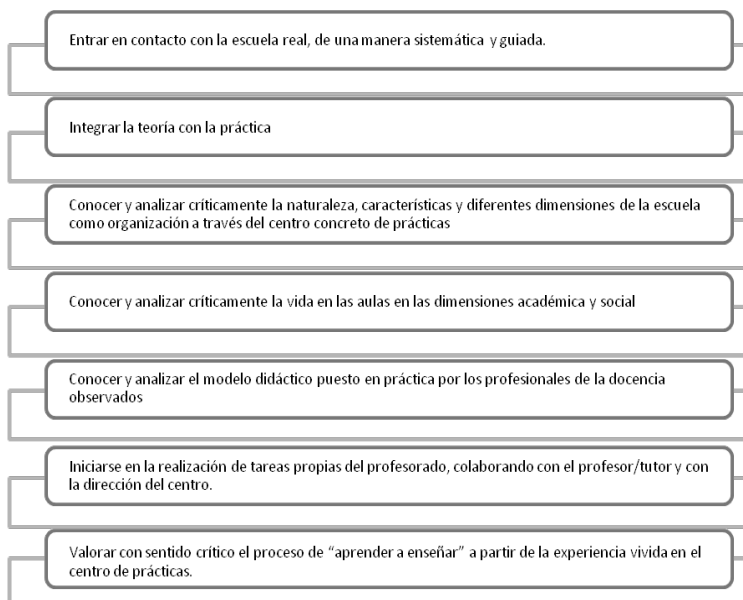
<sup>1</sup> Resolución de 6 de noviembre de 2000, por la que se publica la modificación del plan de estudios conducente al título de Maestro, especialidad en Educación Primaria (Campus Santiago), por adaptación a la normativa vigente (BOE 04/12/2000).

### Ilustración 1: Funciones del tutor/a del centro educativo



Por otro lado, el programa académico de las Prácticas Escolares I, tienen como objetivos que los alumnos/as sean capaces de:

### Ilustración 2: Objetivos de las Prácticas Escolares I



Podríamos decir que la lectura de las funciones de unos y los objetivos marcados a los otros nos pone en el camino de que el tutor/a tiene que mostrar la realidad del contexto educativo y el alumno/a en prácticas observar esa realidad y analizarla en función de los parámetros establecidos desde la base teórica ya interiorizada.



## PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

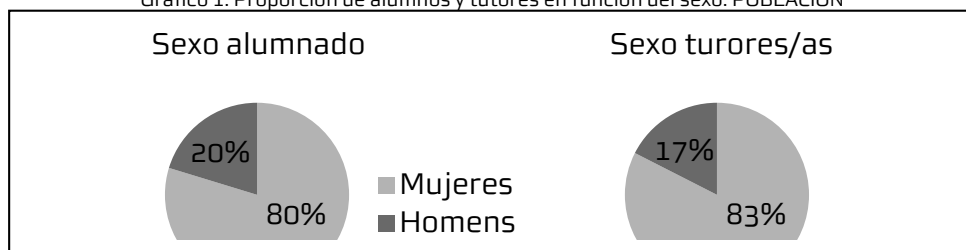
Con las premisas establecidas en las líneas anteriores, iniciamos un estudio del que a continuación presentaremos algunos datos, surge de la curiosidad por conocer la percepción que sobre las prácticas tenían los alumnos y alumnas que las realizaban. El interés se basaba tanto en recoger información sobre los niveles reales de adquisición de competencias, de satisfacción o de conexión con el entorno que en un futuro podría ser su contexto laboral, como de los inconvenientes encontrados o el rol desempeñado en el aula y con los alumnos/as.

La recogida de los datos se realizó a través de un cuestionario, organizado en torno a 102 variables y 6 dimensiones: Datos identificativos, Datos de las Prácticas Escolares, Datos del tutor/a del Centro de Prácticas, Características de las Prácticas (Funciones, Competencias, Recursos), Vinculación de las Prácticas con el futuro contexto laboral (Utilidad, Rol) y, por último, Nivel de Satisfacción con las Prácticas Realizadas.

Los datos tras su codificación se trataron con un programa estadístico, para finalizar con un análisis cuantitativo de los resultados obtenidos.

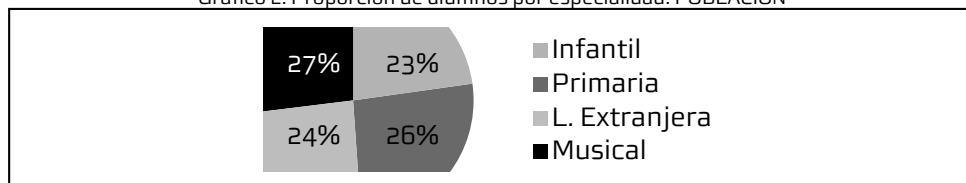
Según los datos facilitados por el Vicedecanato de Organización Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación<sup>2</sup>, en el curso 2009-2010, realizaron las Prácticas escolares I, en el Campus de Santiago, una población total de 295 alumnos/as, que fueron asignados a 287 tutores/as<sup>3</sup>. Como vemos en el gráfico 1 el porcentaje de mujeres tanto entre las alumnas como entre las tutoras casi cuadruplica al de los varones en ambos colectivos, pero lo que resulta llamativo es que coincide, es decir, existe la misma proporción de alumnos o de alumnas que realizan las prácticas que de tutores que los reciban, ¿podría ser que lo que nos esté mostrando sea una tendencia de la proporción de las siguientes generaciones de profesorado de las diferentes especialidades?

Gráfico 1: Proporción de alumnos y tutores en función del sexo. POBLACIÓN



De los alumnos y alumnas que realizaron las prácticas en el curso que nos ocupa, el 27% pertenecían a la especialidad de musical, el 26% a primaria, el 24% eran de Lengua Extranjera y el 23% restante eran de la especialidad de Educación Infantil, como aparece reflejado en el gráfico 2 que presentamos a continuación:

Gráfico 2: Proporción de alumnos por especialidad. POBLACIÓN



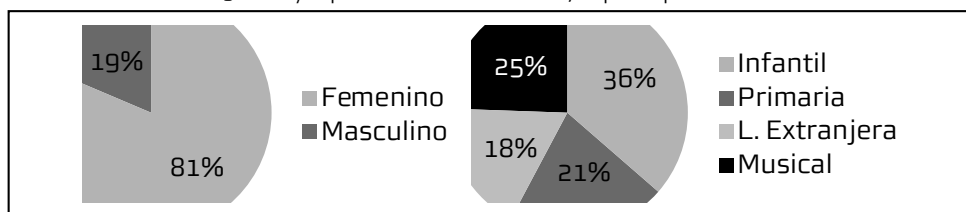
### MUESTRA: Perfil de los participantes en el estudio

La muestra la componen 167 sujetos que representan el 56,6% del total de alumnos que realizaron las prácticas. El 19% son del sexo masculino y el 81% del femenino (gráfico 3), lo que no dista de las proporciones de la población (gráfico 2).

<sup>2</sup> Hemos de mostrar nuestro agradecimiento a la Profa. Dra. Elena Rodríguez, Vicedecana de Organización Académica que nos facilitó sin demora y con buen ánimo, la información que le solicitamos.

<sup>3</sup> No coinciden el número de tutores y de alumnos en prácticas porque algún tutora tiene a más de un alumno/a en prácticas.

Gráfico 3: Sexo y especialidad de los alumnos/as participantes. MUESTRA



Con respecto a la especialidad, como muestra el gráfico 3, el 36% de los participantes eran de Educación Infantil, el 25% de Educación Musical, el 21% de Educación Primaria y, por último, el 18% de Lengua Extranjera.

### RESULTADOS OBTENIDOS

Como hemos expuesto en párrafos anteriores, estábamos interesadas en conocer la percepción que los alumnos/as tenían sobre las prácticas realizadas, y entre otras cuestiones planteadas se les pidió que valorasen (de 1 a 3) en qué medida habían desempeñado diversas funciones, unas relacionadas con la planificación o el desarrollo de la docencia y, otras con la tutoría o la evaluación. Y, como muestra la tabla 1, las respuestas más altas se dieron a la función de "Cuidado alumnos/as" en el aula (2,68) y las más bajas a "Tutoría familias" (1,29).

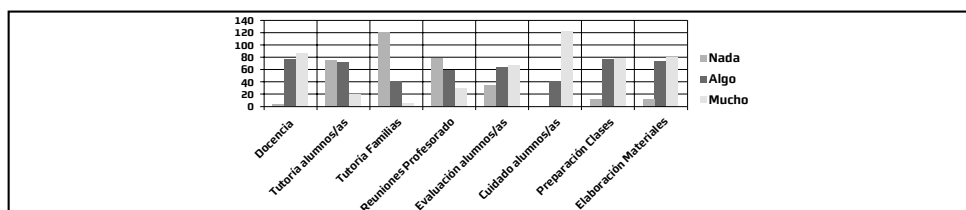
Tabla 1:  $\bar{X}$  de la puntuación a las funciones desempeñadas durante las Prácticas

Función desempeñada:	$\bar{X}$
Cuidado alumnos/as	2,68
Docencia	2,48
Elaboración Materiales	2,40
Preparación Clases	2,38
Evaluación alumnos/as	2,18
Reuniones profesorado	1,71
Tutoría alumnos/as	1,66
Tutoría familias	1,29

Sin embargo, las medias planteadas en la tabla 1 y la frecuencia de respuestas del gráfico 4, aportan una información muy valiosa para saber que estuvieron haciendo durante las prácticas. Como podemos comprobar en ningún caso la puntuación alcanzada ha sido menor de 1, es decir, se han realizado en mayor o menor medida todas las funciones, nos falta por saber quién hizo qué y porqué.

Además, observamos que los datos se agrupan en tres bloques de tareas: cuidado (guarda y custodia de los alumnos), docencia (tareas vinculadas con el diseño y el desarrollo curricular: enseñanza, elaboración de materiales y preparación de las clases) e incluso, en este bloque podríamos unir la evaluación, aunque la media es más baja que en las anteriores y, por último, tareas relacionadas con la tutoría (reuniones profesorado y tutorías con alumnos y familias).

Gráfico 4: Respuestas a función desempeñada en el aula

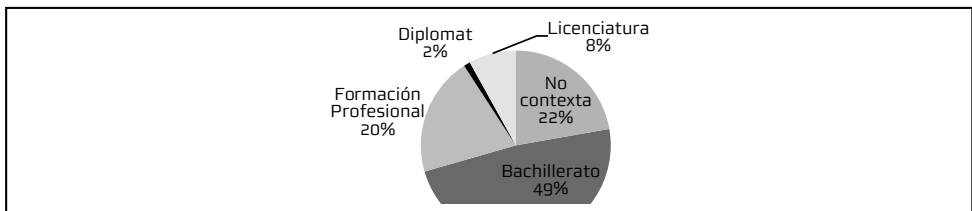


El gráfico 4, nos perfila con más detalle lo que ya veíamos en la tabla 1, así las puntuaciones que más destacan son las del 73,1% de los alumnos que dicen dedicarse “mucho” a cuidar a los alumnos/as en el aula, seguidos del 71,9% que contestan que no han realizado “nada” tutoría con alumnos; con respecto a la función docencia, el 51,5% dicen haber realizado estas tareas “mucho”, junto con el 47,9% que responde lo mismo a la elaboración de materiales y el 46,7% a la preparación de clases. También, un 46,7% dice no haber realizado “nada” reuniones con profesorado y, por último, el 40,1% dice haber participado “mucho” en tareas de evaluación.

Vistos estos datos, hemos decidido profundizar en una función en concreto, la de Docencia y en este sentido nos resultaría interesante saber si las diferentes especialidades de la titulación (Ed. Infantil, Primaria, Musical o Lengua Extranjera) plantean distintos tipo de respuestas a esta función, en concreto, prestaremos atención a los que han contestado “MUCHO” o si tenía repercusión la edad de los alumnos/as en prácticas y los estudios cursados con anterioridad propiciaban que se les adjudiquen una funciones frente a otras.

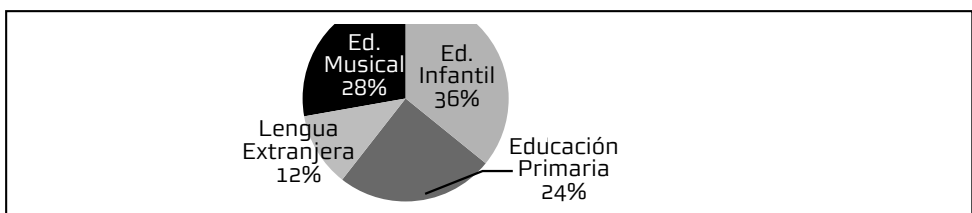
Y, los resultados como vemos en el gráfico 5, indican que el haber realizado estudios con posterioridad al bachillerato (lo que lleva unido el factor “edad”) no implica que a estos alumnos/as se les asignen con más frecuencia funciones de docencia, ya que el 49% de las respuestas las han dado alumnos y alumnas que los estudios que han realizado con anterioridad son “bachillerato”.

Gráfico 5: Estudios cursados con anterioridad por los alumnos/as que contestaron que la función de Docencia la realizaron “mucho”



Hablábamos también de la influencia de la variable “especialidad de la titulación” y como vemos en el gráfico 6 si lo comparamos con el gráfico 3 (que en párrafos anteriores decíamos que mostraba la proporción de alumnos/as de cada especialidad participantes en el estudio) nos daremos cuenta que el porcentaje de respuesta según la especialidad cursada se ajusta casi perfectamente a los presentados en la muestra.

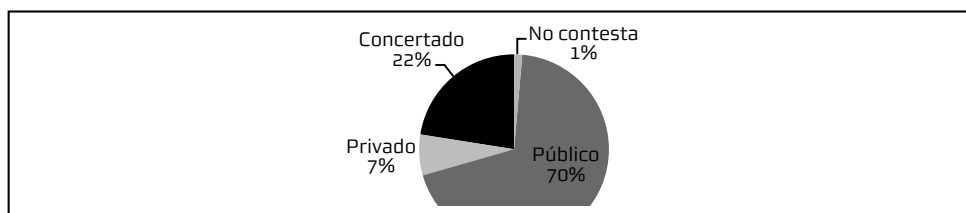
Gráfico 6: Especialidad de la titulación de los alumnos/as que contestaron que la función de Docencia la realizaron “mucho”



Todo lo hasta ahora dicho sigue abocándonos a pensar que las diferencias vendrán dadas por los datos que nos aporten las variables relacionadas con los tutores y es esta la razón por la que nos interesa saber qué influencia ha tenido en esto el que el tutor/a lleve más o menos años en la docencia, qué influencia tiene que el tutor esté en un centro público o privado, o incluso si tiene repercusión sobre este particular el hecho de que sea tutor o tutora.

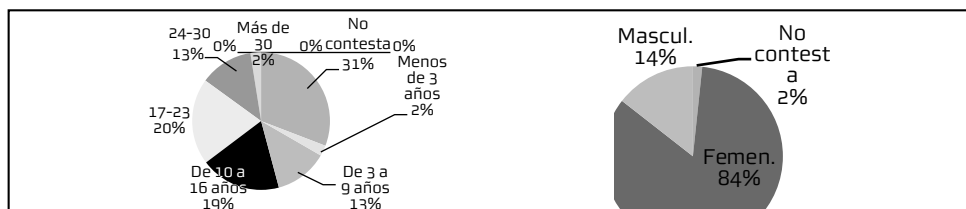
Iniciaremos esta parte del trabajo mostrando datos de la Muestra en cuanto a la titularidad del centro en que estuvieron. Y, constatamos (gráfico 7) que el porcentaje más elevado, en concreto el 70% de los alumnos/as realizan las prácticas en centros públicos y el 22% en concertados, mientras que el 7% están en centros privados sin ningún tipo de subvención en las etapas obligatorias.

Gráfico 7: Titularidad del centro de prácticas



Con respecto al tutor/a, diremos que el 84% son mujeres y el 14% son hombres, y que casi la mitad, es decir el 49% lleva entre 10 y 23 años como profesor en el centro.

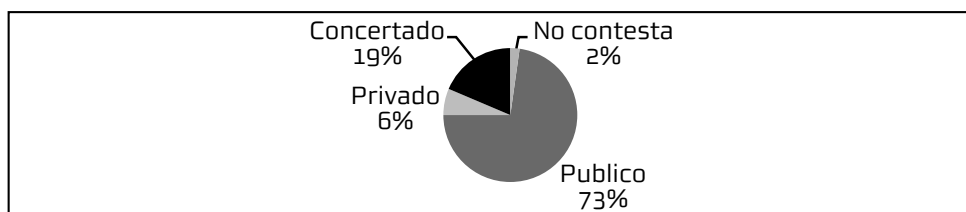
Gráfico 8: Tiempo como profesor/a y Sexo del tutor/a



A continuación, veremos que influencia tienen estos datos analizados del gráfico 8 y del gráfico 7, en cuanto a la realización de tareas de docencia por parte de nuestros alumnos/as en prácticas.

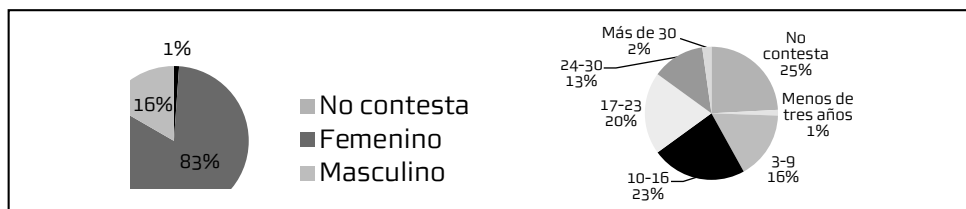
El gráfico 9, nos muestra que el 73% de los alumnos/as que contestaron "mucho" a la cuestión sobre la función docente, realizaban sus prácticas escolares, en centros públicos, lo que nos lleva a pensar que la titularidad del centro educativo es determinante para la realización de estas funciones, además el porcentaje que le sigue, el 19% se refiere a alumnos/as que estaban en un centro concertado, es decir, subvencionado por la Administración Educativa.

Gráfico 9: Titularidad del Centro y proporción de alumnos/as que contestaron que la función de Docencia la realizaron "mucho".



Por otro lado, y vista la influencia de la titularidad del centro, será interesante interpretar los datos del gráficos 10, referidos a las características del tutor/a de sexo y antigüedad como profesor.

Gráfico 10: Sexo del tutor/a y Tiempo de profesor/a \* proporción de alumnos/as que contestaron que la función de Docencia la realizaron "mucho"



Como vemos, las mujeres que tutorizan al alumnado en prácticas les permiten realizar las funciones que nos ocupan, como deja claro el porcentaje de respuesta "mucho" del 83% de los alumnos. Pero,

resultan llamativos los resultados aportados en función de la antigüedad, en que los que llevan menos tiempo y los que llevan más, dicen el 3% de los alumnos que dejan “mucho”, lo que implica que el 72% de los que dan este nivel de respuesta están con tutores que llevan entre 3 y 30 años de profesores.

## CONCLUSIONES

Podríamos concluir que la titularidad del centro en donde los alumnos/as de Prácticas Escolares I del Campus de Santiago de la USC, tiene más peso a la hora del desarrollo de tareas de tipo docente por parte de los alumnos/as que las propias características de los tutores del centro educativo recogidas por este estudio.

Sin embargo, no se puede menospreciar la labor de los tutores como verdaderos artífices de las posibilidades que aportan en cuanto a tareas y experiencias, ya que en estos centros educativos sean públicos o privados, quienes están con los futuros maestros/as son tutores que como hemos comprobado en las respuestas dadas en temáticas de satisfacción con la acogida, el desarrollo de las funciones, la cordialidad o el trato recibido, la proporción de respuestas positivas ha sido muy alta.

Y no podemos olvidar que los tutores y las prácticas, nos resultan imprescindibles para conseguir que los alumnos y alumnas de las aulas universitarias sean capaces de “*aprender cómo manejar la práctica*” (Zabalza, 1990; citado por Cid y otros, 1998).

## Referencias Bibliográficas

Abdala, E. (2004). Formación en alternancia. Un esbozo de la experiencia internacional, en Abdala, E. y otros, *Formación de jóvenes en alternancia. Una propuesta pedagógica innovadora*. Montevideo, CINTERFOR/DIT, CECAP, EL ABROJO, pp. 11-28. [Disponible en [www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/.../abdala.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/.../abdala.pdf)].

Cid y Ocampo (2001). Funciones tutoriales en el Practicum de Magisterio y Psicopedagogía. [Disponible en [http://redaberta.usc.es/uvi/public\\_html/images/pdf2001/cidyocampo.pdf](http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/cidyocampo.pdf)].

Cid, A. y otros (1998). La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos. En Zabalza, MA. (Ed), *Los tutores en el prácticum. Funciones, Formación, Compromiso Institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas celebrado en POIO 13-15 junio 1996*. Tomo I, pp. 219-234. Pontevedra: Diputación.

Fuentes, E. y González, M. (1998). Las prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar, *Tendencias pedagógicas*, Nº Extra 2, 1998, pp. 51-60 [Disponible en [http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/Paginas/Documentos/Revista/vol\\_ext\\_2/e2\\_5.pdf](http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/Paginas/Documentos/Revista/vol_ext_2/e2_5.pdf)].

Latorre (2006). La formación práctica universitaria del estudiante de profesorado. *Enseñanza*, 24, pp. 233-253. Salamanca: Universidad.

Zabalza, MA. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En Zabalza, MA. (Ed), *Los tutores en el prácticum. Funciones, Formación, Compromiso Institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas celebrado en POIO 13-15 junio 1996*. Tomo I, pp. 17-64. Pontevedra: Diputación.



# O FORMADOR-(PRO) versus “PEDAGOGO On-line”

A hermenêutica da mudança, o crescimento dos sistemas de informação e comunicação remetem-nos na esfera da pedagogia para a tecnologia, formação/informação online, ou mesmo raciocínios construídos sob premissas virtuais.

Reflectir sobre as tendências e as mudanças da economia global, preconizadas por alguns futuristas económicos como Toffler, Naisbitt, Drucker e Malone, é perceber que as mesmas se tornaram radicais e vertiginosas, e que a sua velocidade e aceleração atinge todos os níveis da sociedade, essencialmente, os sistemas de produção e de comunicação, e inevitavelmente, o ensino e a formação profissional.

De acordo com aqueles analistas económicos, as mudanças e as novas ondas do futuro, não só atingem o campo dos negócios, mas essencialmente, o campo dos recursos humanos. Em todos os domínios, os novos paradigmas, situam o enfoque no conhecimento, na criatividade e na inovação, e mesmo talento, muito mais do que nos produtos.

Recuando vinte anos Gilles Ferry considerou a formação como um dos grandes mitos do século XX, consigo concorria o invencível computador e a conquista do espaço. Invadindo todos os domínios do social, a formação instituiu-se como uma resposta às perturbações e às angústias individuais e dos grupos, desorientados pela provocação de um mundo em rápida mudança e no contexto de uma situação percebida como uma “crise” social e económica.

No século XXI, a visão do poder, traduz novos desafios para os empresários e para os trabalhadores numa dialéctica económica, e para os formadores e formandos numa dialéctica educativa, visto ambos terem um denominador comum, uma vez que são os verdadeiros geradores actuais e prospectivos da riqueza de uma sociedade.

Actualmente o optimismo em relação à formação não tem hoje razão de ser, num quadro em que o desemprego estrutural e o trabalho precário marcam o regresso da vulnerabilidade de massa, característica, entre outras, do que o sociólogo Beck designou por “sociedade de risco”.

## A Nova Axiologia

Na mudança, algo mudou, trata-se da rapidez e a aceleração do seu próprio ritmo.

**A mudança** tornou-se um valor, um valor supremo e quiça o próprio princípio de avaliação e essência das próprias coisas.

Neste contexto, urge uma nova axiologia como instrumento de mudança cuja construção assenta nos valores de **paixão, criatividade, conhecimento, inovação** e **talento**. O formador nesta era cognitiva, é um pensador

do futuro, a sua atitude tão flexível quanto a mudança, coloca-o numa permanente plataforma On-line, geradora de novos conhecimentos, assumindo-se como garante da reestruturação necessária a uma relação pedagógica que não se abstém de dificuldades e condicionalismos do nostálgico, “estar fisicamente presente”. Os seus horizontes são livres e longínquos, a sua visão pretende-se alargada no espaço e no tempo, para que possa arquitectar construções e pensar em alternativas, não se apressando em eliminar outras possibilidades.

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

O sujeito cognitivo descobre-se enquanto reflecte nas coisas conhecidas. Nesse pressuposto para que a educação libertadora aconteça, a escola deverá ser um espaço de construção e de criação do conhecimento e não de reprodução. Essa construção acontece questionando a concepção de homem e de sociedade que desejamos formar e vivenciar, por antítese ao que a escola actualmente atende como resposta as necessidades da sociedade moderna.

### **O Pedagogo “On-Line”**

A liberdade do conhecimento constrói-se sob a orientação de pedagogo “On-Line”.

O pedagogo “On-Line” é um engenheiro da formação que se move em plataformas “On-Line” enquanto instrumento de adaptabilidade e engrenagens para uma nova engenharia do conhecimento.

O valor mudança entendido enquanto factor fixo impõe que este novo profissional lide com (im)previsibilidade e que a sua intuição de racionalidade ao serviço do conhecimento seja didáctica.

Habitado a cultivar a dúvida e o espírito crítico sob a forma de paixão pelo conhecimento o formador deve raciocinar globalmente in consciência com as mudanças individuais e colectivas que lhe é exigido que suscite nas transformações. O Formador deve manter-se diferente para ousar propor rupturas com os modos de pensar, nas formas de ler e de tratar situações encontradas, para abrir no presente portas para outros futuros possíveis.

Os territórios dos formadores mudaram, contam agora com o incerto veloz, recorrendo a estratégias que à distância permitem posicionar-se na sociedade; facilitar, mais ou menos, a revelação de talentos, o desenvolvimento de capacidades de inovação, de autonomia e de responsabilidade e o próprio exercício de cidadania.

As tecnologias da informação e comunicação emergentes, implicam novas estratégias de desenvolvimento da informação e novos modelos de comunicação, modificando atitudes e comportamentos face à formação (Dias, 2007:8).

Neste quadro da formação urgem novos desafios e problemáticas relacionadas com as funções didácticas do formador, as suas competências tecnológicas e a autonomia exigíveis a todos os e-Formadores e aos e-formandos (Dias, 2007:8).

Sem dúvida que o papel dos formadores se transformou. A realidade virtual anda a par com a realidade concreta, esta (co) existência traz sem restrições novos domínios e saberes e nesse sentido os formadores devem sem receios procurar conhecimentos específicos para o ensino electrónico, e talentosamente re(criar) conteúdos programáticos construtores de novas verdades.

Na peça “Ensino e Aprendizagem electrónica” nascem novos papéis e novos actores, o projecto da formação torna-se mais complexo ao nível da estruturação, concepção e desenvolvimento. As ferramentas síncronas e assíncronas à sua disposição implicam também uma maior dedicação e trabalho por parte do e-Formador, ao mesmo tempo um Pedagogo “On-Line” que tem sob a sua responsabilidade a concepção e organização da formação, o planeamento do processo de ensino - aprendizagem, a execução e acompanhamento do processo de ensino - aprendizagem, a criação e conteúdos, até a avaliação. Outra das funções principais do e-Formador é promover e desenvolver as diferentes interações que se estabelecem durante o processo formativo

### **E-Perfil**

Permito-me então, falar de um e-Perfil caracterizado pela concepção e organização da formação em contextos diversificados cujo planeamento e acompanhamento do processo de ensino - aprendizagem não se abstrai de espaços e tempos distintos.

A título de síntese é promover interacções criativas durante o processo formativo.

Partilhando René Char Ser formador nesta nova Era, é exercer uma profissão difícil, mas apaixonante e dura, ilustrando-o, com as seguintes palavras:

*“se a tempestade permanentemente me queima as costas, a minha onda ao largo é profunda, complexa, prestigiante”.*

O Formador é o continuo Mestre... partilha o que aprende, apreendendo sem nada em definitivo. E porque assim o conta a génese do conhecimento, escrevi sob a forma de sentidas quadras, que partilho com todos os que conhecem sem nada apreendido.

**O que é a imensidão?**

perguntas sem hesitar,  
e em teus olhos percorrem ondas  
ondas que falam do mar.

**O que é a grandeza?**

com voz firme se questiona  
e na força de aprender,  
se descreve uma montanha.

**Também não sei!**

mas, meu saber é inacabado,  
nele aprendo a imensidão e grandeza  
com a paixão de um saber partilhado







**Julia Crespo Comesaña** (Universidad de Santiago de Compostela) y  
**Margarita Pino Juste** (Universidad de Vigo)

# Los maestros ante los nuevos retos profesionales

## Resumen:

Los maestros siempre han tenido su campo profesional muy bien definido sin el intrusismo de otros profesionales muy habitual en otros ámbitos. De modo que actualmente la titulación de grado de magisterio capacita, en función de las especialidades, para la docencia, en general, en Escuelas de Educación Infantil y Centros de Educación Infantil Primaria.

Si realizamos un análisis de las perspectivas laborales teniendo en cuenta solamente el campo de la docencia estas se vislumbran bastante reducidas dada la baja tasas natalidad. Por ello parece cada vez más acuciante planificar salidas laborales acordes con las nuevas demandas sociales (diseño de recursos multimedia, alfabetización tecnológica, asesor de editoriales, orientación familiar, etc) utilizando el autoempleo o el trabajo autónomo. Es necesario tener en cuenta esta nueva situación para diseñar, entre otras cuestiones, las propuestas de formación permanente.

## Texto:

### 1.- Contextualización

La planificación de nuevas salidas laborales del profesorado acordes con las nuevas demandas sociales está íntimamente relacionada con dos conceptos clave: la necesidad de una educación permanente y la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación en un mundo globalizado.

Los acelerados cambios sociales obligan inevitablemente a que el aprendizaje se convierta en una función permanente ya que si el conocimiento, las cualificaciones y las capacidades de aprendizaje no se renuevan, la capacidad de los particulares, y por extensión de las comunidades o de las naciones, para adaptarse a un nuevo entorno se verán considerablemente reducidas, cuando no completamente anuladas (Organización Internacional del Trabajo, 2000).

Por ello, el aprendizaje a lo largo de la vida es un objetivo prioritario en los planes de formación de cualquier profesión ya que resulta obvio que la educación permanente, como instrumento de adaptación y de progreso, eleva el nivel de competencia, lo que provoca la adaptación a los cambios que la sociedad genera.

Sin embargo, el término de educación permanente no tiene una definición totalmente cerrada. De hecho existen semejanzas pero también diferencias a la hora de establecer su significado por parte de dos instituciones con gran repercusión educativa: la UNESCO y la Unión Europea.

En el caso de la UNESCO, dos son los postulados que condicionan su concepción de la educación permanente: la democratización de la educación (educación para todos) y la educación a lo largo de toda la vida; en la Unión Europea aparecen otros dos elementos fundamentales: la empleabilidad y la ciudadanía activa y participativa en la Europa que se está construyendo (Saban Vera, 2010).

Por otro lado, vivimos en una sociedad donde el volumen de nuevos conocimientos e información crece de forma acelerada y en progresión geométrica en todos los sectores de la vida social. A este hecho contribuye el desarrollo alcanzado por las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que juegan un papel muy importante tanto en la creación como en la difusión de la información.

Desde los años 90 las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han revolucionado la forma de comunicarnos. De hecho Internet ha pasado de ser un instrumento especializado de la comunidad científica a ser una red de fácil uso que modifica las pautas de interacción social con sus ventajas e inconvenientes (Majó y Marqués, 2001).

Para el objetivo que ahora nos ocupa, hemos de señalar que las TIC tienen un componente motivador, innovador y creativo, es un recurso muy dinámico, accesible y barato.

Desde esta perspectiva los profesionales de la educación deben aprovechar las nuevas herramientas que ofrecen las TIC para relacionarse, interactuar, reflexionar, criticar y sacar provecho de los nuevos medios (Área Moreira, 2004).

Pero no sólo esto, como señala Cabero (1999: 53) es necesario introducir formas más versátiles para su utilización, "que repercutirán en la creación de nuevos entornos, tipos y facilidades de aprendizaje, [...] modificación de la interacción comunicativa unidireccional entre profesor-alumno/a, hasta la reforma físico-espacial-temporal de los escenarios de aprendizaje".

En este contexto el profesor pasa de ser un mero transmisor de información con apoyo del libro de texto a un guía del aprendizaje donde se debe tener en cuenta el efecto formativo de los recursos didácticos tecnológicos y multimedia (Sigüenza, 1999; Valverde, 2001).

Sin embargo llama la atención, que desde algunos estudios (Castellas, García Bracete y Doménech Betoret, 2005 o Camacho González y Padrón Hernández, 2005) donde se analizan las necesidades formativas del profesorado desde la perspectiva del alumnado no se señale como necesidad la formación en TIC. Puede deberse a dos causas: La primera que el profesorado domine las competencias tecnológicas en el aula; y la segunda a que el profesorado no las haya implementado en sus aulas y por lo tanto el alumnado no las siente como necesidad y no las valora como tal. Así, las necesidades formativas se centran más en una mayor formación práctica y conocimientos de psicología y pedagogía, el trabajo con alumnos/as disruptivos, el mantenimiento de la disciplina, desempeño de la función tutorial, trabajo con las familias y con el equipo de profesores/as y con el control de la ansiedad, el estrés y la frustración.

## **2.- La actual oferta formativa**

Dentro de la formación inicial existen dos grados de magisterio, uno en educación Primaria y otro en educación Infantil con diferentes menciones según las universidades. Esta formación está regulada por el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil (BOE 21 de diciembre de 2007). Con respecto a Educación Primaria la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria y la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Los centros de formación y recursos de Galicia se ocupan de la formación permanente del profesorado. La formación Permanente del profesorado está regulada en Galicia por el Decreto 99/2006, do 15 de junio, por el que se regula la planificación, estructura, organización y funcionamiento de la formación permanente del profesorado de los centros de la Comunidad Autónoma de Galicia sostenidos con fondos públicos (DOG, 19/06/06).

La propuesta formativa de estos centros viene siendo estudiada desde hace tiempo por autores como M. Raposo, M. Sanjuán y C. Sarceda (1995) que realizaron un estudio descriptivo de las actividades ofertadas por los CEFOCOP de la Comunidad Autónoma de Galicia encaminadas a la actualización científica y didáctica del profesorado y, en esta línea de trabajo, más recientemente encontramos un estudio de Ramos Rodríguez (2007) que realiza un amplio recorrido por los aspectos más destacables de la formación permanente del profesorado en Galicia: evolución de las instituciones, participación del profesorado y modalidades de formación.

Además de la oferta formativa es también importante la labor de orientación realizada por los servicios de orientación universitaria dado el número de alumnos y la trascendencia de la información

que podrían ofrecer. Según Sánchez García y otros (2008) los ámbitos prioritarios de actividad de estos centros son los que abordan la inserción laboral como función intermediadora, particularmente, la gestión de prácticas en empresas para los estudiantes, mediante la firma de convenios, y la gestión de bolsas de trabajo para los egresados, facilitando así el contacto con las empresas. En el texto se describe también un amplio abanico de actividades, muy variables de unos servicios a otros: desde la orientación en aspectos académicos, hasta la orientación personal y psicológica, o la investigación.

La oferta de master y postgrado es escasa para el profesional de la educación primaria e infantil (recordemos que hasta ahora esta titulación era una diplomatura) y destacan, sobre todo, los cursos de especialización en el ámbito de la música y audición y lenguaje y diferentes cursos sobre fundamentalmente competencias básicas, atención a la diversidad y en menor grado aplicaciones didácticas de las TIC

### **3.- Nuevas necesidades laborales y formativas en función de nuevas demandas sociales**

Los maestros siempre han tenido su campo profesional muy bien definido sin el intrusismo de otros profesionales, cuestión esta muy habitual en otros ámbitos.

Dentro de la formación inicial actualmente la titulación de grado de magisterio capacita, en función de las especialidades, para la docencia en Escuelas Infantiles, en Centros de Educación infantil y primaria. Si realizamos un análisis de las perspectivas laborales teniendo en cuenta solamente el campo de la docencia estas se vislumbran bastante reducidas dada la baja tasas natalidad. Por ello parece cada vez más acuciente planificar salidas laborales acordes con las nuevas demandas sociales.

Por otro lado será también importante tener en cuenta que aunque la forma más común de trabajo es el trabajo asalariado, o trabajo en relación de dependencia, o trabajo por cuenta ajena donde el trabajador tiene una vinculación con la empresa o administración a través de un contrato de trabajo no debemos olvidar el trabajo por cuenta propia. Encontraremos también la denominación de autoempleo. Puede adoptar dos formas básicas: el autoempleo individual o trabajo autónomo, que se regula habitualmente por el derecho civil, bajo la forma de "contrato de locación de servicios" (profesiones liberales, oficios autónomos, etc) y el autoempleo colectivo, en el que el trabajador desempeña su labor en una organización de la que él forma parte como miembro pleno en la toma de decisiones (cooperativa de producción o trabajo, sociedad laboral, etc.) (García, 2006).

En el magisterio existe una mayor tendencia a la primera opción y hay muy poca tradición en el empleo autónomo si exceptuamos las cooperativas de enseñanza que tienen normalmente como función la docencia en centros de enseñanza privados en régimen concertado o no con la administración.

Por lo tanto, a continuación detallamos algunas salidas laborales en función de las nuevas demandas sociales:

- Maestro en centros de educación infantil y primaria
- Maestro en centros de educación de adultos y formación permanente de adultos
- Maestro en centros hospitalarios
- Maestro en centros penitenciarios
- Técnico en programas de actividades físicas y deportivas en entidades públicas y privadas
- Técnico en diseño y producción de materiales multimedia para uso didáctico
- Técnicos en alfabetización tecnológica
- Asesor de editoriales
- Edición y publicación de textos
- Orientación familiar, etc.
- Diseño de materiales para educación a distancia
- Formación continua en empresas
- Centros de atención temprana
- Diseño e inserción de programas educativos en ONGs
- Formación y orientación laboral
- Programas de formación, educación, tiempo libre y ocio organizados desde los Ayuntamientos, etc.
- Diseño de actividades extraescolares en el ámbito de la animación cultural, y lúdico festivas.
- Diseño e programas de interculturalidad
- Corrector literario en editoriales
- Documentalista especialista en materiales educativos
- Crítico literario, investigación y producción cultural
- Servicios de mediación y gestión
- Dirección y gestión de programas educativos culturales

Como ya hemos mencionado estas labores pueden realizarse a través de una vinculación por contrato

con una empresa, pero también a través de un trabajo autónomo. Nos encontraremos entonces diferentes tipos de empresas. Citamos algunas:

- Centros de enseñanza
- Editoriales
- Medios de comunicación, principalmente escritos, aunque también radio y televisión
- Academias o centros privados
- Fundaciones culturales
- Bibliotecas
- Servicios de publicaciones
- Centros de educación permanente
- Centros de educación de adultos
- Centros de educación especial
- Organizaciones o empresas dedicadas al ocio
- Asociaciones culturales
- ONGs
- Grupos de voluntariado

En función de estos datos proponemos que la oferta formativa para el profesorado de primaria sea mucho más diversificada centrándose en áreas que entendemos serán muy demandadas a nivel laboral como diseño y producción de materiales multimedia (Cabero y Gisbert, 2005), dirección y gestión de programas educativos o formación permanente y orientación laboral.

### Referencias bibliográficas

- Área Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla. Eduforma.
- Cabero, J., (1999). *Definición y clasificación de los medios y materiales de enseñanza*". En J. Cabero (Ed.), *Tecnología educativa*, Madrid: Síntesis, pp. 53-70
- Camacho González, H. y Padrón Hernández, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente: Percepciones del alumnado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 8, Nº 2,
- García C. (2006). *Formación y orientación laboral*. Editorial: Mc Graw Hill
- García Castellans, R.; García Bracete, F.; Doménech Betoret, F. (2005). Características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, Vol. 16, Nº 2, 199-224
- Majó, J. y Marqués, P. (2001). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis
- Organización Internacional del Trabajo (2000). *La educación permanente en el siglo XXI. Nuevas funciones para el profesional de la educación*. Ginebra. Autor.
- Ramos Rodríguez, X. (2007). Una mirada a la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista de Currículo y Formación del profesorado*, 11, 1. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART5.pdf>
- Raposo, M.; Sanjuán, M. y Sarceda, C. (1995). *La innovación y la formación en servicio del profesorado: la realidad gallega a través del análisis de las actividades de los CEFOCOPs durante el curso 1994-95*. En C. Rosales (Coord) I congreso de Innovación Educativa (589-611). Santiago de Compostela. Tórculo.
- Sabán Vera, Carmen (2010). Educación Permanente y Aprendizaje Permanente: Dos Modelos Teórico- Aplicativos Diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 52, pp. 203-230
- Sánchez García M.F. y otros (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril, pp. 329-352
- Sigüenza, J.A. (1999): *Diseño de materiales docentes multimedia en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Cuadernos de documentación multimedia, bloque 1: nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje para el comunicador del siglo XXI*, núm. 8, <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/bio> (30 de marzo de 2010).
- Valverde Berrocoso J. (2001). *Manual práctico de Internet para profesores*. Moraleja.



# A formación dos profesionais da Educación Infantil: saír da gaiola de ouro

## INTRODUCCIÓN

339.891 profesores de Educación Infantil e Primaria tiñamos en España no curso 2008-09 o último do que se dispoñen de datos. Produciuse un crecemento do 8,1% co respecto ao curso anterior; crecemento que, con seguridade continuará producíndose nos anos próximos. Deles, 16.674 en Galicia, sen contar as persoas que traballan nas 91 escolas da etapa 0-3, dependentes da Consellería de Traballo e Benestar, da que non se dispoñen de datos actualizados.

No traballo con nenos de 3-6, todas as persoas empregadas son funcionarias e posúen a titulación de mestras de Educación Infantil. Na etapa 0-3 só unha parte delas teñen titulación universitaria e o resto proveñen da formación profesional. En ámbolos dous casos son titulacións de baixo perfil pero suficientes segundo a lexislación española. Dalgún xeito reflicte ben a idea colectiva do que significa educar a nenos pequenos: unha tarefa sen grandes complicacións que consiste, fundamentalmente, en garantir que os nenos e nenas beneficiarios dos servizos educativos estean ben coidados e entretidos durante o tempo de traballo dos pais.

Con todo, non é ese o problema que queremos afrontar nesta comunicación, se non as dificultades que a profesión das educadoras de infancia encontra de cara á configuración dun proxecto persoal e colectivo de formación permanente.

Traballar con nenos e nenas pequenos é un orgullo e moitas educadoras viven o seu traballo como unha auténtica vocación. Escollérono de forma persoal, fixeron os estudos con motivación e, unha vez tituladas, entregan unha forte enerxía persoal en levalo a cabo dignamente. O mundo perfecto, podería pensarse. Pero a profesión de educadora en si mesma é unha gaiola. Gaiola de ouro, pero gaiola ao fin. Por varios motivos:

- reduce o espazo de traballo das profesionais a un rango de idades moi corto e específico (0-6 anos) e con suxeitos que teñen características moi específicas e que fan unhas demandas moi fortes.
- sendo unha titulación de corto recorrido (agora as cousas están mudando) tamén configura unha imaxe social limitada das competencias precisas para desenvolve-la.
- este reduccionismo global acaba afectando ás expectativas das propias profesionais que limitan, tamén

o seu propio percorrido como especialistas. Acaba parecendo natural que as mestras de Educación Infantil queden satisfeitas coa titulación básica alcanzada na formación inicial e reduzan a súa formación permanente a os cursos ofrecidos de forma coxuntural polas Administracións educativas para cubrir as esixencias de formación requiridas.

É esta última situación a que queremos destacar esta comunicación. Poucas educadoras se animan a continuar os seus estudos a través de modalidades máis esixentes de acreditación académica: másters, doutorados, outras especialidades, etc. En definitiva, abrir o propio espazo persoal e profesional ás novas expectativas que xera a formación permanente, o que redundaría nun claro beneficio persoal (sentirse máis auto-realizada) e profesional (enriquecer a profesión con coñecemento creado dende dentro da profesión, por exemplo a través das teses, e por persoas que coñecen ben o mundo real das escolas infantís).

Este aspecto é o que queremos desenvolver na comunicación.

## 1. A PROFESIONALIDADE NA EDUCACIÓN INFANTIL

Dícese que as profesións difiren dos simples empregos en que quen as desenvolve debe posuír unha serie de condicións que o cualifican e diferenzas do resto dos traballadores: unha elevada formación (acreditada mediante un título), estar integrado nunha estrutura organizativa propia da profesión (un colexio profesional, un colectivo identificado como grupo de especialistas, etc.); ser recoñecido socialmente como persoa que sabe facer algo especial e complexo que é valioso para a sociedade; mantén un compromiso co a súa propia formación permanente ao abeiro da evolución da propia profesión, e, finalmente, posúe unha ampla autonomía para exercer a súa actividade profesional (confíase en que posúe un bo “criterio profesional” baseado na formación recibida). De tódolos xeitos, resulta obvio que algúns deses trazos teñen un certo saber a rancio. As profesións, hoxe en día, no novo contexto dun mercado laboral cheo de multinacionais e pluriemprego, teñen pouco a ver con esas características. Hoxe todo fica moito máis borroso pero, mesmo así, mantense os 4 pilares básicos dunha profesión: formación, estatus, pertenza a un grupo e autonomía no exercicio profesional.

Situados neste contexto, resulta difícil concluír se o traballo con nenos e nenas pequenos reúne as condicións dun traballo profesional ou non. Non o foi nos seus inicios, como acabamos de ver. San Román (1998)<sup>1</sup> describe con acerto os diversos momentos polos que foi evolucionando historicamente a figura das mestras: a *mestra analfabeta* (século XVIII e inicios do XIX), a *mestra maternal* (na metade do século XIX), a *mestra racional intuitiva* (nos finais do século XIX). Ao seu reconto habería que engadir, no que se refire á Educación Infantil), as figuras da *mestra vocacionada polo social* (nos inicios do século XX) e a *mestra profesional* (desde metade do século XX ate agora). Houbo un tempo en que coidar nenos era telos entretidos e saber como cambialos e alimentalos. Ninguén mellor que unha nai con experiencia para facelo. E así, recrutábanse nais ou coidadoras que puideran facerse cargo dos nenos nos tempos de traballo dos pais. As veces, eran as propias nais as que se turnaban no coidado dos nenos de varias familias. Aínda subsisten modelos deste tipo, subvencionados polo Estado, nalgúns países do Norte de Europa. A lóxica desta adscrición de papeis é clara: se do que se trata é de coidar os nenos e darlles de comer cando toca, ninguén mellor que una nai para facelo. E se esa nai xa ten experiencia con outros fillos anteriores mellor que mellor. En realidade, así como o tema dos coidados aos nenos pequenos vai incrementando a súa relevancia social a medida que a vida das familias vai facéndose máis complexa e as nais teñen que incorporarse ao traballo, o tema da profesionalidade dos educadores nace cando a visión do traballo con nenos pequenos vai facéndose máis importante e complexo. A infancia en tódolos seus aspectos e dimensións (a saúde, a alimentación, a vestimenta, a vida social, etc.) adquire unha nova prestancia social. E van aparecendo os/as especialistas na infancia, que substitúen ás nais en tarefas que antes dependían case en exclusiva delas. Ninguén diría que as nais son as mellor preparadas para atender a saúde dos seus fillos por moito que os coñezan ben. Para coidar a saúde requirense competencias que as nais non posúen. Cando a Educación Infantil pasou dunha perspectiva de coidados simples a unha de natureza máis complexa comezou a entenderse que os educadores precisaban dunha formación máis completa. E o traballo con nenos e nenas pequenos virou profesión: co seus estudos, a súa preparación, as prácticas previas, a formación permanente para estar ao día. Traballar a linguaxe, a motricidade, as relacións sociais, o coñecemento das cousas relevantes do propio medio, desenvolver a creatividade, facilitar a asunción de normas colectivas, etc. Atender aos nenos con necesidades educativas especiais. Ése é o traballo dos educadores. Os pais tamén fan achegas en todos eses ámbitos, pero eles non

---

<sup>1</sup> San Román, Sonsoles (1998): Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España. Barcelona: Ariel.

estudaron para facelo da forma máis efectiva. Aí radica a profesionalidade.

O propio concepto de profesionalidade dos educadores foi perfeccionándose co paso do tempo a medida que aparecían factores novos que exercían un forte impacto sobre o crecemento infantil: a importancia do factor institucional, as virtualidades do traballo en equipo, a aparición das novas tecnoloxías, dos idiomas estranxeiros, as novas ideas sobre a relevancia da intervención temperá, a neurociencia, as esixencias da multiculturalidade, etc. A profesión foi facéndose cada vez máis complexa e diversificada. Iso incrementou os diversos perfís de profesionais e tamén a diversa organización dos recursos humanos dentro das escolas e centros infantís (coidadores e educadores; especialistas en áreas específicas como logopedia, inglés o música; os especialistas en necesidades educativas especiais, o traballo en parella, etc).

Ao final, o que a Educación Infantil deste comezo de século está a esixir é un forte equilibrio entre as funcións a desenvolver e, xa que logo, dos perfís profesionais. Equilibrio entre coidados e educación, entre especialistas e xeralistas, entre traballo individual e en equipo, entre traballo en espazos escolares e extraescolares; entre traballo nun lugar concreto e traballo en rede, etc.

## **2. A PROFESIÓN COMO MARCO DA FORMACIÓN**

O estatus social é unha condición que vai anexa ás profesións e as xerarquiza. Por iso existen profesións de algo nivel e outras de baixo. A profesión de educador pertence a estas últimas pois se caracteriza por posuír unha profesionalidade difusa que non foi recoñecida como tal ata datas moi próximas a nós.

Por outra banda, parece lóxico que a esixencia de formación vaia en relación á natureza do traballo que se vai desenvolver. Pero tal lóxica non sempre funciona dun xeito lineal e ben proporcionado porque a natureza dun traballo (e as esixencias formativas para exercelo) depende moito da percepción social que se teña sobre o seu propósito e sobre a relevancia das tarefas a desenvolver. Nese contexto, dado que a visión social da Educación Infantil foi variando moito co paso do tempo, a mesma variación foi producíndose sobre a percepción do traballo a desenvolver polos educadores e educadoras.

En todo caso, como se sinalaba nun punto anterior, en calquera profesión que se exerza é necesario non só desenvolver un traballo, normalmente complexo, senón tamén ter recibido unha formación específica para facelo. E máis aínda, manter esa formación coma un compromiso permanente. É dicir, na formación requirida inclúese tanto a formación inicial, que permite comezar coa acreditación precisa nunha determinada actividade, como unha formación continua ou permanente. Isto pódese dicir de todas as profesións coñecidas, se ben é certo que haberá algunhas no que o peso da necesidade de formación continua sexa máis forte. Cando falamos dos educadores, en calquera nivel, esta necesidade ten moito peso nunha profesionalidade de calidade.

A profesión dos educadores require dunha aprendizaxe permanente, como resposta aos cambios nas condicións sociais, nas actitudes das familias e dos propios nenos/as, no desenvolvemento científico e técnico que afecta ás diversas modificacións no mundo da infancia e das súas necesidades, na definición e concreción dos compromisos curriculares, etc. (Marchesi e Martín, 1998). Sen embargo, esta formación permanente non sempre foi valorada, nin polas administracións ou institucións educativas, nin polos propios profesionais. Moitas veces estes entendían que o feito de rematar a carreira, e polo tanto contando só coa formación inicial, e ser contratados para traballar como mestres ou educadores, supoñía o fin da súa formación.

Esta concepción dunha formación a corto prazo con escasas expectativas con respecto á formación continua foi cambiando, converténdose nunha necesidade requirida tanto polas administración e institucións educativas, como polos propios profesionais. E así, a posibilidade de optar á formación, comezou a valorarse como un criterio de calidade dos diferentes postos de traballo.

É neste punto onde pretendemos insistir nesta comunicación, porque a profesión de educadores (neste caso, case que exclusivamente de educadoras) posúe trazos que teñen características moi particulares:

1. Pode accederse ao traballo profesional a través de itinerarios diversificados de natureza moi diversa. Desde a Formación Profesional, a través dos ciclos formativos; desde a formación universitaria a través das diplomaturas en Maxisterio (situación que agora mudou a través dos grados aos que despois nos referiremos). A primeira característica da profesión é por tanto a súa heteroxeneidade de entrada o que marcará unhas condicións de traballo un tanto anómalas pois persoal con moi diferente formación (e diferentes salarios) estará a exercer traballos similares.
2. A formación, incluso na súa vertente máis forte de natureza universitaria, pertencía ata agora a un tipo de formación de ciclo curto e de esixencias escasas. Iso a converte nun tipo de estudos atractivos (pese ao descenso do número de estudantes nos últimos anos, nunca diminuíron as demandas para acceder aos estudos de Maxisterio de Educación Infantil) tanto para os que senten auténtica vocación educativa como



para quen o que quere é facer unha carreira universitaria simple. Un novo problema de heteroxeneidade na formación.

3. A carreira ofrece un tipo de preparación específica e limitada para traballar cun sector da poboación con características moi específicas: nenos e nenas de 0 a 6 anos. Trátase dun grupo humano moi atractivo para suxeitos xoves (traballar con nenos pequenos é sempre unha delicia) pero que se vai convertendo nunha tarefa case que imposible a medida que os profesionais van avanzando na súa idade. A propia natureza que é sabia, reserva a capacidade de maternaxe a unhas idades nas que as persoas posúen a enerxía necesaria para dar resposta ás demandas de nenos e nenas que reclaman unha atención constante e individualizada, que son todo enerxía, movemento e demandas constantes.
4. Trátase dunha profesión case que exclusivamente feminina. No noso caso porque son as mozas xoves as que solicitan ingresar nestes estudos. Nalgún outro país (por exemplo, nos EEUU, porque non está ben visto que os homes traballen con nenos pequenos ante a suspicacia das familias en relacións aos abusos). É ben coñecido que a feminización dunha profesión, sobre todo no ámbito das actividades sociais, ocasiona alteracións importantes tanto no aprecio social da profesión como na súa consideración salarial e no seu recoñecemento.

Vistas ata aquí, estas 4 características constitúen un caldo de cultivo perfecto para que se produzan efectos negativos na consolidación da profesión e requirirían, na nosa opinión, un importante esforzo institucional e social para reorientar a formación das educadoras de infancia. É por esa razón que estou animada a presentar esta reflexión a un foro especializado en formación e que este ano converteu a formación permanente dos profesionais da Educación, no seu tema central.

Varios puntos desexaría destacar a partir das consideracións anteriores:

- a) Pese as opinións mantidas per persoas relevantes, algunhas moi admiradas por min, unha definición pechada do ámbito de traballo das profesionais de Educación Infantil en lugar de significar unha revalorización do seu espazo, constitúe unha auténtica gaiola de ouro para elas. Resulta moi atractivo traballar con nenos pequenos. Resulta unha conquista relevante ter acadado que a formación para exercer ese traballo requira ser especialista. Pero a consecuencia de todo iso é que as persoas que se preparan para traballar con nenos e nenas de 0 a 6 anos, só están capacitadas para realizar o seu traballo nese ámbito de idade. Cando a súa idade vaia crescendo e o traballo con nenos tan pequenos resulte unha esixencia excesiva para as súas enerxías, elas non poderán cambiar de etapa educativa porque a súa especialización só lles permite facer ese traballo. Ao final, o que parecía un paraíso (o privilexio de traballar con nenos e nenas pequenos) convértese, como se sinala no título deste traballo, nunha *gaiola de ouro*.
- b) A segunda reflexión neste apartado ten a ver coa propia idea de formación sobre a que está construída a profesión. Resulta innegable o crecemento da natureza profesional do traballo educativo con nenos e nenas pequenos: de ser nais ou “boas persoas” que coidan e alimentan aos nenos nos momentos nos que non poden facelo os seus pais, pasamos a persoas que se preparan na universidade para realizar un traballo complexo. Pero diríase que a formación como mestra de Educación Infantil ten xerado, por algún estraño motivo, unhas expectativas curtas no que se refire ao propio desenvolvemento persoal. As persoas conclúen as súas carreiras (curtas, ata agora) e aí finaliza o seu proceso formativo, salvo momentos de formación permanente posterior pouco sistemáticos. Diríase que o feito de traballar con nenos pequenos, os máis pequenos do sistema escolar, convertía a quen os atendía no corpo profesional menos evolucionado de todo o sistema. Salvadas algunhas meritorias excepcións, poucas mestras de Educación Infantil ocupaban cargos de dirección ou de responsabilidade nas institucións nas que traballaban.

Desde o punto de vista da cuestión do estatus da profesión das mestras de Educación Infantil (despois falaremos das outras vertentes da formación), dúas consecuencias resultan máis relevantes:

- 1- Resulta importante rescatar a profesión da *gaiola de ouro* na que o sistema a ten confinada. As mestras de Educación Infantil deben estar en condicións de estar acreditadas como para poder moverse con máis liberdade dentro do sistema

educativo: que poidan cambiar de etapa educativa cando a súa idade ou a súa saúde desaconselle continuar a traballar con nenos e nena tan pequenos. Isto non debería requirir renunciar á especialidade, pero debería permitir que con un pouco máis de esforzo académico unha mestra ou educadora de Educación Infantil estea en condicións de pasar a atender alumnos maiores cando o desexe ou o precise. A posibilidade alternativa de pasar a ocupar postos de xestión ou que non implicaran unhas atencións constante aos nenos podería ser outra solución pero moito menos interesante desde o punto de vista profesional. A iniciativa dos países nórdicos de formar profesorado capacitado, con pequenos complementos formativos, para atender alumnos dos 5 aos 15 anos resulta unha magnífica solución. O establecemento de Planos de Estudo con notables elementos comúns entre as especialidades de Infantil e Primaria, de xeito que os futuros mestres tiveran máis facilidades para, sen moito tempo máis de estudo, poder graduarse en ambas especialidades é outra alternativa que deberíamos explorar nas nosas universidades.

- 2- A segunda consideración ten a ver co mundo de expectativas persoais que unha profesión ten que ser quen de provocar en quen a exerce. Non pode ser que una persoa sinta que a súa profesión, porque os estudos requiridos son curtos, é unha profesión menor, ou que basta con os estudos iniciais para completar o proceso formativo que precisa para ser un/unha boa profesional. E, por desgraza, algo diso acontece na Educación Infantil. Non temos datos fidedignos ao respecto (existe un certo pudor nas estatísticas oficiais con respecto a estas cuestións) pero podería dicirse sen moito risco de equivocarse que son unha minoría inxustificable as mestras de Educación Infantil que fixeron algún máster de especialización e menos aínda as que continuaron ata obter o seu doutorado. Con seguridade, moitas profesionais dirán que non están en absoluto interesadas en continuar ese tipo de itinerario académico. Pero non estamos a falar das persoas concretas sino da profesión no seu conxunto. Os profesionais que exercen unha profesión deben estar en condicións de xerar coñecemento, no só de aplicar coñecementos importados doutras profesións e profesionais. E iso é o que permite unha cartografía profesional completa e aberta a toda a camiñada académica, dende a formación inicial á formación de posgrao e o doutoramento. Cabe esperar que unha das achegas máis importantes do proceso de Boloña veña por aquí. Xa temos unha profesión de características similares a todas as outras. Agora só falta que esas novas condicións provoquen una maior simetría nas expectativas académicas de quen as cursa. E que ao ritmo esperado vaíamos contando cada vez máis con educadoras de infancia que obtiveron as súas maestrías en diversas especialidades e os seus doutorados.

### 3. A PROFESIÓN COMO FONTE DE NOVOS DESAFÍOS

Acabamos de celebrar hai uns anos o 25 aniversario da incorporación dos estudos de maxisterio á universidade. Foi unha grande conquista, con consecuencias positivas de cara á formación e outras algo menos beneficiosas pero, en xeral, foi un grande paso adiante na consolidación da profesión docente. Hoxe, salvo a categoría dos educadores provenientes da Formación Profesional, os profesionais da Educación Infantil contan cunha formación inicial adquirida na universidade. Formarse na universidade aporta garantías con respecto á formación pero, por desgraza, non resolve todos os problemas que a boa formación require. Non é este o momento de entrar a analizar as carencias formativas dos actuais profesionais da Educación Infantil (aínda que non estaría de máis facelo dado que es universidades están a elaborar a súas novas propostas de formación adaptadas a Boloña), pero resulta necesario sinalar, cando menos, algunhas eivas detectadas no contacto coas escolas. Se nos centramos nos profesionais da Educación Infantil, sabemos que na súa formación inicial faltaron algúns aspectos que sería importante tratalos nunha necesaria formación continua. Trátase de aspectos que, maioritariamente, están relacionados coa “nova cultura da profesión” no traballo educativo con nenos e nenas pequenos. Algúns destes temas son:

- 1- **Estratexias de xestión e dirección de centros educativos.** As tarefas de dirección de escolas son normalmente desempeñadas por educadores que non recibiron ningunha formación a este respecto, polo que a boa dirección e xestión das escolas queda relegada á boa vontade da persoa que desenvolva esas tarefas. Destes postos de dirección derivanse moitas decisións importantes no ámbito educativo, e polo tanto, é necesario formar a estas persoas para que poidan desenvolver todas as potencialidades das escolas na asunción deses cargos.

- 2- Novas tecnoloxías na educación e outros recursos.** É verdade que as novas xeracións de educadores xa teñen no seu currículo formativo oficial materias sobre o uso das novas tecnoloxía na educación, así como o uso doutros recursos tamén novidosos. Pero tamén é certo que este mundo tecnolóxico, e as súas aplicacións nos diferentes campos, varía constantemente, ofrecendo novas e diversas posibilidades de acción. Debido a esta grande “mobilidade” de aplicacións e ferramentas educativas, e a o feito de que hai moitos educadores que non teñen formación neste ámbito, e fundamental incluílo no plan de formación continua que se ofrece.
- 3- Estratexias para unha relación fluída e construtiva coas familias.** A concepción da relación coas familias forzosamente cambiou no momento en que se superou a diferenciación de funcións nas que a familia era responsable do coidado, a socialización e a educación moral dos fillos, mentres que a escola tiña a responsabilidade da formación académica dos nenos. Cando a escola comezou a atribuírse certas funcións que anteriormente eran responsabilidade única das familias, a colaboración e cooperación entre os pais e a escola fíxose imprescindible. Neste senso, a participación dos pais na escola e a súa colaboración e implicación tanto en decisións como en actividades, segundo as investigacións máis recentes, é un criterio de calidade das escolas, así como un dos factores que diferencian as escolas eficaces das que non o son (Cunningham e Davis, 1988)<sup>2</sup>. Polo tanto, entre familia e escola, é fundamental establecer unha relación construtiva baseada en obxectivos compartidas e no recoñecemento do que o outro aporta no proceso educativo (Marchesi e Martín 1998)<sup>3</sup>;
- 4- Integración e relación da escola con contexto.** As mellores páxinas na historia da Educación Infantil foron desenvolvidas por aqueles educadores que foron quen de levar a cabo unha socialización rica e diversificada dos nenos na cultura dos seus propios territorios. Non se trata dunha aculturación excluinte ou monógama. Estamos nun mundo globalizado e as escolas non poden subtraerse a ese marco (nalgunhas escolas infantís europeas atenden nenos de 20 etnias diferentes e que falan máis de 17 linguas distintas). Pero a cultura (a multicultural) é o máis aberto e rico material educativo co que poden contar as educadoras.

Partindo destas necesidades obxectivas de formación, non se debe esquecer na programación dos plans de formación permanente algúns aspectos que resultan fundamentais se se quere que esta formación sexa produtiva:

- É importante contar cun plan de formación que combine de xeito equilibrado o que son as necesidades manifestadas polos profesionais coas necesidades detectadas no propio sistema. A formación dos mestres débese relacionar co progreso das súas escolas, tendo en conta as características específicas de cada unha delas.
- E fundamental reforzar a motivación dos mestres e mestras pola súa formación permanente. De non ser así, a súa participación poderá verse comprometida. E sen unha participación motivada calquera proceso de innovación queda nun simple cambio técnico ou terminolóxico. A formación debe traballar cos mestres, e non sobre eles;
- Hai que partir dos coñecementos previos dos mestres, e relacionar os novos contidos con estes coñecementos previos. Tanto partir por debaixo do nivel de coñecemento do grupo (repetindo cousas que xa coñecen) como por riba (tratando cuestións que lles desbordan), provoca aburrimiento e favorece a “desconexión” dos participantes. Para que un programa de formación continua sexa eficaz é necesario partir dos coñecementos previos do grupo, que se poden averiguar mediante diferentes métodos como enquisas, cuestionarios, entrevistas, etc;
- Polo xeral, tense comprobado que son máis eficaces os grupos de traballo e, en xeral, calquera iniciativa prolongada de traballo, que os cursos ou iniciativas puntuais. Cando sexa posible, é moi positivo discutir as novas ideas en grupo, xa que será así como xurda a disparidade de opinións que merezan un debate, no que poidan xurdir novas ideas, completando as anteriores ou xerando un conflito teórico ou práctico, que requira dunha nova análise;

<sup>2</sup> Cunningham, C. e Davis, H. (1998): Trabajar con los padres. Marcos de colaboración. Madrid: Siglo XXI e MEC.

<sup>3</sup> Marchesi, Alvaro e Martín, Elena; Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial, Madrid, 1998.

- debe existir un período de experimentación das novas ideas, seguido dun período de avaliación, reflexión e nova posta en práctica das mesmas. Os cursos de formación non deberían consistir unicamente nunha exposición de teorías explicativas sobre o argumento en cuestión, senón que debería haber demostracións que se puideran logo levar á práctica real, experimentándoas, para poder, a continuación, desenvolver sesións de devolución, onde se discutan os problemas xurdidos, as situacións problemáticas e, en definitiva, a pertinencia ou non pertinencia do aspecto tratado;
- hai que favorecer a avaliación da propia práctica. Para isto é necesario que cada mestre sexa perfectamente consciente do seu propio traballo, o que requirirá dunha análise e planificación da actividade docente, evitando que ese traballo sexa improvisado. A autoavaliación é o mellor modo de poder ir analizando a propia práctica, podendo así identificar os aspectos que precisan ser modificados, os que deben continuar e os que deberían ser eliminados;
- Aínda que o modelo de innovación debería levarnos a iniciativas compartidas, resulta importante propiciar ese propósito favorecendo a posta en común de experiencias individuais dos mestres, sendo eles mesmos os modelos a observar nesas prácticas docentes. Partimos da idea de que o plan de formación é un plan para profesionais, polo que un dos maiores recursos cos que se conta é a súa propia experiencia. De aí a importancia de fomentar a aprendizaxe a través da reflexión e a solución de problemas reais. Cada un dos mestres poderá expoñer ao conxunto do grupo algunha das súas prácticas, experiencias, innovacións ou ideas a poñer en marcha cos nenos. Eles mesmos serán os modelos das propias prácticas, podendo explicar as vantaxes e inconvenientes da experiencia, os problemas que poden xurdir, algunha forma para solucionarlos, etc. A súa vez, este mestre poderá recoller as ideas e propostas do resto do grupo en relación á súa experiencia. Por outro lado, o feito de contar coas propias prácticas dos mestres que asisten á formación, é unha magnífica estratexia para dar valor e facer visibles as súas prácticas docentes coa conseguinte mellora da motivación de quen a presenta;
- Finalmente, e on iso retornamos á idea central desta comunicación, a formación das mestras de Educación Infantil (incluídas, desde logo, as que atenden nenos de 0-3 anos) debe ser unha formación que estimule o *lifelong learning* e xere mecanismos e estímulos para que as profesionais desta etapa escolar manteñan expectativas amplas sobre o seu crecemento persoal e académico sendo a meta, se o desexan, acadar o doutoramento.



### **3) Intervenções Formativas com Jovens**





Ana Catarina Monteiro<sup>1</sup>,  
Lucinda Saldanha<sup>2</sup>  
& Inês Nascimento<sup>3</sup>

Agrupamento de Escolas Augusto  
Pires César de Lima

Faculdade de Psicologia e de  
Ciências da Educação, Universidade  
do Porto

# Sonhar a Orientação Vocacional: Relato e Reflexão de Experiências em Contexto Escolar e Perspectivas de Novos Rumos.

## RESUMO:

A orientação vocacional afirma-se cada vez mais como um terreno vasto e rico para a Intervenção psicológica. Nomeadamente a orientação vocacional realizada em contexto escolar que, quando vislumbrada numa perspectiva Desenvolvimentista/ Construtivista, reforça a pertinência dos seus objectivos e coloca múltiplos desafios à intervenção e participação dos vários actores educativos. O Projecto de intervenção em Orientação Vocacional “Laboratório de Sonhos”, implementado na escola EB23 Augusto César Pires de Lima, no Porto demonstrou ser uma experiência altamente estimulante de questionamentos sobre a actuação do psicólogo escolar no domínio vocacional. Reflexões sobre as potencialidades, desafios e constrangimentos oferecidos pelo contexto escolar fazem emergir questões relevantes sobre a prática em Orientação Vocacional bem como sobre o papel e perfil dos profissionais que a realizam, ao mesmo tempo que apontam na direcção de mudanças que se revelam necessárias ao nível dos recursos e metodologias usadas para tornar mais eficaz, integrador e pleno o exercício do profissional da Orientação Vocacional nas escolas.

## Linha de Partida: Enquadramento teórico

A orientação vocacional é actualmente um conceito muito versado em psicologia. Não raramente é remetido para o contexto escolar, ou simplesmente para o mundo profissional. Ultrapassando estes estereótipos reducionistas, a orientação vocacional tem imposto a sua relevância, enquanto um processo de desenvolvimento pessoal passível de abranger diferentes faixas etárias, os vários contextos de actuação do sujeito psicológico e os vários papéis de vida que este desempenha, assim como as suas mais transições de vida.

---

<sup>1</sup> Estudante do 4.º ano do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto ([Kata\\_monteiro@hotmail.com](mailto:Kata_monteiro@hotmail.com))

<sup>2</sup> Psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola EB23 Augusto César Pires de Lima, Porto. ([lucindasaldanha@hotmail.com](mailto:lucindasaldanha@hotmail.com))

<sup>3</sup> Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Coordenadora e Supervisora Científica do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto ([ines@fpce.up.pt](mailto:ines@fpce.up.pt))



Enquanto intervenção activadora de processos que promovem a progressiva diferenciação e complexificação do sujeito psicológico, a orientação vocacional é simultaneamente produto desse mesmo processo de desenvolvimento, tal como defende Reis (2008). A orientação vocacional tem sido pois, alvo de diferentes mudanças no modo de pensar a intervenção. Muitas destas mudanças revestem-se de carácter adaptativo, uma vez que também elas têm vindo a acompanhar as próprias mudanças sociais. Assim, a intervenção em orientação vocacional, enquanto dispositivo de activação de processos que promovem o progresso e a integração do sujeito psicológico é, tal como defende Reis (2008), simultaneamente, produto desse mesmo progresso.

Várias perspectivas teóricas se têm cruzado no âmbito da intervenção vocacional, situando-se num *continuum* desde as perspectivas mais tradicionais às contemporâneas. Das perspectivas mais recentes, e que têm vindo a ser mais valorizadas por investigadores e profissionais da orientação, destaca-se a perspectiva fundada no racional teórico dos modelos Construtivista, desenvolvimentista e ecológico, pois tem servido como uma base de trabalho integradora e alargada, que contempla vários contextos de acção do sujeito e as várias dimensões do funcionamento psicológico, indo além da díade psicólogo-cliente, bem como da relação existente entre ambos, segundo Campos (*cit in* Campos e Coimbra, 1991). Segundo estas conceptualizações, o desenvolvimento vocacional vai sendo processado em acompanhamento da história de vida pessoal do indivíduo, o que implica todos os segmentos de realidade com os quais este estabelece relações sob a forma de experiências, contactos, encontros, vivências diversificadas (Gonçalves, 1997). No entanto, a reflexão sobre as perspectivas mais tradicionais deve ser alvo de atenção. Obviamente não se terão tornado completamente obsoletas, mas a sua utilização deverá obedecer a uma exploração convenientemente direccionada para a exploração dos investimentos (Campos & Coimbra, 1991), sendo, desta forma, possível obter vantagens para a intervenção psicológica no âmbito vocacional.

Entre as implicações práticas desta forma de perspectivar o processo de “orientar-se” dos indivíduos, destaca-se o reconhecimento de que a promoção do seu desenvolvimento vocacional é indissociável da promoção de competências gerais e transferíveis que dão impulso ao desenvolvimento psicológico como um todo, isto é, em todas as suas múltiplas dimensões. No que concerne às perspectivas construtivista e desenvolvimentista, e segundo a visão oferecida por esta, os projectos vocacionais não se descobrem, mas sim constroem-se a partir da relação do sujeito com o seu contexto histórico, político, económico, social e cultural. Os projectos vocacionais são co-construídos no eixo das oportunidades delimitadas pelos contextos em que o sujeito se insere e participa e que viabilizam ou dificultam/impossibilitam os seus objectivos e aspirações (Gonçalves, 2000), definindo à partida um conjunto específico de vias que se oferecem como as opções possíveis de um percurso que, em todo o caso, o indivíduo tem, ao longo da sua vida, hipótese de personalizar. Com efeito, o desenvolvimento vocacional acompanha a história de vida do sujeito psicológico, a partir das aprendizagens que têm lugar nas relações que este estabelece com os vários domínios da realidade, na sequência dos quais sintetiza, constrói e transforma significados e investimentos. Desta forma, na intervenção, procura reproduzir-se as condições espontâneas desse processo de desenvolvimento reservando sempre oportunidades para uma integração significativa dos vários acontecimentos que compõem a história de vida pessoal do indivíduo (Gonçalves, 1997) incluindo os acontecimentos e experiências de exploração intencionalizadas no curso da própria intervenção. Distante de lógicas instrutivas e racionalistas, processos psicológicos como o questionamento (geradores de um certo conflito e vislumbrados anteriormente como impasses), são agora encarados sem reservas ou receios. Pelo contrário, o questionamento é valorizado como uma peça chave no encontro do sujeito consigo próprio, como com os outros e com o mundo. Os desequilíbrios e as sucessivas reorganizações a que esse questionamento obriga, produzem um efeito reconstrutivo que permite olhar para a orientação vocacional como uma narrativa cada vez mais complexa que o sujeito vai reformulando e reeditando no seu itinerário existencial à medida que articula investimentos e experiências vocacionais e não vocacionais (isto é, realizados noutros papéis da existência). De resto, a exploração e o investimento são valorizados justamente pelo seu potencial em termos da reorganização do sistema pessoal. Será

mediante a exploração da relação actual que o sujeito estabelece com o mundo interno (a exploração da sua própria identidade) e externo (a exploração do espaço físico e social) que o indivíduo irá reconstruir as suas representações sobre o *self* e sobre como o *self* se pode exprimir e realizar numa certa apropriação subjectiva da realidade e, dessa forma, configurar e/ou reconfigurar os seus investimentos vocacionais (Gonçalves, 2000).

Deduz-se desta perspectiva que as estratégias de intervenção emergentes desta conceptualização da orientação vocacional consistem, preferencialmente, na implementação de actividades de exploração que promovam o contacto com o mundo do trabalho e com as oportunidades e constrangimentos da realidade social com a qual se confrontam na escola, na família, nos grupos de pares, nos tempos livres, na comunidade, através dos meios de comunicação social, entre outros.

### **Roteiro do Projecto de Intervenção Psicológica: "Laboratório de Sonhos"**

O "Laboratório de Sonhos" constituiu-se como um Projecto de Intervenção Psicológica Vocacional em grupo, realizado na Escola Augusto César Pires de Lima, durante o ano lectivo de 2009/2010.

Construído a partir da metáfora do laboratório, pretendeu assumir a filosofia de um espaço de experimentação espontâneo (embora com uma intencionalidade muito clara) activo e directo, sobre produtos de natureza psicológica- "os sonhos", - aqui entendidos como centros organizadores dos projectos de vida e integradores de dimensões significativas do processo de exprimir-se e orientar-se vocacionalmente.

Este projecto iniciou-se com a divulgação junto das turmas de 9.ºano, tendo sido construídos três laboratórios/grupos distintos de cerca de 14 alunos cada que voluntariamente decidiram participar na intervenção. Estes grupos assumiram o compromisso de participar no projecto, uma vez por semana, numa sessão de cerca de uma hora.

Foi formado, simultaneamente, segundo o mesmo processo, um grupo de Pais e Encarregados de Educação, participantes nas "Sessões Bússola", que se constituíram como sessões, que acompanharam os vários momentos processuais realizados com os filhos/educandos, seguindo a mesma lógica de intervenção.

Em termos metodológicos, a intervenção estruturou-se em torno de três grandes momentos, que não assumiram um carácter sequencial, mas que estiveram presentes transversalmente em todo o processo, nas diferentes actividades desenvolvidas, a saber:

- a. Preparação para a exploração no sentido de trabalhar as representações pessoais do "vocacional", nomeadamente os mitos e as influências (meios de comunicação social, figuras de destaque, família, professores, grupo de pares...);
- b. Exploração, para uma melhor percepção e integração das dimensões críticas do desenvolvimento vocacional, nomeadamente as pessoais (competências do "ser", valores, interesses, competências do "fazer") e sociais/institucionais (ofertas do sistema educativo, mercado de trabalho);
- c. Preparação psicológica para a acção, promoção da integração dos momentos vividos nas fases anteriores;

### **2. Na sacola: Recursos e Estratégias**

Face àquilo que foi pretendido, e a par do esforço colocado na implementação deste projecto considera-se importante destacar o uso de determinadas estratégias que parecem ter convergido para o sucesso e eficácia da intervenção. Assim salienta-se: (1) o uso de metáforas (organizadoras de processos psicológicos (e.g., laboratório, sonhos, projectos, roteiros, desafios, diário de bordo, Termómetro); (2) o uso de linguagem actualizada, informal e acessível; (3) a utilização de estímulos artísticos (músicas,

imagens, frases, poemas, excertos de livros, fotografia, banda desenhada, curtas-metragens...); (4) a dinamização em contexto de grupo; (5) a prescrição de desafios semanais; (6) o desenvolvimento de Parcerias com a comunidade, nomeadamente, o desenvolvimento paralelo da intervenção com encarregados de educação; (7) o estabelecimento de um clima emocional de acolhimento; e, (8) a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento.

### **3. Reflexões sobre as potencialidades, desafios e constrangimentos do contexto escolar**

Actualmente, o sujeito psicológico passa tanto tempo na escola como na família. Este facto remete-nos para a necessidade de vários esforços educativos para que a escola funcione eficientemente. Consequentemente, numa perspectiva que se pretende holística, e não obstante a importância de outros agentes educativos, a figura do psicólogo escolar afigura-se indispensável. A escola, enquanto instituição, possui inúmeras responsabilidades, pois é responsável pela promoção do educando (a par dos seus educadores, como sendo pais e professores) em todas as dimensões do seu desenvolvimento psicossocial (autoconhecimento, interesses, vocação, aquisições cognitivas, relações interpessoais, etc.). A complexidade e amplitude das atribuições funcionais da escola alargam, consideravelmente, o âmbito da actuação do psicólogo sendo esse um contexto que apresenta muitas potencialidades mas também alguns constrangimentos dos quais se destaca: (1) o facto de esta ser ainda, actualmente, (não obstante todas as mudanças que vêm ocorrendo ao longo do tempo) um contexto de resistência à mudança (pouco aberta à interacção com a comunidade: por exemplo, aspecto este, flagrante ao nível da dificuldade sentida em levar os alunos a realizar visitas, devido a obstáculos relacionados com recursos económicos e humanos assim como burocráticos); (2) apresentar-se como um Sistema escolar formatado; (3) restringir a possibilidade de realização de actividades extracurriculares aos espaços escolares (na maior parte dos casos na sala de aula em que o material disponível, como as mesas, cadeiras, quadro de projecção não facilitam a criação de um espaço físico que estimule a interacção/movimentação em grupo), o que se manifesta, consequentemente, na dificuldade em colocar os alunos em contacto com contextos cujo funcionamento represente uma verdadeira alternativa à lógica escolar.

Numa tentativa de superar estas limitações, deverão ser adoptados modelos conceptuais diferentes em oposição à concepção causal linear das questões fenómenos escolares segundo os quais são formulados padrões de acção estandardizados para problemas também eles muitas vezes estandardizados, desconsiderando as questões idiossincráticas associadas ao funcionamento escolar e dos vários elementos que o integram. Agir sobre a totalidade do sistema escolar será uma ilusão, sendo mais eficiente a acção ao nível dos vários subsistemas, promovendo comunicações funcionais entre eles. Como defende Evequoz (1984, cit. in Barros, 2005), o psicólogo escolar deve fixar-se em objectivos bem precisos da sua intervenção. Deve questionar-se sobre *o que se deve fazer, o que se quer fazer e o que se pode fazer*.

Assim, e no que toca a esses três critérios de planeamento de acções, parece importante intervir em duas grandes frentes: (1) na construção de espaços de maior abertura à comunidade; e, (2) no desenvolvimento de um trabalho em equipa com diferentes actores do contexto escolar.

### **4. Recomendações de Viagem: Novos Roteiros**

A actuação do psicólogo dentro do contexto escolar está exposta às potencialidades e limitações existentes nesse mesmo contexto, e que se dizem respeito a aspectos temporais, espaciais, logísticos, e normativos muito próprios, não raro pré-estabelecidos pelo sistema de educação e comunidade educativa. Assim, o psicólogo dá entrada num ambiente com uma cultura e modo de funcionamento muitas vezes fortemente condicionado por regras e princípios instituídos, aos quais frequentemente tem de se submeter. Por isso mesmo, a actuação do psicólogo, em contexto escolar é, por vezes, geradora de grande frustração, pois a sua condição é ainda algo paradoxal: dele esperam-se grandes feitos e

soluções/respostas para problemas iminentes, no entanto, nem sempre o seu trabalho é reconhecido. Assim, o psicólogo acaba por ser visto como uma espécie de «mágico sem magia» como refere Barros (2005). Estas expectativas em relação ao psicólogo como um mágico, não se confirmando, acabam por levar a uma certa desqualificação do seu papel na escola.

A intervenção atrás descrita suscitou a reflexão acerca do perfil e competências do profissional de orientação vocacional, potenciando pistas para um exercício mais eficaz, integrador e pleno do mesmo, em contexto escolar. Assim, após a implementação do Projecto Laboratório de Sonhos da EB23 Augusto César Pires de Lima, e da partilha de experiências com alguns colegas, é possível constatar com algum desagrado, que, de um modo geral (não desvalorizando a quantidade de projectos que consagram a orientação vocacional em todas as suas potencialidades), uma grande inconsistência entre aquele que é sugerido e defendido por excelência como o modelo orientador da prática de orientação vocacional e a sua operacionalização nos vários domínios e contextos da intervenção psicológica. Facilmente se depara com um desfasamento flagrante entre o discurso do “bom” e a não tão “boa” acção, muitas vezes sustentado e alimentado pela insistência de certos profissionais a trabalhar na área em manter determinadas práticas.

Estas inconsistências revelam-se em diversos aspectos que, aqui, serão identificados tendo como referência a experiência decorrente da implementação do projecto acima referido mas que não deixam de representar o que acontece relativamente a outras intervenções do género. Entre esses aspectos destacam-se:

(a) A existência de grupos-alvo pré definidos e específicos, neste caso adolescentes que frequentam o 9.º ano de escolaridade e se preparam para finalizar o ensino obrigatório e, em simultâneo, se encontram perante a a decisão referente ao prosseguimento ou não dos estudos, e no caso de prosseguimento, da decisão quanto ao tipo de formação a frequentar. Estas condições revestem a orientação vocacional de um carácter pontual e momentâneo, em contraponto com o ideal de uma intervenção mais ampla e compreensiva que abarcaria as vivências do sujeito por um período decorrente do seu nascimento até ao momento da sua morte. Obviamente que, pode argumentar-se que a adolescência, e os adolescentes que se encontram no 9.º ano (em específico) apresentam necessidades que justificam, até determinado ponto, uma intervenção em moldes mais fechados e estruturados, como sendo a iminência/necessidade de fazer uma escolha (em relação à área de curso, em relação a dar prosseguimento ou não aos estudos, à escola, ao tipo de curso, etc.), as diferentes pressões sociais (provenientes da família, grupo de pares, escola, sociedade em geral) que concorrem nesse sentido, bem como as necessidades associadas à fase de desenvolvimento da adolescência com todas as tarefas em torno da estruturação de uma identidade. No entanto estas necessidades, tornam-se, simultaneamente, constrangimentos para o processo de intervenção vocacional, pois no afã de lhes dar resposta o psicólogo vê restringir-se, o seu campo de acção. De um modo sucinto, é pedido ao psicólogo que, em intervenções que duram aproximadamente uma hora, e ocorrem (no mais elevado nível de optimismo e muitas vezes eficiência) uma vez por semana, durante três/quatro meses, consiga promover o desenvolvimento vocacional dos jovens. À partida este aspecto poderá condenar o sucesso da intervenção se planeada tendo em vista esse objectivo. Dentro das fórmulas temporais, que resultam numa intervenção que rondará o total de 14h, instala-se a dúvida se será alguma vez possível produzir-se desenvolvimento; se será alguma vez possível transformar investimentos; se será possível alcançar níveis de exploração que, realmente, acrescentem riqueza, diversidade e profundidade às experiências. Reflectir e procurar resposta para estas questões, alimenta novas questões que carecem de nova reflexão. Não estarão os psicólogos que trabalham em contexto escolar a validar todas as crenças que remetem para as perspectivas mais reducionistas da orientação vocacional? Não estarão os próprios profissionais a alimentar o culto social do imediatismo e a fomentar uma ideia da orientação vocacional como descoberta?!

Torna-se por demais evidente a necessidade de reflectir a prática e ganhar convicção nos princípios que regem a intervenção, sem ceder aos caprichos ou pressões sociais vindas de uma sociedade que prima por valores como o imediatismo, consumismo e comodismo, valores que, de tão cristalizados, tantas

vezes o psicólogo tem dificuldade em inflectir na sua actuação. Compreende-se, por isso, que a actividade do psicólogo em contexto escolar seja, por vezes, geradora de grande frustração, pois a sua condição é ainda vista e vivida de modo algo paradoxal: dele esperam-se grandes feitos e soluções/respostas para problemas eminentes (como a escolha de uma via profissional), no entanto, o reconhecimento pelo seu trabalho, mesmo quando bem feito - ainda que “dentro dos possíveis” - tarda em chegar.

(b) Também merecedores de atenção são os modos dentro dos quais se desenvolvem as intervenções, o que inclui outros aspectos como a informação fornecida, as actividades desenvolvidas e os recursos utilizados no âmbito de um processo de orientação vocacional desenvolvido em contexto de grupo. Relativamente à informação fornecida aos adolescentes, e sendo este, talvez, um dos pontos principais desta “viagem reflexiva”, será de reforçar que aquando do incentivo de exploração das oportunidades de formação, momento ansiado pelos adolescentes, este é extremamente redutor, no sentido em que se restringe ao Sistema de Ensino Português, limitando as oportunidades e “desejos” de exploração para além fronteiras. Existe pouca informação (e pouca iniciativa na procura da mesma) relativamente às oportunidades de formação ao nível internacional por parte dos profissionais de psicologia. Não deixa de ser um contra-senso aclamar o alargamento do raio de exploração e restringi-la, depois, aos limites da oferta da cidade, da região e, na melhor das hipóteses, do país. É necessário, portanto, atentar a abordagens do sistema de oportunidades que podem revelar-se contraproducentes e contraditórias.

(c) Ainda que a intenção do psicólogo possa ser a de se afastar do estigma psicotécnico, algumas das actividades desenvolvidas na intervenção podem reforçá-lo ainda mais, ou não fosse tão comum a tentação de usar testes vocacionais, cedendo às expectativas de alunos, pais e comunidade escolar, mal informados sobre as características do processo de “orientar-se” vocacionalmente que não intencionam mais, do que a obtenção de respostas claras e rápidas, ou que procuram avaliar o trabalho do psicólogo em função de resultados. E a propósito de meios de intervenção são óbvias algumas das limitações dos profissionais na actualização de materiais e recursos, nomeadamente e (é quase forçoso) no que se refere à sua preparação para uma adequada utilização da Internet, não só por todas as impossibilidades que permite ultrapassar, como pelo facto de ser um instrumento interessante ao nível dos processos de exploração optimizado pela correspondência aos interesses e uso do tempo da maioria dos adolescentes. Há que potenciar as características apelativas da internet para os jovens, e extrair desse meio o máximo de vantagens para a intervenção ao nível da orientação vocacional com estas camadas etárias.

(d) Finalmente, a escola enquanto contexto físico muito específico não deixa de impor outras limitações, de natureza espacial, forçando a ocorrência de sessões de orientação vocacional que, ao realizarem-se numa sala de aula onde, por vezes, nem as cadeiras podem desprender-se do chão, acabam por se assemelhar a um tempo lectivo comum (mais uma aula) e a intervenção tende, quase inevitavelmente, a tornar-se instrutiva e directiva por força da própria organização do espaço que não permite pôr em prática dinâmicas que ajudem a diferenciar o papel do psicólogo do de um professor e estimulem mais a interacção entre os vários intervenientes. O ideal seria, obviamente, dispor de espaços que potencializassem um ambiente acolhedor que permita a partilha e a livre expressão (e não a contenção) das opiniões, ideias, representações, medos, dificuldades, dúvidas nem sempre valorizados (ou até permitidos) na dinâmica habitual da sala de aula e da relação professor-aluno. Considera-se que outros espaços como bibliotecas, instituições públicas, parques, instituições privadas, empresas, poderiam ser usados para a realização das sessões do processo de intervenção, de modo a facilitar o afastamento ao contexto educativo que, muitas vezes, não permite que os adolescentes se abstraiam das características mais autoritárias e repressivas associadas à escola.

Posto isto, e em jeito de síntese, torna-se importante lançar sugestões e realçar aspectos, relativamente, e em específico, à intervenção psicológica em orientação vocacional no contexto escolar como sendo:

- Alargamento temporal do processo de intervenção (aumentar o número de sessões);
- Utilização criativa das novas tecnologias (página de *facebook*, blogue, e-mail com desafios, fórum...):

- Contribuir para motivar os adolescentes da sociedade actual para valores e estilos de vida alternativos (menos hedónicos e menos centrados no imediatismo, na desistência face à obstáculos, na intolerância à frustração...);
- Construir metáforas associadas a princípios de funcionamento das sessões (de modo a facilitar o assumir de compromissos com o processo de Orientação Vocacional);
- Criar condições especiais no espaço do laboratório tentando superar as limitações do contexto escolar, em particular as que se prendem com a estrutura da sala de aula...), e utilizar espaços alternativos (jardins, parques...);
- Aumentar as oportunidades de interacção com a comunidade (visitas a centros de emprego, empresas...);
- Promover a participação e o envolvimento no processo de intervenção dos professores e de outros elementos da comunidade educativa como os encarregados de educação;
- Alargar o campo de investimentos vocacionais possíveis expandindo geograficamente a exploração das oportunidades de formação e de realização profissional, no sentido de favorecer a internacionalização dos projectos vocacionais a construir.

### **Considerações finais**

A reflexão em torno da actuação do psicólogo em contexto escolar no âmbito da orientação vocacional demonstra-se tão mais pertinente quanto mais for pensado como um agente de desenvolvimento que, juntamente com outros intervenientes, complementará uma equipa que pode, activamente, fazer esforços no sentido de promover e melhorar as competências (pessoais, interpessoais, sociais, cívicas, vocacionais,...) dos indivíduos, aquele que, afinal, é o objectivo maior das instituições de educação e formação.

Salienta-se, particularmente, que as actividades e estratégias usadas implicam que este o psicólogo se mostre capaz de desenvolver e aprofundar um olhar integrador e multidimensional, constituindo-se como um verdadeiro catalisador relacional, estimulando activamente as relações entre os diferentes actores, bem como promovendo a qualidade desenvolvimental das experiências vividas na escola. Assim, parte-se do princípio que o psicólogo escolar deve actuar predominantemente a três grandes níveis: psicológico, psicopedagógico, e experimental. Será importante salientar que, acima de tudo, na escola como, de resto, noutros contextos, um psicólogo deverá ocupar-se da promoção do desenvolvimento dos jovens/indivíduos mais do que da remediação dos problemas que estes apresentam (relacionados/relevantes de forma mais ou menos directa com e para o contexto escolar e/ou outros).

Assim, espera-se que este profissional seja capaz de trabalhar em rede e em equipa, que possua uma grande capacidade de iniciativa e dinamismo, se mantenha constantemente actualizado, utilizando com facilidade os recursos informáticos e o instrumento da Internet nunca perdendo de vista os indicadores da realidade quanto à permeabilidade maior ou menor do mercado de emprego e aos desequilíbrios na oferta-procura de certos domínios de formação e nunca se esquecendo de pensar cada indivíduo como alguém que procura um lugar no mundo (também no mundo do trabalho) que possa sentir ou fazer seu.

Ao mesmo tempo, acredita-se que o contexto escolar desafiará o desenvolvimento das suas competências criativas, destacando-se, a esse nível, o potencial da utilização de estímulos artísticos múltiplos nas actividades de intervenção organizadas. Estabelecendo-se como modelo relacional, será incentivado a utilizar uma linguagem acessível e próxima, e a trabalhar de forma flexível, adaptando-se à imprevisibilidade das diferentes situações, assumindo uma postura desafiante dos processos de mudança psicológica e da sua própria prática.

## **Bibliografia**

- Barros, J. (2005). *Psicologia da Educação: 2. Ensino- professor*. Porto: Legis Ed./ LivPsic.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Gonçalves, C. M. (1997). *A Influencia da Familia no Desenvolvimento Vocacional de Adolescentes e Jovens*. Dissertação da tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Reis, M. (2008). A orientação vocacional como um processo social de desenvolvimento. Disponível em [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt).



Laura Rego Agraso  
Eva María Barreira Cerqueiras  
Grupo de investigación GEFIL  
Universidade de Santiago de Com-  
postela

# OS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL COMO RESPOSTA AO ABANDONO TEMPERÁ DO SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA.

## **Obxectivos:**

1. Dar a coñecer a ordenación e regulación dos Programas de Cualificación Profesional Inicial en Galicia.
2. Analizar os Programas de Cualificación Profesional Inicial como resposta ao abandono temperá do sistema educativo, así como a súa implantación en Galicia.

Audiencia tipo: Formación de xente nova (mozos/as)

## **Resumo:**

Coa implantación en España da LOE (2006), prodúcese unha serie de cambios no que respecta á resposta que debe dar o sistema educativo a aqueles alumnos/as que non superan a escolaridade obrigatoria. En principio, o obxectivo é facilitarlles a consecución do título básico de escolaridade (a Ensinanza Secundaria Obrigatoria), para que, dese xeito poidan acceder a outras ensinanzas profesionalizadoras, así como enfrontarse á sociedade cunhas capacidades e competencias básicas baixo do brazo. Aparecen así, os denominados Programas de Garantía Social en 1990, sendo estes substituídos polos Programas de Cualificación Profesional Inicial no ano 2006. Trátase dunha nova modalidade educativa destinada a aqueles alumnos/as que non superan a ensinanza obrigatoria nos prazos sinalados a tal efecto. Nesta comunicación trataremos de realizar unha aproximación á regulación e implantación destas ensinanzas en no territorio galego.



## 1. INTRODUCCIÓN.

En 1990 coa promulgación da LOXSE vense establecer por primeira vez en España medidas de atención a aqueles alumnos/as que non rematan a escolaridade obrigatoria coa titulación correspondente e no espazo e tempo proposto para o mesmo. Nacen así, os Programas específicos de Garantía Social (art. 23.2º de LOXSE, 1990) para aqueles alumnos/as que non acaden os obxectivos da Educación Secundaria Obrigatoria, coa finalidade de proporcionarlles unha formación básica e profesional que lles permita, ou ben, incorporarse á vida laboral ou ben, proseguir os seus estudos nas distintas ensinanzas reguladas na citada lei.

Por primeira vez en España, recoñécense medidas que van romper co carácter uniformador e vehiculador do sistema educativo, é dicir, propóñense accións destinadas a aqueles que non son quen de seguir o curso natural do proceso educativo, tal e como se propón dende o sistema. Dáse a entender, dalgunha maneira, que o sistema non é perfecto e que existen problemáticas de índole social que afectan ao correcto funcionamento do mesmo, así como necesidades educativas que precisan dunha atención diferenciada e específica para lograr uns obxectivos educativos comúns. Tamén se vai permitir a participación da Administración local na posta en funcionamento e desenvolvemento destes programas, cuestionando así o monopolio das institucións educativas formais no tocante aos procesos educativos (Marhuenda Fluixá, 2006:20). En definitiva, os Programas de Garantía Social eran a opción prevista na LOXSE (1990) para aqueles mozos/as de máis de 16 anos que non superaran a etapa da Ensinanza Secundaria Obrigatoria.

Actualmente e coa promulgación no ano 2006 da Lei Orgánica de Educación, que ven a substituír ás anteriores LOXSE (1990) e LOCE (2002), os denominados Programas de Garantía pasan a denominarse *Programas de Cualificación Profesional Inicial* (de aquí en adiante PCPI), iniciando a súa andadura no ano académico 2008/2009.

A comunicación que aquí presentamos parte dunha investigación levada a cabo na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, na cal se analizou a vinculación existente entre o mercado laboral e a oferta de Formación Profesional Inicial nunha comarca galega<sup>1</sup>. Na mesma, entendemos os PCPIs como parte da Formación Profesional Inicial, posto que se trata de formación profesionalizadora ou dirixida cara o traballo. A continuación imos tratar de analizar o funcionamento normativo destes programas en España e máis concretamente en Galicia, destacando especialmente a súa regulación interna. Posteriormente, presentaremos a situación da comarca analizada en canto aos PCPIs e as conclusións e propostas de mellora máis destacables.

## 2. A SITUACIÓN EN GALICIA. NORMATIVA QUE REGULA OS PCPIs.

Os Programas de Cualificación Profesional Inicial na comunidade autónoma galega veñen establecidos por dúas Ordes publicadas no ano 2008<sup>2</sup>, ás cales aludiremos neste apartado máis en profundidade.

A Orde do 13 de maio de 2008 (DOG 23.05.08) é a proposta para o desenvolvemento normativo dos novos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que cita a LOE (2006) e aos que tamén alude outra normativa, tanto estatal como autonómica.

Un dos primeiros aspectos que merece a pena destacar dos Programas de Cualificación Profesional Inicial é a súa finalidade, a cal se indica no artigo 2º da citada Orde, quedando tal como segue:

*Os programas de cualificación profesional inicial [...] teñen como finalidade previr o abandono escolar antes da finalización da escolaridade obrigatoria e abrir novas expectativas de formación e de titulación dos mozos e mozas en situación de desvantaxe sociolaboral e educativa.*

Trátase pois, dunha alternativa máis que flexibiliza o sistema educativo, abrindo novas vías para chegar á obtención dunha titulación mínima. Establécese o Certificado de Profesionalidade, é dicir, unha cualificación profesional de nivel I do Catálogo Nacional de Cualificacións, como o título mínimo esixible para pasar a formar parte do mercado laboral, sendo a súa obtención por parte daqueles alumnos/as con máis dificultades para a obtención do título de ESO, os principais destinatarios destas accións.

---

<sup>1</sup> Estámonos a referir a Rego, L. (2009). A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais galegos: o Barbanza. Traballo de Investigación Tutelado. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Dirixido polo Prof. Antonio Rial Sánchez.

<sup>2</sup> Estamos a falar da Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23.05.08) e da Orde do 31 de xullo de 2008 pola que se establece a oferta de módulos obrigatorios de programas de cualificación profesional inicial en centros públicos na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 18.08.08).

Neste senso, os requisitos de acceso a estes PCPIs van ser os seguintes, tal e como se establece no artigo 5º:

- Alumnos/as entre 16 e 19 anos que non obtiveran o título de educación secundaria obrigatoria e non tiveran cursado anteriormente outro programa de cualificación profesional inicial (existen excepcións ao respecto).
- De forma excepcional, os alumnos/as que con 15 anos teñan cursado 2º da ESO sen posibilidade de promocionar a terceiro, tendo xa repetido curso unha vez ao longo da etapa, poderán acceder a un PCPI co compromiso de cursar os módulos voluntarios para a obtención do título de graduado en ESO.

Ademais de cumprir os requisitos propostos, será necesario que o titor/a, o xefe/a do departamento de orientación e o director/a do centro elaboren os respectivos informes sobre o alumno/a en cuestión e da conveniencia de que este/a se incorpore a un PCPI. Estes documentos serán valorados polo Servizo Provincial de Inspección que emitirá resolución ao respecto. Do mesmo xeito, o alumno/a ou ben os seus pais ou tutores, deberán asinar por escrito a súa conformidade con abandonar a ESO e pasar a realizar un PCPI, así como o seu compromiso a cursar os módulos para obtención do título da ESO, de darse o caso. Tal e como quedou especificado na normativa citada anteriormente, os módulos dos PCPIs serán de tres tipos, sendo obrigatorio que tódolos alumnos/as cursen os específicos e os formativos de carácter xeral. As características principais dos mesmos van ser:

• **Específicos:**

- Correspondentes cunha cualificación de nivel I do Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais.
- Inclúese dentro destes o módulo de Formación en Centro de Traballo (FCT).
- Os currículos que van a describir estes módulos en cada un dos títulos de PCPI, vanse establecer pola propia Consellería de Educación e van ter que indicar todos os aspectos requiridos para a súa obtención<sup>3</sup>.

• **Formativos de carácter xeral**

- O seu obxectivo é contribuír á obtención por parte dos alumnos/as de competencias básicas, propiciando a transición dende o mundo educativo ao laboral.
- Van ser os seguintes:
  - Módulo de competencia comunicativa e dixital. Carga lectiva: catro sesións semanais.
  - Módulo de sociedade e cidadanía. Carga lectiva: tres sesións semanais.
  - Módulo científico-matemático. Carga lectiva: catro sesións semanais.
  - Módulo de iniciativa persoal e relacións laborais. Carga lectiva: dúas sesións semanais.

• **Módulos para obtención do título de graduado en ESO**

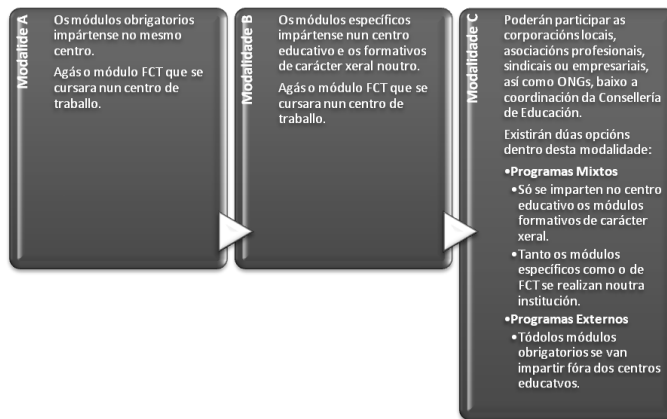
- Estarán organizados en tres ámbitos de coñecemento, os cales xa se describiron: Ámbito de comunicación; Ámbito social e Ámbito científico-tecnolóxico.

Un dos aspectos máis novidosos desta Orde, a pesar de que xa aparecía sinalado no Decreto 133/2007 que regulaba a Educación Secundaria en Galicia, é o establecemento das distintas modalidades dos PCPIs, as cales se recollen no artigo 11º:

---

<sup>3</sup> Estámonos a referir ás seguintes partes que deben conformar o currículo da cualificación correspondente: identificación do perfil profesional; competencia xeral; competencias profesionais, persoais e sociais; unidades de competencia do Catálogo Nacional; contorno profesional; resultados de aprendizaxe, criterios de avaliación, contidos, orientacións pedagóxicas e carga horaria para cada un dos módulos; espazos e equipamentos e atribución docente e perfil do formador/a.

Ilustración 1\_Modalidades dos PCPIs en Galicia. Fonte: Elaboración propia a partir do artigo 11º da Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23.05.08).



Cabe destacar a importancia que vai ter a coordinación por parte da Consellería nas modalidades C mixta e externa, xa que unha gran parte da formación ou toda ela, vaise realizar fóra dos centros educativos, o cal pode implicar unha ausencia de control sobre o propio proceso formativo. Ademais, sería interesante establecer que formación vai ser necesaria para impartir ditos módulos específicos por parte da persoa que se vai encargar do alumno/a noutra institución distinta da escolar. Dende logo, implantar un PCPI sen certificar que o alumno/a vai estar en mans de profesionais cualificados pode ser unha irresponsabilidade, especialmente tendo en conta que a duración dos módulos obrigatorios será de 900 horas, sendo a carga horaria dos módulos específicos de 580, incluído o módulo de FCT, tal e como queda establecido no artigo 12.2º e 8.4º da presente Orde. Do mesmo xeito, nesta norma establécese todo o relativo ao profesorado que se vai encargar de impartir os módulos formativos de carácter xeral, así como os condcentes á obtención do título de graduado en ESO. Con respecto aos módulos específicos só se indica que as titulacións requiridas para impartilos serán establecidas na normativa que estableceza cada un dos perfís profesionais de cada PCPI. Con respecto aos demais docentes os requisitos establécense en función do módulo que impartan, quedando tal como segue.

Ilustración 2\_Requisitos de profesorado para os Módulos Formativos Xerais e os condcentes á obtención da ESO nos PCPIs en Galicia. Fonte: Elaboración propia a partir do artigo 19º da Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23.05.08).

Módulo Formativo Xeral: Competencia comunicativa e dixital.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferentemente mestres/as</li> <li>• Ou ben, profesores/as de ensino secundario</li> <li>• Especialidades de Lingua e literatura castelá ou galega.</li> </ul>
Módulo Formativo Xeral: Sociedade e Cidadanía.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferentemente mestres/as</li> <li>• Ou ben, profesores/as de ensino secundario</li> <li>• Especialidades de Xeografía e Historia.</li> </ul>
Módulo Formativo Xeral: Científico-Tecnolóxico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferentemente mestres/as</li> <li>• Ou ben, profesores/as de ensino secundario</li> <li>• Especialidades de Tecnoloxía, Matemáticas, Bioloxía e Xeoloxía ou Física e Química.</li> </ul>
Módulo Formativo Xeral: Iniciativa persoal e relacións laborais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores/as de ensino secundario de Formación e Orientación Laboral.</li> <li>• Ou ben, de Economía ou de Xeografía e Historia sucesivamente.</li> </ul>
Módulos condcentes á obtención da ESO.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado determinado na normativa específica de regulación da ESO para adultos.</li> </ul>

O feito de que preferentemente sexan mestres os encargados de impartir os módulos formativos

de carácter xeral, non semella ser a opción máis axeitada, xa que en teoría estes docentes están especializados na educación infantil e primaria, non en alumnado con dificultades específicas de aprendizaxe procedentes da educación secundaria. Certamente, en vistas das características propias destes alumnos/as parece necesaria unha especialización maior dos docentes en canto a aspectos relativos á metodoloxía de aprendizaxe e ás posibilidades de diversificación curricular, así como un maior coñecemento das características dos propios alumnos/as e das súas situacións persoais e socioeconómicas diferenciadas.

Ao mesmo tempo, das persoas que imparten docencia en cada un dos PCPIs, un deles será escollido como titor/a pola dirección do centro para cada un deles, tendo preferencia os docentes dos módulos específicos. Este titor/a deberá contar coa estreita colaboración do Departamento de Orientación de cada centro educativo<sup>4</sup>. Estas medidas contribuirán sen dúbida, a un mellor coñecemento de si mesmos por parte dos alumnos/as e a un aumento das súas posibilidades de inserción e de continuación de estudos, sempre e cando se leven a cabo de forma real e constante.

A avaliación será continua aínda que diferenciada para cada módulo obrigatorio, requirindo a asistencia obrigatoria do alumno/a. Así mesmo, establécese que para realizar a avaliación do módulo de FCT será necesaria a colaboración da persoa responsable do alumno/a no centro de traballo. Non se alude non obstante, á colaboración desta persoa no caso de impartirse tamén os módulos específicos no centro de traballo, tal e como posibilita a modalidade C. Déixase así un baleiro importante no respectivo á organización da avaliación nas modalidades C mixta e externa, xa que non se indica como se vai desenvolver a mesma.

Con respecto á avaliación nas demais modalidades, existirá unha sesión de avaliación inicial e tres sesións de avaliación parciais, sendo a última considerada como avaliación final, nas cales deberán estar presentes todos os compoñentes do equipo docente do PCPI presididos polo titor/a de cada un dos grupos. Esta avaliación final realizarase unha vez rematado o módulo de FCT, excepto no caso da modalidade C na cal, a avaliación final se vai realizar unha vez superados todos os módulos do programa (artigo 26.2<sup>º</sup>).

Cando o alumno/a supere a totalidade dos módulos obrigatorios, recibirá unha certificación académica que poderá empregar para solicitar á Administración laboral o Certificado de Profesionalidade correspondente. Este aspecto tamén merecería ser reconsiderado por parte das Administracións laboral e educativa, xa que ao igual que ocorre no caso dos ciclos formativos, o alumno/a debería obter directamente a certificación da súa competencia profesional, neste caso o Certificado de Profesionalidade, sen ter que validala posteriormente para poder conseguila. É dicir, a Consellería de Educación podería ter competencias para emitila, ao igual que os títulos dos ciclos formativos.

Por outra banda, os alumnos/as que superen os módulos conducentes á obtención do título de graduado en ESO, recibirán o correspondente título segundo o establecido na normativa reguladora destas ensinanzas para persoas adultas na nosa comunidade.

Nas disposicións adicionais tamén se establecen algúns aspectos relevantes en canto á organización dos PCPI, como por exemplo o número máximo de alumnos/as por grupo no primeiro curso -que vai ser de 12, contando dobre os alumnos/as con necesidades educativas especiais. Ao mesmo tempo, o número mínimo de alumnos/as para que se impartan PCPIs nas modalidades A e B, será de 6, sendo posible unificar nun único grupo ao alumnado dos distintos programas para cursar os módulos formativos de carácter xeral, sempre que este número non supere os 12. No caso da modalidade C, o número mínimo referirase ao permitido para os módulos formativos de carácter xeral, neste caso 6. Para conformar un grupo que curse os módulos voluntarios para obtención do título da ESO, o número mínimo será de 10. A pesar de todo o establecido, poderá autorizarse a impartición de PCPIs cun número de alumnos/as inferior ao indicado.

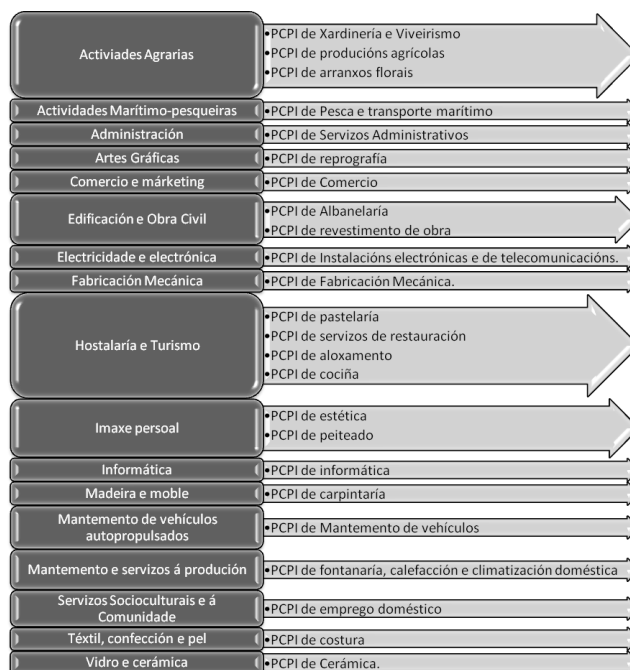
Posteriormente, vaise publicar a Orde do 31 de xullo de 2008 pola que se establece a oferta de módulos obrigatorios de Programas de Cualificación Profesional Inicial en centros públicos na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 18.08.08). Dita normativa non propón nada especialmente novidoso con respecto á organización dos PCPIs, xa que isto quedou resolto previamente coa lexislación anterior. Porén, nos anexos desta Orde refléctense cales van ser os centros específicos encargados de impartir os módulos obrigatorios no ano académico 2008/2009, aclarando así a oferta existente.

A continuación podemos apreciar cales son os PCPIs que se imparten en Galicia no ano académico 2008/2009, en función das familias profesionais.

---

<sup>4</sup> No artigo 20.2<sup>º</sup> establécese que no Plan de Acción Titorial (PAT) do centro deberán deseñarse actividades específicas para este alumnado centradas en aspectos como: técnicas de estudo, resolución de conflitos, fomento da responsabilidade individual, habilidades comunicativas e traballo en grupo.

Ilustración 3. Denominación dos perfís profesionais dos PCPI de modalidade C mixta que se imparten en Galicia segundo a familia profesional de pertenza. Fonte: Elaboración propia a partir do anexo II da Orde do 31 de xullo de 2008 pola que se establece a oferta de módulos obrigatorios de PCPIs en centros públicos na Comunidade Autónoma de Galicia.



Por outra banda, un dos aspectos que quedaba sen clarificar en canto aos PCPIs de modalidade C mixta era o feito de quen ían ser os encargados de impartir os módulos específicos nos contornos produtivos, e que requisitos se lles ían solicitar. Pois ben, para analizar esta cuestión seleccionamos un dos currículos dun perfil profesional dun PCPI, por exemplo o de Servizos Administrativos, da familia de Administración.

No anexo III e IV da Resolución do 04 de xullo de 2008 que regula o currículo deste PCPI (DOG 31.07.08) propónse por unha banda, as titulacións requiridas para a impartición dos módulos específicos do perfil e por outra, o perfil das persoas formadoras que os van impartir nos contornos produtivos. Por exemplo, para dar docencia nos módulos de Procesamento de datos e documentación ou Operacións administrativas e de comunicación, é necesario que o docente sexa Licenciado/a, arquitecto/a, enxeñeiro/a, mestre/a, arquitecto/a técnico/a, enxeñeiro/a técnico/a, diplomado/a, título de grao, técnico/a superior, ou outros títulos equivalentes, cuxos perfís académicos se correspondan coa formación asociada aos módulos específicos no programa de cualificación.

Flexibilízanse así, os requirimentos de formación para impartir os módulos específicos dos PCPI, xa que un técnico de grao superior podería dar estas ensinanzas. Ao mesmo tempo, semella botarse en falla a cualificación profesional en termos didácticos e pedagóxicos, posto que non se esixe no caso destes módulos. Non obstante, dadas as características específicas do alumnado que vai acceder aos PCPIs, consideramos que se trata dun aspecto moi relevante e que debería terse considerado.

No que respecta ás contornas de traballo, os requirimentos dos docentes dos módulos específicos van ser delimitados en función das características de cada módulo concreto, os cales deberán ser acreditados ou ben posuíndo unha formación académica de técnico/a superior (ou outra de nivel superior relacionada co campo profesional), ou ben cunha experiencia profesional dun mínimo de tres anos no campo das competencias relacionadas co módulo formativo do que se trate<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Esta información aparece reflectida en cada unha das Resolucións polas que se establecen os perfís de cada un dos PCPIs. Neste caso aludimos ao PCPI de Servizos Administrativos, polo que recolleemos o citado no anexo IV da Resolución do 04 de xullo de 2008 da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se establece o perfil do programa de cualificación profesional inicial de servizos administrativos en Galicia (DOG 31.07.08).

### 3. CONCLUSIÓNS.

A realidade normativa que vimos de describir, presenta a alternativa existente no sistema educativo español e, máis concretamente, galego, para aqueles mozos/as que non son quen de superar con éxito a ensinanza obrigatoria básica. Cara eles, propónse un novo modelo cun dobre obxectivo: académico e laboral. Preténdese así, proporcionar outras vías de acceso diferenciadas ao título de graduado en Educación Secundaria e tamén á cualificación profesional. Os obxectivos e finalidades propóñense diáfanos, mais a cuestión relevante ten que ver con se as medidas e accións propostas son coherentes cos mesmos e nos van levar á súa consecución.

Un dos primeiros aspectos que merece a pena destacar é a non determinación dos PCPIs como parte integrante da Formación Profesional Inicial, a súa ausencia na normativa reguladora da mesma. Posto que se trata de formación conducente a unha cualificación, entendemos que a súa ausencia e máis que notable. Para satisfacer uns mínimos estándares de calidade é preciso comezar aclarando os conceptos e repensando os PCPIs como unha ponte entre o ensino obrigatorio e os Certificados de Profesionalidade, os cales deberían ser entregados directamente ao alumno/a<sup>6</sup> ao rematar o proceso formativo.

Outro aspecto que semella relevante e en consonancia co anterior, ten que ver coa variedade de opcións existentes para os alumnos/as obxecto de cursar un PCPI, posto que estes van seguir convivindo con alternativas doutras Administracións, como poden ser as Escolas Taller ou outro tipo de proxectos. Existen algúns autores, como Herrera (2005:27) que consideran que un obxectivo prioritario para os PCPIs vai ser integrar nos mesmos aos distintos axentes sociais e ás administracións que desenvolven accións destinadas á promoción laboral ou académica destes mozos/as. Trataríase de ofrecer un único programa modular de carácter flexible que estivera baseado na metodoloxía en alternancia, xa que 10 anos despois da implantación dos Programas de Garantía Social chegamos á conclusión de que unha das motivacións destes mozos/as ven representada polo mundo do traballo, polo que non é factible, dados os obxectivos do programa, que este se basee nos mesmos principios académicos que non lograron que ditos alumnos/as obtivesen o título da Educación Secundaria. A metodoloxía en alternancia deberá ser un referente á hora de instaurar estes PCPIs no sistema educativo, xa que só así se poderán lograr obxectivos laborais (os alumnos/as vense motivados por exercer unha profesión e ser útiles na mesma e na sociedade) e académicos (trala consecución dos primeiros éxitos, poden vir os seguintes de cara a mellorar a súa cualificación mediante o acceso a ciclos formativos de grao medio).

Neste senso, a inclusión dos PCPIs como parte da Formación Profesional, facilitaríaa a integración dos subsistemas de formación para o traballo e formación inicial con respecto a este colectivo en risco de exclusión, dado que a unificación de propostas e accións destinadas a eles sería condición *sine qua non* para facilitar a cualificación de toda persoa que pretenda acceder ao mercado laboral.

Con respecto ao caso galego, podemos indicar en xeral, que a Orde do 13 de maio de 2008 (DOG 23.05.08) regula dun modo amplo a posta en marcha dos PCPIs en Galicia, deixando bastante marxe de actuación aos centros en determinadas cuestións. De todos modos, tendo en conta que a implantación dos PCPIs debería realizarse no ano académico 2008/2009<sup>7</sup>, esta nova regulación chegou un pouco a marchas forzadas, polo que os docentes non contaron co tempo suficiente para adecuarse a esta nova normativa. Isto dou lugar a unha serie de problemáticas nos centros, xa que non se conta co coñecemento axeitado da normativa nin coa suficiente antelación para a implantación dos novos PCPIs. De feito, isto agravouse debido a que en xuño do 2008 aínda non estaban publicados os currículos relativos aos perfís profesionais que se ían ofertar como PCPI, senón que estes foron aparecendo ao longo do verán dese mesmo ano, o que reflicte unha falla de previsión considerable, posto que en outubro do 2008, aínda se estaban publicando algúns dos perfís profesionais nos cales os alumnos/as xa se deberían estar matriculando<sup>8</sup>.

Outra cuestión a ter en conta é a proposta de modalidade C dos PCPIs que, como vimos, conleva a existencia de programas mixtos e externos. Cabería poñer en *cuarentena* o funcionamento deste tipo de programas, dado que o centro só se encargaría dos módulos formativos de carácter xeral (nos programas mixtos), deixando para o centro de traballo a impartición dos módulos específicos e do módulo de FCT. Isto cando menos, chama a atención, especialmente porque se deixa en mans de profesionais non educativos,

<sup>6</sup> Lembremos que actualmente, o alumno/a tería que solicitar á Administración Laboral o certificado de profesionalidade correspondente en función do PCPI cursado, o cal contribúe a burocratizar o proceso de adquisición dunha certificación.

<sup>7</sup> Tal e como se establece no artigo 12<sup>o</sup> do R.D. 806/2006, do 30 de xuño, polo que se establece o calendario de aplicación da nova ordenación do sistema educativo establecida pola Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (BOE 14.07.06).

<sup>8</sup> Un exemplo disto é o caso do PCPI de Pesca e Transporte Marítimo que se establece mediante Resolución do 02 de setembro do 2008, a cal foi publicada no DOG o 16 de outubro do mesmo ano, polo que non se respetou o prazo de matrícula dos alumnos/as no mesmo nese ano académico 2008/2009.

a formación de alumnos/as con necesidades de aprendizaxe especiais, podendo darse situacións nas que non existan diferenzas entre os módulos específicos e o módulo FCT.

Isto, sendo de certa gravidade, entraña ao mesmo tempo, un agravio comparativo entre os alumnos/as que cursen os PCPIs na súa modalidade C, e aqueles que o fagan na modalidade A ou B. Estes últimos recibirán no centro os módulos formativos de carácter xeral e de carácter específico, deixando para o centro de traballo a realización do módulo de FCT, co cal as diferenzas con respecto aos seus compañeiros/as van ser aínda maiores, cursando ambos o mesmo programa, aínda que en distintas modalidades.

Por outra banda, tal e como se aprecia na Orde do 31 de xullo de 2008 pola que se establece a oferta de módulos obrigatorios de PCPIs en centros públicos na Comunidade Autónoma de Galicia, os encargados/as de impartir os módulos específicos nos PCPIs de modalidade C terán que corroborar que posúen unha titulación académica cando menos, de técnico superior ou ben, experiencia profesional no sector durante 3 anos como mínimo. Non se require cualificación didáctica ou docente algunha, e neste caso pode non axuntarse ningunha titulación académica, xa que con probar 3 anos de experiencia no ámbito en cuestión sería suficiente.

En definitiva, entendemos que poden existir grandes diferenzas entre o alumnado que realice os módulos específicos no centro educativo (PCPIs da modalidade A e B) e o que os realice no contorno de traballo (PCPI modalidade C mixta ou externa).

Ademais, sería interesante requirir algún tipo de certificación didáctica, xa que se trata de impartir formación específica e é importante coñecer como se ensina, ademais de como se traballa. De forma paralela, os responsables de empresa que acrediten experiencia laboral sen achegar ningún título académico deberían poder iniciar un proceso de certificación da súa competencia, validando os seus coñecementos cun Certificado de Profesionalidade, estando así acreditados cunha titulación mínima.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA.

Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanza da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 13.07.07)

Herrera, D. (2005). La ley orgánica de educación y los programas de garantía social. Un nuevo marco para una nueva transición. En *Herramientas. Revista de formación y empleo*. Nº 81, 2005, 22-27.

Lei Orgánica 1/1990 do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) (BOE 04.10.1990)

Lei Orgánica 5/2002 do 19 de xuño das Cualificacións e a Formación Profesional (BOE 20.06.2002)

Lei Orgánica 10/2002, do 23 de decembro, da Calidade da Educación (LOCE). (BOE 24.12.2002)

Lei 2/2006, do 3 de maio de Educación (LOE) (BOE 04.05.2006)

López, A. et al. (Coords.) (2006). *¿Existen los jóvenes desfavorecidos?* Valencia: Consorci Pactem Nord.  
Marhuenda Fluixá, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. En *Revista de Educación*, 341 Setembro-Dicembro, 2006, 15-34.

Merino, R.; García, M. e Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. En *Revista de Educación*, 341, Setembro-Dicembro 2006, 81-98.

Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23.05.08).

Orde do 31 de xullo de 2008 pola que se establece a oferta de módulos obrigatorios de programas de cualificación profesional inicial en centros públicos na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 18.08.08).

Rego Agraso, L. (2009). *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: o Barbanza. Traballo de Investigación Tutelado*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Resolución do 04 de xullo de 2008 da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se establece o perfil do programa de cualificación profesional inicial de servizos administrativos en Galicia (DOG 31.07.08)

Resolución do 2 de setembro do 2008, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, pola que se establece o perfil do programa de cualificación profesional inicial de Pesca e Transporte Marítimo (DOG 16.10.2008).



# A IMPLANTACIÓN DOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL NUNHA COMARCA GALEGA: O BARBANZA.

Obxectivos:

1. Coñecer as características básicas da oferta formativa de Programas de Cualificación Profesional Inicial nunha comarca galega, en concreto na comarca do Barbanza (A Coruña).
2. Analizar a oferta formativa proposta á luz das características do mercado laboral comarcal.

Audiencia tipo: Formación de xente nova (xóvenes)

## **Resumo:**

Os Programas de Cualificación Profesional Inicial (de aquí en adiante PCPI) constitúense como a medida de acción proposta recentemente polo sistema educativo español ante aqueles mozos/as que non superan a escolaridade obrigatoria no tempo destinado para tal fin, é dicir, ao acadar os 16 anos de idade. Aparecen regulados pola Lei Orgánica de Educación no ano 2006, mais non son implantados ata o ano académico 2008/2009. A proposta que presentamos a continuación, realiza unha exposición inicial dos mesmos e do seu funcionamento e trata de analizar as características da súa implantación nese mesmo ano académico na comarca galega do Barbanza (A Coruña). Ademais, lévase a cabo unha primeira valoración acerca das particularidades destes programas en función do mercado laboral da propia comarca e da adecuación da oferta ao mesmo.



## 1. INTRODUCCIÓN.

Coa promulgación da Lei Orgánica de Educación (2006) constitúese unha opción académica para aqueles alumnos/as que, no tempo destinado para tal fin, non conseguen superar as materias conducentes á obtención do graduado en Educación Secundaria Obrigatoria (ESO). Trátase dos denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs), os cales teñen o seu antecedente directo nos Programas de Garantía Social propostos pola LOXSE (1990) e tamén nos Programas de Iniciación Profesional propostos pola LOCE (2002), a pesares de que nunca chegaron a poñerse en práctica.

O obxectivo destes programas é tanto académico (favorecer a continuación dos estudos) como laboral (facilitar a inserción laboral dos alumnos/as e propiciar unha primeira toma de contacto co mundo do traballo), polo que a súa organización e implantación non carece de complexidade.

Na proposta que presentamos a continuación, analizamos en base a unha investigación levada a cabo na Universidade de Santiago de Compostela<sup>1</sup>, a implantación destes PCPIs nunha comarca costeira de Galicia, en concreto na comarca do Barbanza, situada ao sur da provincia da Coruña.

Inicialmente, realizaremos unha primeira análise explicativa da organización interna dos propios PCPIs baseándonos na LOE (2006), para posteriormente, describir o proceso empírico de recollida de datos no territorio proposto. Finalmente, presentaremos os resultados parciais da investigación e algunhas das conclusións que se poden extraer a raíz de todo o exposto previamente.

## 2. OS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL. CARACTERIZACIÓN EN ESPAÑA.

A Formación Profesional (F.P.) Inicial é obxecto de regulación por parte da Lei Orgánica de Educación proposta no 2006, sendo no Título I (*As ensinanzas e a súa ordenación*), onde se vai recoller a ampla maioría do articulado relativo á mesma e desenvolvendo a ordenación dos ciclos formativos no seu capítulo V.

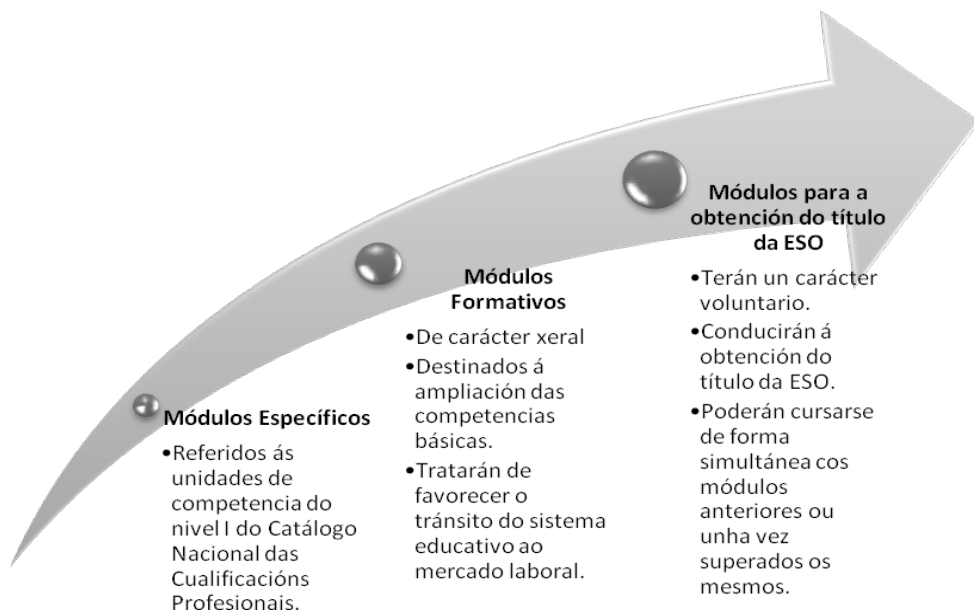
Sen embargo, vai ser previamente no capítulo III relativo á Educación Secundaria Obrigatoria, onde van aparecer as primeiras alusións á F.P. ao describir os Programas de Cualificación Profesional Inicial. Márcase así, un certo carácter continuísta con respecto á lexislación educativa anterior: a LOCE (2002), a cal propoñía a implantación dos denominados *Programas de Iniciación Profesional*. Con respecto aos mesmos, modifícase a súa denominación, pasando a ser *Programas de Cualificación Profesional Inicial* (PCPI), así como a idade mínima para o acceso aos mesmos, que pasa de 15 a 16 anos, podendo darse o primeiro caso de forma excepcional e coa condición de estaren obrigados ditos alumnos/as a cursar os módulos para a obtención do graduado en Educación Secundaria.

Do mesmo xeito que se establecía na lexislación anterior, estes Programas están destinados a alumnos/as que, coa idade indicada anteriormente non obtiveran o Título de graduado en ESO e, ao mesmo tempo, sexan menores de 21 anos. Ademais, pasan a estar conformados por 3 tipos de módulos, tal e como se pode apreciar a continuación, a diferenza dos 2 que os conformarían segundo a LOCE (2002).

---

<sup>1</sup> Rego Agraso, L. (2009). *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: o Barbanza*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Ilustración 1. Tipos de módulos que conforman os Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).  
 Fonte: Elaboración propia a partir da Lei Orgánica 2/2006, do 3 de Maio, de Educación (BOE 04.05.06).



Actualmente, os alumnos/as teñen a posibilidade de cursar os módulos que os conducen á obtención do título de graduado en ESO de forma voluntaria, aspecto que anteriormente non se contemplaba. Ao mesmo tempo, establécese que os módulos específicos estarán referidos a unidades de competencia do nivel I do Catálogo Nacional das Cualificacións Profesionais, cando anteriormente o nivel estaba identificado pero non acreditado.

Por estas razóns, entendemos que os PCPIs quedan englobados dentro da Formación Profesional Inicial, xa que capacitan para a obtención dunha cualificación de nivel I recoñecida. A pesares disto, na propia lei non se inclúen estes Programas dentro do apartado referido á Formación Profesional Inicial, xa que esta aparece reflectida noutro capítulo, englobando unicamente aos ciclos formativos de grao medio e superior.

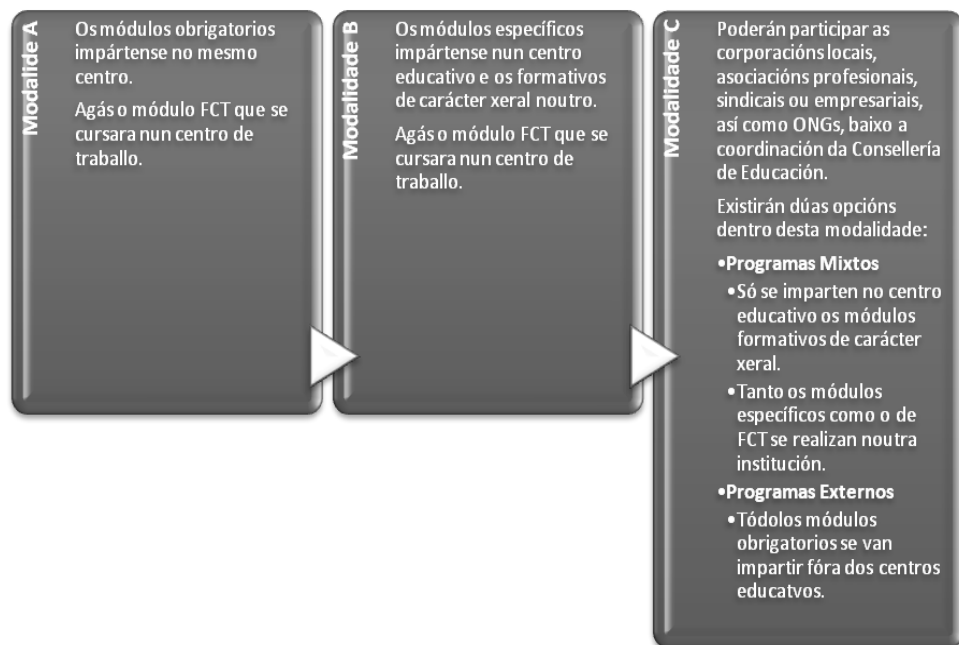
Sen embargo, a LOE (2006) entende por Formación Profesional, *o conxunto de accións formativas que capacitan para o desempeño cualificado das diversas profesións, o acceso ao emprego e a participación na vida social, cultural e económica* (artigo 39.1<sup>º</sup>), polo que botamos en falla a presenza da regulación dos PCPIs dentro das Ensinanzas de Formación Profesional do sistema educativo.

Así, o capítulo relativo á Formación Profesional dentro desta normativa, péchase sen considerar aos PCPIs como parte integrante da mesma.

Por outra banda, no artigo 30.5<sup>º</sup> dentro do capítulo destinado á Educación Secundaria Obrigatoria, establécese que a oferta de PCPIs vai adoptar modalidades diferenciadas, mais non se especifica cales van ser estas, quedando a súa ordenación a disposición de cada comunidade autónoma<sup>2</sup>. No caso que nos ocupa, a normativa autonómica galega establece a distribución das modalidades e a súa organización tal como segue:

<sup>2</sup> No caso galego, a normativa que regula os PCPIs é a Orde do 13 de maio de 2008 (DOG 23.05.2008) e a Orde do 31 de xullo de 2008 (DOG 18.08.2008).

Ilustración 2. Modalidades dos PCPIs en Galicia. Fonte: Elaboración propia a partir do artigo 11º da Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23.05.08).



Na posta en marcha destes programas tamén van ter cota de participación varios axentes sociais: os propios centros educativos, as corporacións locais, asociacións profesionais, organizacións non gobernamentais e entidades empresariais e sindicais. Todos eles baixo a coordinación da Administración Educativa.

Outro aspecto relevante alude á vinculación dos PCPIs con cualificacións de nivel I do Catálogo Nacional de Cualificacións e FP, xa que deste xeito perséguese abrir expectativas de formación e cualificación, evitando o abandono dos estudos de forma temperá e facilitando o acceso á vida laboral (Escamilla, A. e Lagares, A.R., 2006:140).

En xeral, trátase de promover unha maior equidade, proporcionándolle aos alumnos/as tantas posibilidades como sexan precisas á hora de alternar traballo e formación, evitando especialmente o abandono prematuro dos estudos sen ningunha titulación ou cualificación.

Debido á non consideración dos PCPIs como parte integrante da Formación Profesional Inicial, estes van aparecer establecidos no R.D. que regula as ensinanzas mínimas de Educación Secundaria Obrigatoria<sup>3</sup>, cando realmente poderían estar incluídos no R.D. polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do sistema educativo (BOE 03.01.07).

No artigo 14º do primeiro Real Decreto citado, establécese que a finalidade dos PCPIs vai ser: favorecer a inserción social, educativa e laboral dos xóvenes maiores de 16 anos [...] que non obtiveran o título de Graduado en Educación Secundaria Obrigatoria. Trátase pois, de promover unha mellor atención a este

<sup>3</sup> Estámonos a referir ao Real Decreto 1631/2006, do 29 de decembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obrigatoria (BOE 05.01.07)

colectivo en risco de exclusión e proporcionarlles cando menos unha cualificación profesional de nivel I, acreditable e validable posteriormente de cara á superación dalgúns módulos de Formación Profesional de grao medio. Este tipo de certificados de profesionalidade serán expedidos posteriormente, aos que o soliciten, pola Administración laboral.

Por outra banda, os módulos voluntarios para a obtención do graduado en Educación Secundaria van estar organizados en torno a tres ámbitos: ámbito de comunicación, ámbito social e ámbito científico-tecnolóxico. Agrúpanse así, as materias da Educación Secundaria en ámbitos de estudo, que en principio facilitarían o acceso dos alumnos/as á titulación básica.

En xeral, podemos indicar que se trata dunha normativa moi ampla, xa que deixa ao libre albedrío de cada comunidade autónoma a ordenación real destes novos Programas de Cualificación Profesional Inicial, especialmente as distintas modalidades en que se van impartir. Sen embargo coa LOE (2006) e con este R.D. tamén se da un paso adiante responsabilizando á Administración Educativa da oferta formativa dirixida a aqueles mozos/as que non lograron acadar a ESO, baleiro que deixara a LOXSE (1990) e que despois tratou de paliar coa implantación dos Programas de Garantía Social. Neste senso, é necesario destacar a importancia de que se proporcionen alternativas de cualificación a este tipo de mozos/as, facilitándolles o acceso a un emprego ou á continuación dos seus estudos. Propóñense así, cambios facilitadores dunha maior flexibilidade no acceso ao sistema de F.P. Inicial, ademais de promover a obtención dunha cualificación por parte de mozos/as que non superaron a ESO no seu día. Trátase de proporcionar oportunidades de ida e volta dende o sistema educativo ao traballo, favorecendo a incorporación alternativa a un sistema ou outro, ou incluso, a ambos ao mesmo tempo.

### **3. O ESTUDO EMPÍRICO DA INVESTIGACIÓN.**

O obxectivo que pretendiamos conseguir no estudo empírico da investigación realizada é analizar a oferta de Formación Profesional Inicial existente na comarca do Barbanza, así como o volume de matriculados/as e de titulados nestas e noutras ensinanzas. Así pois, é preciso realizar unha análise da oferta formativa existente na comarca citada polo que decidimos caracterizar a nosa investigación como descritiva. Este tipo de estudos tratan de observar aos individuos, centros ou institucións coa finalidade de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar ou interpretar os acontecementos ou entidades que constitúen os seus diversos campos de investigación (Cohen e Manhion, 1990).

A comarca do Barbanza vai ser o territorio seleccionado para realizar esta investigación. Situada ao sur da provincia da Coruña (Galicia), esta comarca está conformada por catro concellos: Ribeira, Boiro, A Pobra do Caramiñal e Rianxo. Todos eles son costeiros, polo que a súa economía está especialmente vinculada ao subsector pesqueiro, ademais da construción e o comercio (Instituto Galego das Cualificacións, 2009).

#### **3.1. O INSTRUMENTO DE RECOLLIDA DE DATOS.**

Para coñecer a oferta formativa que se leva a cabo nesta comarca empregamos como técnica de recollida de datos a entrevista, a cal irá destinada aos responsables destas ensinanzas nos centros nos que se imparten dentro do propio territorio no ano académico 2008/2009. Dita proba é unha entrevista de tipo estruturada, tratándose dun instrumento de medida sistemática, polo que na análise de datos empregaremos a estatística. Ambos aspectos (a medida sistemática e a análise estatística de datos) foron definidos por Bisquerra (1989:63) como propios da investigación cuantitativa. De tódolos xeitos, a interpretación que fagamos dos datos vai ter en conta aspectos máis cualitativos, polo que cabe sinalar que a análise que posteriormente se vai facer vai tratar de extraer relacións de índole cualitativa a pesar de provir de datos cuantitativos.

Tal e como vimos indicando, o instrumento empregado para a recollida de datos vai ser unha entrevista estruturada, a cal estivo conformada por catro bloques de contido: Datos identificativos e de contacto

do centro; Caracterización do centro e da oferta educativa do mesmo; Caracterización dos docentes de Formación Profesional do centro e Caracterización da oferta de Formación Profesional Inicial existente no centro.

Dentro de cada un deles, establécense varios ítems cunha tipoloxía diferente, é dicir, por un lado aparecen cuestións que terá que responder o entrevistado, e por outro aparecen ítems que contextualizan a entrevista e que terán que ser aportados polo entrevistador. Decidimos estruturar a entrevista deste xeito xa que, tendo en conta que en cada un dos centros a oferta está diferenciada, a entrevistadora ía ter que adaptarse á cada unha delas e coñecer previamente algunhas das características esenciais de cada centro. Exemplo disto é a normativa que regula cada PCPI, así como os módulos que os conforman. No caso que nos ocupa só imos aludir ao derradeiro dos bloques: caracterización da oferta de Formación Profesional Inicial existente no centro, e dentro desta aquela relativa aos PCPIs.

### **3.2. A POBOACIÓN E MOSTRA DO ESTUDO.**

A poboación que constitúe o obxecto de estudo da nosa investigación vai estar conformada por tódolos centros educativos, de titularidade pública ou privada concertada, que oferten algunha das modalidades de Formación Profesional Inicial na comarca do Barbanza. Todos eles teñen como denominador común o feito de seren as entidades que ofertan aquela formación que podemos considerar profesionalizadora e que, hoxe en día, denominamos como Formación Profesional Inicial<sup>4</sup>. En principio imos atender a toda a poboación de centros que cumpra estes requisitos no territorio seleccionado, polo que plantexaremos unha mostraxe non aleatoria e participante, é dicir, os centros decidirán se forman parte da mostra e aceptan colaborar coa investigación ou non. Ao mesmo tempo e posto que se trata dunha mostraxe non aleatoria, entendemos que non tódolos centros teñen a mesma probabilidade de seren elixidos, xa que a selección redúcese a aqueles que cumpran os requisitos xa sinalados anteriormente. Polo tanto, a mostra que imos empregar para levar a cabo a nosa investigación estará composta por tódolos centros que cumpren os requisitos propostos menos un (n-1), quedando a listaxe conformada por 7 centros, tal como segue: IES Coroso (Ribeira); IES Leliadoura (Ribeira); Escola Náutico-Pesqueira (Ribeira); IES Espiñeira (Boiro), IES Praia Barraña (Boiro); IES A Pobra do Caramiñal (A Pobra do Caramiñal) e IES Félix Muriel (Rianxo). Así, obteremos datos relativos a 7 centros dos 8 que imparten Formación Profesional Inicial na comarca do Barbanza.

Por outra banda, o instrumento de recollida de datos será aplicado aos directores/as ou xefes/as de estudos de cada un destes centros citados, xa que entendemos que son as persoas que van ter unha visión máis ampla e global da totalidade da oferta formativa que se desenvolve dende o centro, tendo en conta que son os encargados da súa xestión e funcionamento diario. Levamos a cabo por tanto, unha mostraxe cualitativa, xa que decidimos previamente cales van ser os nosos produtores de datos, ademais de entendela como unha mostraxe intencional (Tójar Hurtado, 2006:186), é dicir, tomamos as decisións acerca da selección dos diversos elementos da realidade tendo en conta especialmente os obxectivos e propósitos plantexados na investigación de forma inicial.

### **4. RESULTADOS. A OFERTA FORMATIVA DE PCPIS NA COMARCA DO BARBANZA.**

Trala realización da proba descrita anteriormente nos centros seleccionados, os resultados obtidos revelan unha situación diversa no tocante aos PCPIs: existe unha oferta relativamente variada, a cal se levou a cabo a proposta da Administración educativa e determinada, en última instancia pola elección realizada polos alumnos/as dentro da marxe existente.

---

<sup>4</sup> Entendemos que formarán parte desta poboación, aqueles Institutos de Ensino Secundario que impartan Ciclos Formativos de grao medio, de grao superior e/ou Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Os perfís profesionais que se imparten na comarca analizada neste ano académico 2008/2009 son os seguintes: Mantemento de vehículos ; Instalacións Electrotécnicas e de Telecomunicacións; Fabricación Mecánica; Fontanaría, Calefacción e Climatización Doméstica; Peiteado; Estética; Cocíña; Informática; Albanelaría ; Arranxos Florais e Servizos de Restauración. Na gráfica que se mostra a continuación, podemos apreciar a frecuencia coa que se imparten nos centros da comarca estes PCPIs.

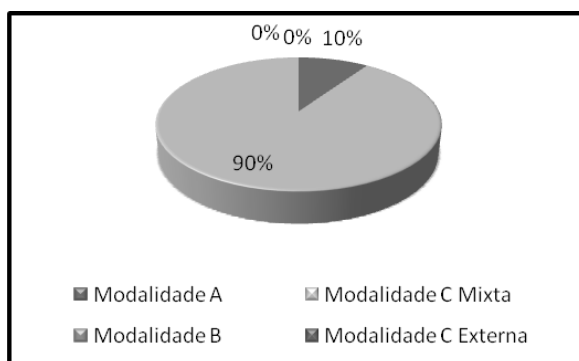
Gráfica 1. Frecuencia coa que se imparten os PCPIs na comarca do Barbanza no ano académico 2008/2009. Fonte: Rego Agraso (2009:276-277).



O PCPI que máis se está levando a cabo na comarca é o de Instalacións electrotécnicas e de telecomunicacións, representando ao 19% da totalidade dos PCPIs do territorio. Ao mesmo tempo, os PCPIs de Fontanaría, Peiteado e Mantemento de Vehículos son os seguintes que máis se realizan, xa que cada un deles representa un 14'3% da totalidade dos PCPIs. Posteriormente estaría o PCPI de Cocíña, xa que se está desenvolvendo en dous centros diferenciados, sendo o 9'5% da totalidade dos mesmos. Os restantes só se desenvolven nun centro en concreto, polo que cada un deles representaría un 4'8% da totalidade dos existentes na comarca.

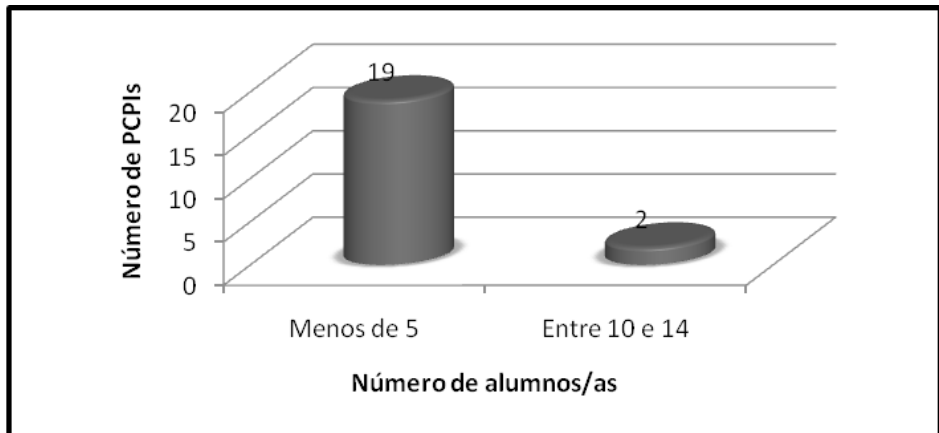
No referente ás modalidades que se imparten, a que o fai de forma maioritaria é a modalidade C mixta, xa que o 90% dos programas que se estaban levando a cabo nese ano académico responden á mesma. Así pois, na maior parte dos casos, os módulos formativos xerais vanse impartir no centro, mentres que os módulos específicos e o FCT se van levar a cabo na propia empresa.

Gráfica 2. Modalidades dos PCPIs que se imparten na comarca do Barbanza no ano académico 2008/2009. Fonte: Rego Agraso (2009:279).



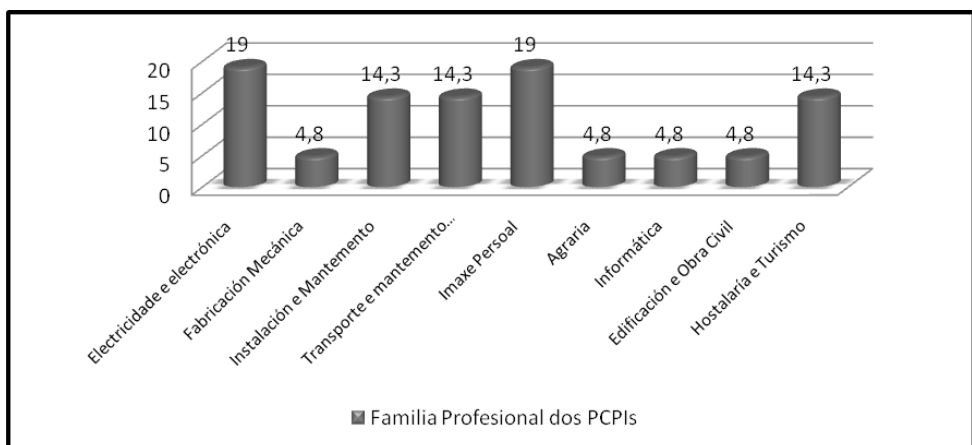
No que respecta ao número de alumnos/as matriculados nestas ensinanzas, podemos apreciar que a maior parte dos mesmos, en concreto 19 deles, teñen menos de 5 persoas matriculadas. Só existen dous programas cun número de alumnos/as incluído entre 10 e 14. Deste xeito, o número de alumnos/as en cada un dos programas é moi reducido, destacando só dous deles como os máis relevantes en canto ao número de alumnos/as.

Gráfica 3. Número de alumnos/as matriculados en PCPIs no ano académico 2008/2009. Fonte: Rego Agraso (2009:281).



Se analizamos os PCPIs en función da familia profesional da que se trate, podemos apreciar como as familias máis representativas na comarca son a de Electricidade e Electrónica e a de Imaxe persoal, cada unha cun 19% dos PCPIs que se están levando a cabo. Posteriormente, estarían as familias de Instalación e Mantemento de Vehículos Autopropulsados, Transporte e Mantemento de Vehículos e Hostalaría e Turismo, cada unha delas cun 14% dos PCPIs.

Gráfica 4. Porcentaxe de PCPIs en función das familias profesionais ás que pertencen na comarca do Barbanza no ano académico 2008/2009. Fonte: Rego Agraso (2009:278)



A situación que se presenta recolle unha realidade na que os mesmos programas se levan a cabo en distintos centros na propia comarca, o cal representa que a pouca distancia se están desenvolvendo a mesma oferta formativa, a pesar de que na maior parte delas o número de alumnos/as é inferior a 5.

## 5. CONCLUSIÓNS.

Trala análise global realizada do funcionamento dos PCPIs en España e posteriormente, da súa implantación nunha comarca galega, podemos extraer unha serie de conclusións ao respecto.

Inicialmente, cabe indicar que os PCPIs deben ser parte integrante do modelo de Formación Profesional Inicial ao que queremos chegar, facilitando así a integración, tan ansiada, dos subsistemas de Formación Profesional e a entrada e saída dun a outro. Deste xeito, daremos un paso máis na promoción da cualificación profesional para tódalas persoas.

Se queremos entender a Formación Profesional Inicial como un instrumento que favorece o desenvolvemento dos territorios comarcais, existe a necesidade de adecuala ás demandas do mercado laboral dese mesmo territorio, aumentando así a súa vinculación co traballo e favorecendo a inserción profesional. Deste xeito, a oferta formativa non debe ser estática no tempo, senón dinámica e cambiante en función das necesidades existentes no mercado laboral e na sociedade en xeral.

Con respecto aos PCPIs analizados, é preciso agrupar aos alumnos/as que cursen o mesmo PCPI no mesmo centro, xa que só así poderemos chegar a un mellor aproveitamento dos recursos existentes na comarca e unha formación de máis calidade, dado que se poñeran as condicións para unha mellor atención ao alumno/a.

Por outra banda, tal e como vimos de mencionar, o número de PCPIs que se levan a cabo na comarca non é elevado, posto que en total serían 21 programas, algúns dos cales se repiten nos distintos centros. O número de alumnos/as é moi baixo, deixando en entredito a súa función, posto que o grao de fracaso escolar nos centros vai máis alá de 5 alumnos/as por ano académico<sup>5</sup>.

Ao mesmo tempo, o feito de que un 90% dos programas impartidos sexa de modalidade C mixta, deixa entrever unha certa improvisación na súa implantación, dado que nesta modalidade o centro unicamente vai impartir os módulos formativos de carácter xeral, deixando para o empresario os módulos específicos e o módulo de FCT. As diferenzas con respecto aos alumnos/as matriculados en PCPIs de modalidade A (no centro impártense a maiores os módulos específicos) vai ser considerable, posto que as condicións de acceso e os contidos e metodoloxía a empregar van ser moi distintos. A modalidade C mixta facilita que a Administración non deba dispoñer de docentes especializados, xa que os alumnos/as saen fóra a recibir a súa formación específica. Esta mesma situación é a fonte das nosas inquedanzas ao respecto, especialmente pola carencia dalgún tipo de avaliación ou control daquilo que o alumno/a realiza no centro de traballo en relación cos módulos específicos. Por esta razón, contemplamos a posibilidade de que existan amplas diferenzas en relación ás outras modalidades dos PCPIs, nos cales os módulos específicos son impartidos por profesionais titulados e coas correspondentes acreditacións pedagóxicas, as cales, a pesar de seren mellorables, son un punto a favor da consideración e motivación destes alumnos/as. Consideramos pois, que, dada a escaseza de PCPIs correspondentes á modalidade A (só existen dous en toda a comarca), sería interesante aumentar esta proporción, especialmente naqueles centros que posúan ciclos formativos relacionados co propio PCPI.

Ademais de todo o indicado, as análises do mercado laboral realizadas na investigación que tomamos como base desta proposta, mostran a necesidade de adecuar a oferta destes programas ás características do mesmo. Trataríase deste xeito, de promover a inserción laboral das persoas que

---

<sup>5</sup> Lembremos que na maior parte dos PCPIs (19), o número de matriculados/as é inferior a 5, a pesar de que na totalidade do centro o número de alumnos/as matriculados nos mesmos sexa superior. Concretamente, no ano académico 2008/2009 o 28.6% dos centros da comarca tiñan matriculados entre 11 e 21 alumnos/as en PCPIs, mentres que o 14.3% tiñan entre 22 e 32 alumnos/as (Rego Agraso, 2009:236).



cursem estes programas, así como de satisfacer a demanda de man de obra cunha cualificación mínima dentro do territorio comarcal. Neste caso, debería facilitarse a implantación de PCPIs vinculados ás familias profesionais da Edificación e Obra civil, Marítimo-Pesqueira e Industrias Alimentarias de forma prioritaria, xa que éstos son os sectores que máis emprego xeran nesta comarca.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa: guía práctica. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Cohen, L. e Manhion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Escamilla, A.; Lagares, A.R. (2006). La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales. Barcelona: Graó.
- Homs Ferret, O. (2005). La Formación Profesional en la nueva ley de educación. En Herramientas. Revista de Formación y Empleo, 80, 6-13.
- Instituto Galego das Cualificacións (2009). Informe do Mercado Laboral Galicia 2008. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Lei Orgánica 1/1990 do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) (BOE 04.10.1990)
- Lei Orgánica 5/2002 do 19 de xuño das Cualificacións e a Formación Profesional (BOE 20.06.2002)
- Lei Orgánica 10/2002, do 23 de decembro, da Calidade da Educación (LOCE). (BOE 24.12.2002)
- Lei 2/2006, do 3 de maio de Educación (LOE) (BOE 04.05.2006)
- López, A. et al. (Coords.) (2006). ¿Existen los jóvenes desfavorecidos? Valencia: Consorci Pactem Nord.
- Marhuenda Fluixá, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. En Revista de Educación, 341 Setembro-Diciembre, 2006, 15-34.
- Merino, R.; García, M. e Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. En Revista de Educación, 341, Setembro-Diciembre 2006, 81-98.
- Orde do 13 de maio de 2008 pola que se regulan os programas de cualificación profesional inicial na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 23.05.08).
- Orde do 31 de xullo de 2008 pola que se establece a oferta de módulos obrigatorios de programas de cualificación profesional inicial en centros públicos na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 18.08.08).
- Real Decreto 1538/2006, do 15 de decembro, polo que se establece a ordenación xeral da Formación Profesional do sistema educativo (BOE 03.01.2007).
- Real Decreto 1631/2006, do 29 de decembro, polo que se establecen as ensinanzas mínimas correspondentes á Educación Secundaria Obligatoria (BOE 05.01.2007).
- Rego Agraso, L. (2009). *A relación entre a oferta de Formación Profesional Inicial e o mercado laboral nos territorios comarcais: o Barbanza. Traballo de Investigación Tutelado*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.



**Sarceda Gorgoso, M. Carmen**

carmen.sarceda@usc.es  
Universidad de Santiago de  
Compostela

**Raposo Rivas, Manuela**

mraposo@uvigo.es  
Universidad de Vigo

# LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL Y LA EXPERIENCIA COMO ELEMENTOS FAVORECEDORES DE COMPETENCIAS CLAVE EN LOS JÓVENES

## 1.- INTRODUCCIÓN

La Universidad es un escenario formativo que, en los últimos años, ha sufrido un cambio de orientación en el que sale reforzado su carácter profesionalizador. Los desafíos derivados del proceso de Bolonia (1999) conllevan un nuevo enfoque en el que las competencias se constituyen en la piedra angular de un proceso formativo que ha de permitir a sus titulados ser capaces, en un futuro inmediato, de asumir futuros roles profesionales y sociales.

Un hecho indiscutible es que las universidades desempeñan un papel muy importante en el desarrollo cultural, económico y social de un país. En la Reforma del Sistema Universitario Español concretado en la Ley Orgánica de Universidades<sup>1</sup>, se afirma en el título preliminar –artículo 1- que entre las funciones que se le atribuyen estaría la referida a “la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística”. Además, se indica en lo que respecta al *objetivo formativo* de estos estudios universitarios, que éste estaría referido a propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral<sup>2</sup>.

Estaríamos hablando, por tanto de competencias clave, que no se refieren necesariamente a un tipo de conocimiento concreto y que serían las que se presentan en el Informe Tuning (2003) como competencias y destrezas genéricas, con carácter transversal a todas las titulaciones universitarias y que se engloban en tres tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

A pesar de la importancia que la educación formal –en este caso, la formación universitaria- tiene para

---

1. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades (BOE de 24.12.2001)

2. Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado (BOE de 25.1.2005).

el desarrollo de competencias profesionales, es un hecho que además de este escenario existen otros marcos que ayudan, favorecen y/o colaboran en su desarrollo.

En este sentido, la educación no formal e incluso la educación informal, entendida como un proceso ligado a la experiencia y vivencias del sujeto, tienen implicaciones en la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y, en definitiva competencias, capaces de vincularse al ejercicio profesional.

En este trabajo mostramos un análisis comparativo de la influencia de los tres escenarios (educación formal, no formal y experiencia) en el desarrollo de competencias, sintetizando las aportaciones realizadas en trabajos anteriores en los que abordábamos este tema (Sarceda y Raposo, 2007a y b; Raposo y Sarceda, 2007).

## 2.- DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Para la realización de nuestro estudio<sup>3</sup> tomamos como referencia la adaptación que de dichas competencias hizo la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) en la investigación titulada “O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas” (González Sanmamed, 2006), tanto por estar adaptadas lingüísticamente al gallego como por los matices introducidos en alguna de ellas en comparación con el original. Estas competencias son las siguientes:

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis Planificación y gestión del tiempo Formación cultural general Conocimientos básicos de la profesión Comunicación oral y escrita en el idioma propio Conocimiento de una segunda lengua Habilidades básicas de manejo del ordenador Habilidades de gestión de la información Resolución de problemas Toma de decisiones
COMPETENC. INTERPERSONALES	Capacidad crítica y autocrítica Trabajo en equipo Habilidades interpersonales Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad Habilidad para trabajar en un contexto internacional Compromiso ético
COMPETENCIAS SISTÉMICAS	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica Habilidades de investigación Capacidad de aprender Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) Liderazgo Conocimiento de culturas y costumbres de otros países Habilidad para trabajar de forma autónoma Diseño y gestión de proyectos Iniciativa y espíritu emprendedor Preocupación por la calidad Motivación de logro

Tabla 1: Competencias estudiadas

En lo que respecta a los **objetivos** formulados, éstos fueron los siguientes:

- Conocer el grado de desarrollo de las competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales en

<sup>3</sup> Estos aspectos se pueden consultar con más detalle en Sarceda, C. y Raposo, M. (2007a).

los titulados universitarios que realizan el curso de Aptitud Pedagógica.

- Valorar la aportación que la universidad, la experiencia y la educación no formal realizan al desarrollo de distintas capacidades.

- Estimar la utilidad de diferentes competencias para el ejercicio de la profesión docente.

- Detectar lagunas en el dominio de ciertas competencias necesarias para el ejercicio de la profesión docente.

Abordamos el estudio con un carácter exploratorio sobre el estado de la cuestión, por lo que optamos por el cuestionario como **instrumento** para la recogida de información. Su elección está justificada tanto por las características de la población a la que se dirige y el tipo de estudio realizado, como por atender a las recomendaciones del modelo interactivo de Miles y Huberman (1994).

Su construcción estuvo basada en la consulta de otros instrumentos (González Sanmamed, 2006; Sarceda, 2002; Raposo, Sarceda y Sanjuán, 1998) y su validación a través de la revisión de expertos y de una aplicación piloto. El instrumento definitivo consta de 14 ítems organizados en 4 dimensiones<sup>4</sup> y 166 variables.

Si atendemos a la **muestra**, decir que participan en el estudio un total de 117 alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) organizado por la Universidad de Vigo y celebrado en el Campus de Ourense. Sus características serían las siguientes:

MODALIDAD	38 pertenecen a la modalidad ordinaria (32,5%) y 79 a la intensiva (67,5%)
SEXO	Con 69 casos, las mujeres suponen el 59% del total, porcentaje que supera ampliamente el de los representantes del sexo masculino que no llegan a alcanzar el 40%. En dos casos (1,7%) no se indica el sexo
EDAD	Mayoritariamente entre los 21 y 30 años (71,8%), siendo muy pocos los representantes que superan este intervalo
TITULACIÓN	En la mayoría de los casos tienen <b>titulación</b> universitaria, bien sea licenciatura (49,6%) o diplomatura (45,3%). En lo que respecta a la formación profesional, sólo 6 personas (5,1%) indican acceder al CAP con esa titulación

Tabla 2: Características de la muestra

### 3. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SISTÉMICAS

Las competencias de tipo sistémico se entienden como las “destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales” (González y Wagenaar, 2003: 82).

En este apartado, tomando como referencia las competencias sistémicas presentadas en la tabla 1, ofreceremos algunos resultados acerca de la influencia en su desarrollo de los tres escenarios considerados.

#### 3.1.- Competencias sistémicas y educación formal

A la vista del gráfico 1, y con respecto a las capacidades de tipo sistémico y a la educación formal, podemos señalar que:

<sup>4</sup> Las dimensiones diferenciadas en el cuestionario fueron las siguientes: **Datos contextuales**: académicos (modalidad de CAP, estudios realizados); personales (sexo, edad) y profesionales (trabajo actual, experiencia como profesor/a y nivel de motivación para ejercer la profesión docente); **Utilidad de las competencias** instrumentales, interpersonales y sistémicas para el ejercicio de la profesión: tanto en la que es titulado como en la docente; **Importancia de los diferentes escenarios formativos** para el desarrollo de las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas: educación formal, educación no formal y experiencia; y **Necesidad de desarrollar otras competencias** de carácter tecnológico, idiomático y relacionales-comunicativas para el ejercicio de la profesión: tanto en la que es titulado como en la docente.

- La *capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica*, la *motivación de logro*, la *preocupación por la calidad* y la *capacidad de aprender* son, en este orden, las competencias en cuyo proceso de desarrollo tiene mayor influencia la Universidad desde la perspectiva de los titulados universitarios participantes en el estudio, con porcentajes que se sitúan en torno al 80% en las categorías “mucho” y “bastante”.

- La *habilidad para trabajar de forma autónoma*, las *habilidades de investigación*, el *diseño y gestión de proyectos*, y el *conocimiento y costumbres de otros países*, serían competencias que se potencian mucho o bastante con la formación universitaria, según afirma alrededor del 70% de los participantes.

- Menor influencia tendría la Universidad con respecto a la *creatividad*, la *capacidad de adaptarse a nuevas situaciones*, y la *Iniciativa y el espíritu emprendedor*, al situarse el porcentaje de participantes entre el 55% y el 65%.

- La única competencia en las que tendría mayor peso las valoraciones negativas (53,9%) frente a las positivas (43,6%) se refiere a la *Liderazgo*, en cuyo proceso de desarrollo la influencia de la Universidad no sería determinante.

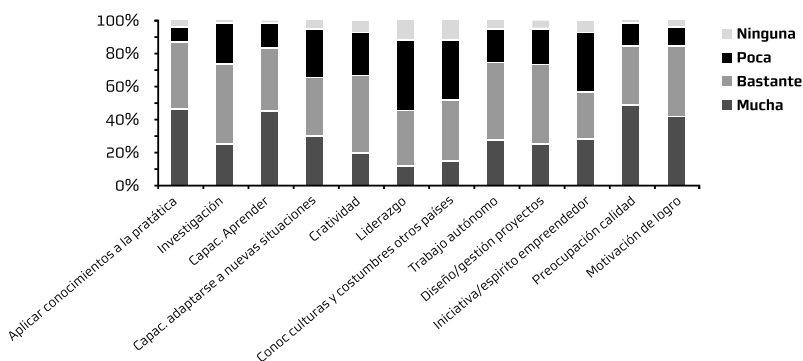


Gráfico 1: Competencias sistémicas y educación formal

### 3.2.- Competencias sistémicas y educación no formal

Las manifestaciones de los participantes con respecto a la influencia de la educación no formal en el desarrollo de competencias sistémicas nos muestran que la educación no formal es especialmente importante en el desarrollo de:

- La *capacidad de aprender* (el 90,6% señala que esta influencia es “mucho” y “bastante”), la *capacidad de adaptarse a nuevas situaciones* (84,6%) y la *preocupación por la calidad* (83,7%).

Se considera que tiene menor incidencia en las capacidades de *liderazgo* (58,15%), *investigación* (61,6%) y *conocimiento de culturas y costumbres de otros países* (64,1%). Esta última competencia es además la que presenta el mayor porcentaje de respuesta con relación a quienes consideran que la educación no formal influye “nada” en su proceso de adquisición (11,1%).

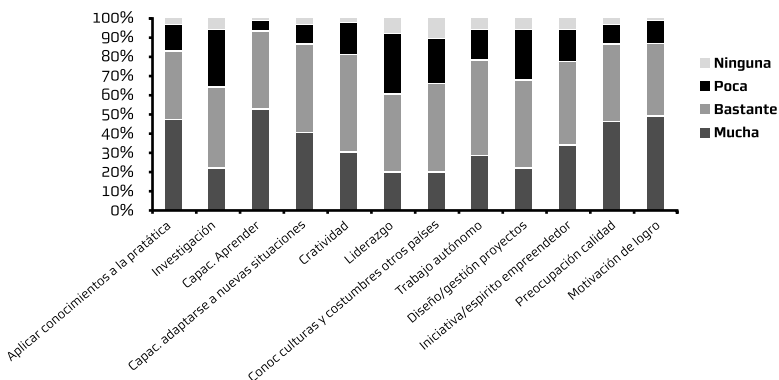


Gráfico 2: Competencias sistémicas y educación no formal

### 3.3.- Competencias sistémicas y experiencia

La experiencia, como escenario para el desarrollo de capacidades sistémicas, destaca con relación a:

- La *capacidad de aprender*, de *adaptarse a nuevas situaciones*, y en la *preocupación por la calidad*, considerando el 96,6%, 95,7% y 91,4% que tiene “mucho” y “bastante” importancia.
- Menos influyente se le considera con respecto a la *capacidad de liderazgo* (68,4%) y *conocimiento de culturas y costumbres de otros países* (60,4%).
- Destaca el hecho de que con relación a cuatro competencias (*capacidad de aprender*, de *adaptarse a nuevas situaciones*, de *liderazgo*, y *motivación de logro*), ningún participante opte por atribuirle “ninguna” importancia a la experiencia.

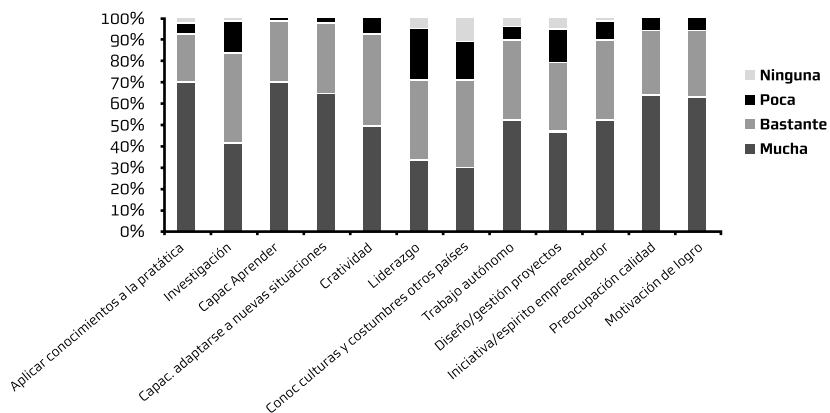


Gráfico 3: Competencias sistémicas y experiencia

## 4. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

Las competencias instrumentales están referidas a habilidades cognoscitivas y metodológicas, así como a destrezas tecnológicas y lingüísticas (González y Wagenaar, 2003). La influencia de los tres escenarios considerados (educación formal, no formal y experiencia) en su proceso de desarrollo sería la que se muestran en los gráficos que presentan a continuación.

### 4.1.- Competencias instrumentales y educación formal

La información obtenida (gráfico 4) nos permite afirmar que:

- La educación formal recibida por los participantes en nuestro estudio ha sido determinante en el dominio y desarrollo de las competencias instrumentales, pues en todas las opciones señaladas los valores positivos superan el 75% de los casos.
- La educación formal es muy importante para el perfeccionamiento de la *comunicación oral y escrita en el idioma propio* (61,5%), los *conocimientos básicos de la profesión* (58,1%), la *formación cultural general* (47%), y bastante importante en las *habilidades de gestión de la información* (53%), la *capacidad de análisis y síntesis* (46,2%), la *resolución de problemas* (44,4%), las *habilidades básicas de manejo del ordenador* (42,7%), la *toma de decisiones* (40,2%), la *planificación y gestión del tiempo* (39,3%) y el *conocimiento de una segunda lengua* (35%).

En relación al desarrollo de la *toma de decisiones*, es el único caso en que la puntuación alcanzada en “poca importancia” supera a la obtenida en “mucho”

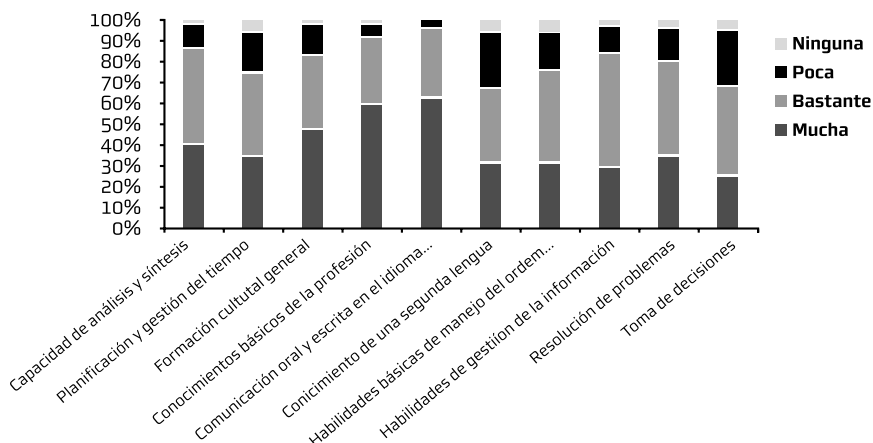


Gráfico 4 Competencias instrumentales y educación formal

#### 4.2.- Competencias instrumentales y educación no formal

Con respecto a la educación no formal en el proceso de desarrollo de capacidades de tipo instrumental, se destaca:

- La gran importancia (“muchas” o “bastante”) que tiene con relación a la *resolución de problemas* (85,5%), las *habilidades de gestión de la información y comunicación oral y escrita en el idioma propio* (ambos con el 82,9%), y *formación cultural general* (78,6%).
- Menor incidencia tendría para capacidades relacionadas con el *conocimiento de una segunda lengua* (64,2%) y *planificación del tiempo* (70,9%), siendo además estas dos competencias las alcanzan los valores más elevados en la categoría “ninguna” (el 5,1% ambos).

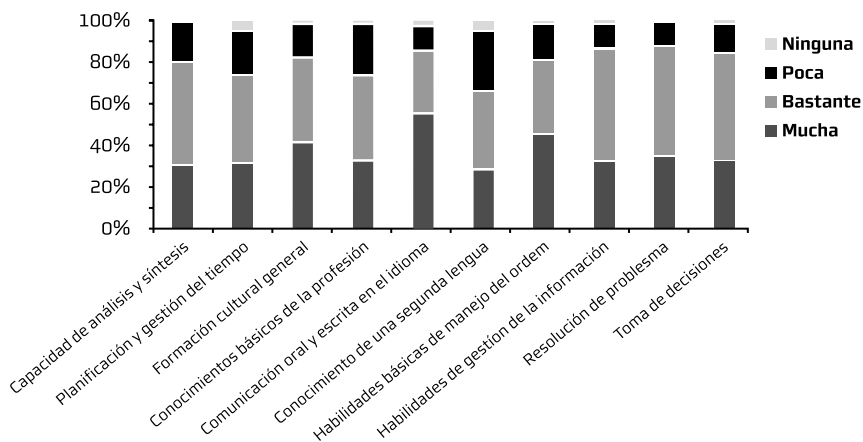


Gráfico 5 Competencias instrumentales y educación no formal

#### 4.3.- Competencias instrumentales y experiencia

Considerando la experiencia como elemento favorecedor de capacidades instrumentales, de las manifestaciones de los participantes en el estudio destacamos:

- En general, se le atribuye “muchas” y “bastante” importancia en el desarrollo de estas competencias, con valores que se sitúan en la mayor parte de los casos por encima del 80%. De todas formas sobresalen las respuestas con relación a que se le atribuye con respecto a las capacidades de *resolución de problemas* (93,2%), *habilidades de gestión de la información* (90,6%), y *planificación y*

gestión del tiempo y habilidades básicas de manejo del ordenador (ambas con el 88,9%). El conocimiento de una segunda lengua sería la capacidad en la que la experiencia tendría el porcentaje más alto de respuesta en las categorías “poca” y “ninguna” importancia (36,8%).

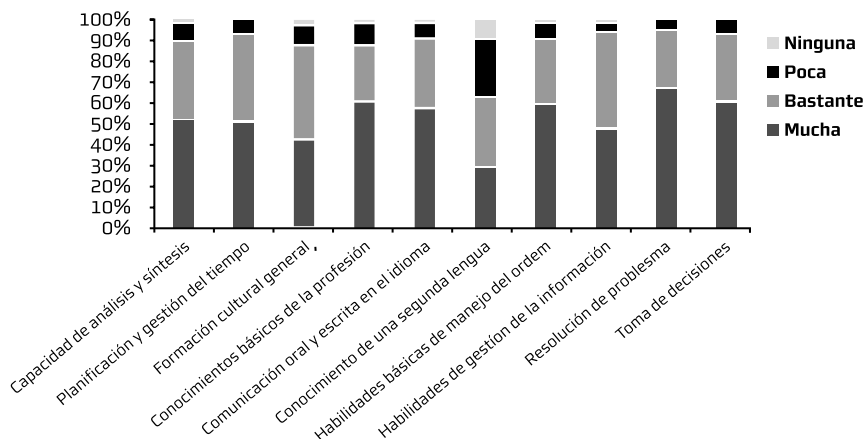


Gráfico 6 Competencias instrumentales y experiencia

## 5. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERPERSONALES

Las competencias interpersonales se vinculan a los procesos de interacción social y cooperación. Serían capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica (González y Wagenaar, 2003).

En su proceso de desarrollo pueden intervenir diferentes contextos, siendo la influencia de cada uno de ellos la que se presenta en las páginas siguientes.

### 5.1.- Competencias interpersonales y educación formal

En relación con las competencias de carácter interpersonal, la importancia de la educación formal ha sido:

- “Mucha” para el desarrollo del *trabajo en equipo* y el *compromiso ético* (41%), la *capacidad de crítica y autocrítica* (35,9%) y la *apreciación de la diversidad y la multiculturalidad* (32,5%).
- “Bastante” en la mejora de las *habilidades interpersonales* (47%) y la *capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia* (44,4%).
- “Poca” en el incremento de la *habilidad para trabajar en un contexto internacional* (38,5%).

A juicio de los participantes en nuestra investigación, la educación formal se ha preocupado también por aquellas capacidades que facilitan la relación con el grupo y la inserción en la vida social.

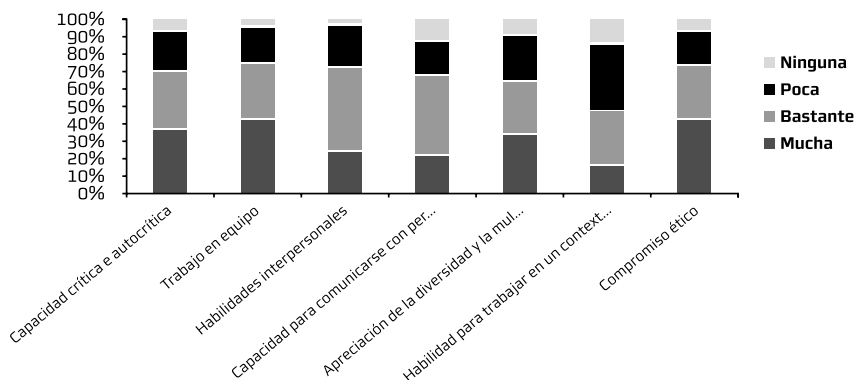


Gráfico 7 Competencias interpersonales y educación formal



## 5.2.- Competencias interpersonales y educación no formal

La información ofrecida por los participantes en el estudio, indica que:

- A excepción de la *habilidad para trabajar en un contexto internacional* (52,9%) todas las capacidades propuestas se ven favorecidas por la educación no formal “mucho” y “bastante” en un porcentaje que se sitúa en torno al 80% de las respuestas.

- La capacidad *crítica y autocrítica* (92,3%), sería en la que se refleja en mayor medida esta influencia, seguida de las *habilidades interpersonales* y el *compromiso ético* (ambas con el 86,3% de respuesta en las categorías “mucho” y “bastante”).

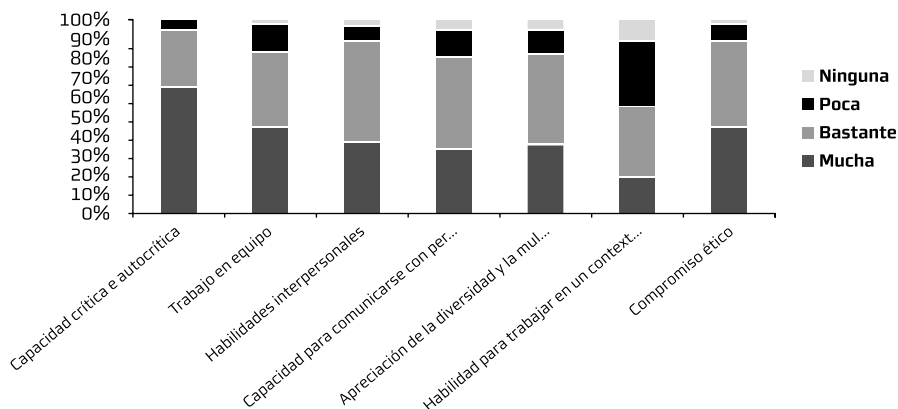


Gráfico 8 Competencias interpersonales y educación no formal

## 5.3.- Competencias interpersonales y experiencia

Las respuestas ofrecidas por los participantes, muestran que la influencia de la experiencia en el desarrollo de competencias interpersonales, sigue una tónica similar a la que acabamos de comentar con respecto a la educación no formal. Así, en el gráfico 9 podemos ver como:

- La capacidad *crítica y autocrítica* sería en la que se refleja de nuevo en la mayor influencia con un porcentaje idéntico al anterior (92,3%), seguida de las *habilidades interpersonales* (91,5%) y de la *capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia* (90,6%).

- La menor repercusión se aprecia otra vez con relación a la *habilidad para trabajar en un contexto internacional* (61,6%).

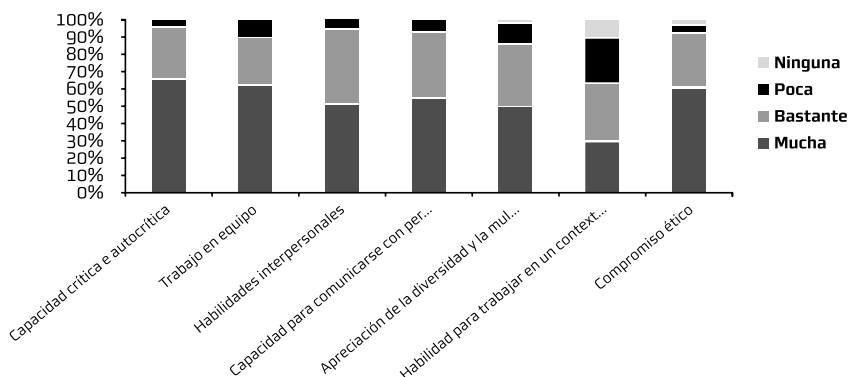


Gráfico 9 Competencias interpersonales y experiencia

## 6.- CONCLUSIONES

De la interpretación de estos datos, se desprende que los tres escenarios considerados no son excluyentes en el desarrollo de las competencias consideradas, puesto que hay capacidades que potencian “mucho” y “bastante” desde los tres.

Así, las instituciones universitarias que constituirían la educación formal, tienen en su conjunto y desde el punto de vista de sus titulados, un fuerte peso en el proceso de adquisición de competencias transversales. Se aprecia un papel relevante de los sistemas de formación en la adquisición de competencias vinculadas con el carácter conceptual (el “saber” esencial de la profesión) y procedimental de las mismas (el “saber hacer”), tanto nos situemos en la educación formal como en la no formal.

Por su parte, la experiencia se reconoce importante en el desarrollo de competencias relacionadas con la vertiente relativa al “saber hacer” y “saber ser” de la profesión específica, otorgándole en algunos casos un papel casi exclusivo en la potenciación de determinadas capacidades.

De todas formas, en el proceso de adquisición de competencias transversales tanto la universidad como los sistemas de educación no formal y las propias vivencias del sujeto tienen una influencia que se debe conjugar para crear el marco más favorecedor para su desarrollo.

## 7.- REFERENCIAS

- González Sanmamed, M. (dir.) (2006): *O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas*; Santiago de Compostela, Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- Sarceda, C. y Raposo, M. (2007a): Las competencias para el ejercicio profesional docente: un ejemplo para su identificación. En Rial, A., Sanjuán, M.; Sarceda, C. y Valcarce, M.: *Desafíos e solucións dende a orientación profesional para a certificación da competencia profesional*, Santiago, NINO.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). Data management and analysis methods. En Denzin, N.K. y Lincoln, S. (eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Beverly Hills: Sage Publications.
- Sarceda, C. (2002). *Análisis de las necesidades formativas del profesorado de Formación Profesional en Galicia*. Universidad de Santiago de Compostela, Tesis doctoral.
- Raposo, M.; Sarceda, C. y Sanjuán, M. (1998). Perspectivas do futuro profesor de Secundaria diante dos medios didácticos. *Revista Galega do Ensino*, 18, 227-242.
- Raposo, M. (2007): “Importancia de la formación recibida en la educación formal para el desarrollo de competencias transversales”. En Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.M.; Duarte, B. y Almeida, L. (Coords.): IX Congreso Internacional galego-portugués de psicopedagogía, A Coruña: Universidade de A Coruña.
- Raposo, M. y Sarceda, C. (2007): “Desarrollo de competencias tecnológicas: una visión de los titulados universitarios”. En Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.M.; Duarte, B. y Almeida, L. (Coords.): IX Congreso Internacional galego-portugués de psicopedagogía, A Coruña: Universidade de A Coruña.
- Sarceda, C. y Raposo, M. (2007b): “Influencia de los distintos escenarios formativos para la adquisición de competencias instrumentales por parte de los titulados universitarios”, en Roig, R. (coord.): *Investigación e innovación educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alicante, Marfil.





**Lígia Moreira Almeida**

(SPO do Agrupamento Vertical de São Lourenço)

**Filomena Parada**

(Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social, Universidade de Coimbra; Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)

# Repensar a Escola – orientação vocacional, organização pessoal, configuração de projectos: Um olhar pessoal sobre a intervenção vocacional em contexto escolar

## Resumo

O funcionamento social actual e a disseminação da incerteza e precariedade afectam incontornavelmente os percursos desenvolvimentais e as escolhas vocacionais dos jovens. A lógica de hiperconsumismo e acesso continuado a informação desenvolve nos jovens a arte do *multitasking*, em detrimento de uma agilidade cognitiva – base do raciocínio crítico para a transferibilidade de competências, para a reflexão, e para a construção de relações e significados (consigo, com outros e com o mundo). Assim, é central que um SPO promova, acima de tudo, a consciência de que uma das mais importantes dimensões do funcionamento psicológico humano é a articulação acção-reflexão (que lhes permitiria uma exploração construtiva consciente de percursos, essencial à realização de escolhas pessoais).

Por sua vez, assiste-se a uma evolução da entidade Escola que progressivamente se afasta dos interesses dos jovens, plasmando-se em arquitecturas societárias ultrapassadas, deliberando sobre as trajectórias pessoais dos seus alunos sem promoção do *empowerment* – ausência de estimulação de uma participação agêntica no acto escolar, e na sua co-articulação com o meio envolvente. O papel do SPO no domínio da Orientação Vocacional situa-se, frequentemente, nas entrelinhas de um currículo educativo por intencionalizar, associado a expectativas familiares arcaicas sobre percursos formativos, e no incentivo mediado da exploração dos recursos reais, procurando em colaboração com os jovens, experiências facilitadoras da integração da

reflexão que concretizam neles a vontade de investir num percurso de vida flexível, dinâmico, estruturado e desafiante.

O presente trabalho, considerando a imprescindibilidade de promover uma leitura consistente e fluida, associada a uma organização clara e coerente dos conteúdos propostos, encontra-se organizado em secções. Assim, será abordado primeiramente o enquadramento teórico (primeira secção) que serve de substrato e estrutura a uma posterior abordagem reflexiva e pessoal da problemática proposta (segunda secção). Inicia-se pela exploração do tema da mudança estrutural económico-social e das suas implicações globais, no sentido de se caracterizar a realidade ideológica e contextual, generalizada na noção da mundialização do funcionamento social, e respectiva alteração do significado de trabalho – nomeadamente as traduções psicológicas destas alterações e exigências ao nível da transmutação continuada e zigzagueante de papéis pelos indivíduos, tendo em especial atenção o processo de *reflexividade* e reconstrução de identidades e percursos pessoais (onde se enquadram as trajetórias vocacionais). Posteriormente, efectua-se uma pequena análise de um contexto específico profissional, o Serviço de Psicologia e Orientação de um Agrupamento Vertical, reflectindo acerca da adequação da oferta dos conteúdos educativos vigentes e apresentando de forma crítica algumas inquietações e posições pessoais sobre as realidades contextuais comunitárias.

### **1. Contextualização da mudança estrutural económico-social no paradigma social**

Nas últimas décadas observaram-se transformações sociais evidentes, inclusive para o menos atento dos olhares do cidadão comum. Segundo os especialistas que se debruçam sobre o tema, nos últimos tempos, a estrutura da economia mundial sofreu uma transfiguração dramática que originou importantes modificações, de entre as quais se destacam: a globalização da economia e a concomitante alteração das regras e paradigmas de concorrência e de competição, também no domínio laboral (note-se, por exemplo, a difusão do conceito de glocalização e a crescente interdependência dos sistemas económicos e financeiros mundiais), assim como mudanças nos sistemas de produção, de concepção dos produtos e nos modos de organização e de funcionamento das empresas (Parada, 2007). Com a Revolução Industrial assistiu-se à transição de um mundo assente numa actividade económica tradicional e de cariz sobretudo rural para um outro onde predominava a manufactura industrial. Recentemente, uma nova mudança se encontra em movimento: o modo de fazer as coisas, típico do mundo (ocidental) industrializado, cada vez mais vem sendo substituído por um *modus operandis* incontornavelmente pós-industrial, o qual se fez acompanhar pela emergência e gradual consolidação do que cada vez mais autores consideram ser um novo tipo de capitalismo (cf. Parada, 2007).

A este novo mundo, inseparável do que Castells (1996/2002) denomina “Revolução da Tecnologia da Informação”, resulta uma sociedade assente e impulsionada por fluxos (de capitais, bens, ideias, pessoas...), cada vez mais rápidos e intensos, baseados em redes de circulação (de cariz informacional) mais e mais complexas. É justamente devido a esta dinâmica, que o autor qualifica como se assemelhando a uma *rede de acessos múltiplos*, que a referida transição para uma lógica *glocal* é favorecida. Mas não só. Daqui advém igualmente uma grande plasticidade, que permite à rede, mais ou menos continuamente, reconfigurar-se, seja numa lógica reactiva, seja em consonância com uma atitude mais prospectiva e de antecipação. Aqui reside o âmago do actual tipo de capitalismo: a busca incessante de novidades, de experiências, de sensações e de bem-estar (qualitativo, de vida), logo, a sucessiva (re)criação e mercadorização de necessidades humanas (Lipovetsky, 2006).

Em consonância com a implementação da contemporaneidade e da voracidade para a mudança, as expectativas sobre o futuro deixam de ser percebidas como um mero processo decorrente do confortável amadurecimento de experiências passadas, passando a ser dominadas pela incerteza e indeterminação<sup>1</sup>. Segundo Leccardi (2005), o movimento e a transformação contínua e acelerada do ambiente social enfraquecem a experiência na medida em que o conceito contemporâneo experiencial se encontra, pelo ritmo do progresso, dissociado de qualquer marcador sociocultural anterior, impedindo que uma noção linear de futuro apareça no horizonte das expectativas (*futuro* entendido como dimensão depositária do sentido do agir; tempo estratégico na definição de si, e veículo pelo qual, em ligação directa com o passado, a narração biográfica de um sujeito toma sentido). Assim, o futuro *dos nossos dias* é o reino não só do novo, mas do *instante*, do horizonte temporal comprimido, é um agente do

---

<sup>1</sup> De acordo com, entre outros, Coimbra (2005), o futuro, independentemente da época da história humanidade, sempre foi algo de indefinido e para além do controlo individual. Todavia, durante os períodos que precederam o actual, os indivíduos sempre desenvolveram e/ou acederam a mecanismos que, em grande medida, os auxiliavam a gerir a angústia decorrente do desconhecido que era o futuro – os ditos amortecedores da incerteza quanto ao que há-de vir (Giddens, 1991). Todavia, actualmente, fruto das profundas transformações (sociais, económicas, culturais...) em curso, tal revela-se uma tarefa bem mais complexa e de difícil alcance para um número crescente de pessoas.

progresso, sendo que é desse futuro, e não mais do passado, que se origina a nova identidade temporal das sociedades ocidentais – ou seja, assiste-se a uma ruptura paradigmática.

Com efeito, na modernidade contemporânea, conforme se referiu, governada por processos como a intensificação da globalização e dos mercados globais, o pluralismo dos valores e das autoridades e o individualismo institucionalizado, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela noção de riscos globais (Leccardi, 2005). Ainda em consonância com a autora, predomina a realidade virtual e a incerteza, aliadas ao crescimento do conhecimento e da valorização do “imaterial” (novo capitalismo paradoxal), mas também à dispersão da temporalização do futuro (substituição progressiva do termo pelo conceito de “presente alargado”, onde passa a ser mais confortável e legítimo centrar a atenção)..

Todas estas alterações confluíram e traduziram-se na introdução de profundas transformações ao nível da morfologia social, acentuando-se a necessidade de cada sujeito individual ser capaz de encontrar um percurso, um “estilo de vida” integrado e flexível à mudança, articulando paradoxos de funcionamento social no sentido de se adaptar à incerteza, à erosão dos limites das instituições tradicionais de apoio, à fragmentação da securização sequencial dos acontecimentos que previu e idealizou para si próprio, no sentido de satisfazer utilmente a indispensabilidade de uma identidade unitária, congruente e em permanente reconstrução reflexiva (Lipovetsky, 2006).

### **1.1. Tradução dos efeitos da mudança paradigmática social nos processos subjacentes à individuação dos sujeitos**

O processo de reformatação da biografia pessoal (dos mapas pessoais) faz-se continuamente ao longo dos vários momentos evolutivos do quotidiano, e está assente nos percursos de vida e respectivas mudanças de direcção, que permitem um constante conhecimento e reconhecimento de si próprio, através de interpretações de si e do meio, da relação que se articula com o exterior, limando e reconstituindo conteúdos informacionais passados de modo a que melhor se adequem à prossecução do presente e, reversamente, ajustando o presente aos acontecimentos passados em prol da consistência e integração de uma história de vida com sentido (cf. Parada, 2007). Assim se constitui a base para a capacitação da gestão da imprevisibilidade – na sociedade contemporânea, destaca-se a preferência por uma lógica assente na “gestão competitiva da incerteza” – associada à flexibilização do emprego que, hoje em dia, se assume como um preditor de sucesso e acessibilidade laboral (primazia da competitividade e rapidez a custos reduzidos).

Facto é que estes processos psicológicos requerem uma diferenciação cognitiva que não é transversal à totalidade da população, pelo que os resultados destas mudanças de escala mundial se traduzem num aprofundamento incontornável das diferenças sociais e da exclusão de minorias desfavorecidas (perpetuação da “subclasse dos excluídos”, polarização da mão-de-obra e dos trabalhadores, e consequente fenómeno de desemprego estrutural). A distribuição desigual dos recursos e do poder social tende a acentuar e dramatizar as situações onde já preexistiam vulnerabilidades, pelo que populações “menos equipadas” tendencialmente estejam dotadas de uma menor capacidade de gerir positivamente a incerteza, submergindo em situações de exclusão social (Coimbra, 2005; Parada, 2007).

### **1.2. Consequências da mudança paradigmática social e sua extensibilidade ao conceito de trabalho**

Tal como defendido por Billett & Pavlova (2005), a capacidade do indivíduo para ser eficiente e produtivo no contexto laboral constitui um importante alicerce para a manutenção do bem-estar individual, local e nacional. A sucessiva responsabilização dos sujeitos (do trabalhador e do “não-trabalhador”), a percepção de insucesso pela sensação de não-pertença, pelo isolamento e negação do acesso ao trabalho como motor de criação de uma identidade social, remetem, em conjunto, para um esmagador desfasamento de expectativas que, podendo de tal modo serem geradores de ansiedade, ora agitam e impelem o indivíduo à mudança, ora o bloqueiam num estatuto insatisfatório e marginal (ao nível da referida construção da identidade social). Por sua vez, a mudança requerida é assente na dissolução de certos padrões de vida e de trabalho anteriores, estruturada numa certa ausência de estrutura predefinida, na dissolução dos vínculos e de compromissos a longo prazo (que se repercutem nas demais dimensões de vida), e que se traduzem em trajectos vocacionais em ziguezague, em “iô-iô”, que espelham em si próprios a dissolução das fronteiras de segurança e dos limites da organização social, e levam os indivíduos a reformularem e a alterarem continuamente as suas opções profissionais (diversificando o seu percurso, mudando de emprego) (cf. Parada, 2007).

Ao nível das características do trabalho, o “novo capitalismo” assumiu como mote central a “descentralização e desagregação do trabalho”, sentida ao nível da própria natureza do constructo e da organização da produção em cadeia, sustentando a precarização das condições de vida e de trabalho, a redução dos trabalhadores efectivos, a reestruturação e gestão flexível de recursos humanos, originou o almejado aumento na produtividade e na rentabilidade. Contiguamente, as inovações tecnológica e organizacional instalaram um sistema de contratação instável e individualizada que instituiu a segmentação e flexibilização do trabalho, mas também a precariedade, insegurança e insatisfação (Parada, 2007).

O trabalho continua a ser a chave-mestra que organiza e compõe a vida adulta e, para muitos, ainda é um meio incontornável de definição e exercício da identidade individual (Billett et al., 2005). As referidas mudanças no trabalho repercutem-se num sem número de alterações na relação que cada sujeito cria com o seu posto de trabalho (ou com a percepção que cada qual alimenta sobre a plausibilidade de vir a ter uma ocupação remunerada), dimensões que estão carregadas de elementos subjectivos cujo peso e implicações importa analisar. Assim, torna-se fulcral que se assuma e difunda a incontornável necessidade de se desenvolver uma noção agêntica, que se repercuta em pensamento crítico, reflexivo, flexível e positivo (avaliação optimista co-articulada para a emergência de uma perspectiva pessoal de eficácia), dirigido à acção e à valorização das aprendizagens e da formação.

### **1.3. Mudança paradigmática na Educação?**

Paradoxalmente, assiste-se a uma organização do sistema educativo que se proclama como investido e entrecortado pelo progresso e modernização de recursos e estruturas, mas cuja pedra basilar de orientação vocacional e profissional, cerne do escoamento da população juvenil para integração no mercado activo de trabalho, se submete ainda a uma lógica de carreira tida por um número crescente de autores como estando totalmente ultrapassada (e.g., Collin & Youn, 2000; Coimbra, 1997/1998; Young & Valach, 2000; Richardson, 2009). A Escola dos Magalhães, dos Cursos de Educação e Formação de Jovens, da Educação e Formação de Adultos, das Novas Oportunidades e do Reconhecimento e Validação de Competências continua a agarrar-se à promessa da qualificação como chave inequívoca para a implementação definitiva de um único projecto de vida, que tem como centro a integração no “mundo do trabalho”.

Ora, à luz da exploração anteriormente encetada sobre os contornos actuais da organização social, a aposta na formação constitui-se de uma mais-valia inegável, mas numa lógica “*just in case*” (que subentende uma contínua actualização e ajuste às necessidades do mercado de trabalho, tendo em consideração as oportunidades diferenciadas que vão surgindo), de desenvolvimento e capacitação para que se reconheçam e aproveitem os recursos do sistema, se desenvolvam competências de acção agêntica investida, e se possam agarrar eventuais janelas de oportunidade, “*just in time*” (conceito que pressupõe uma boa gestão da tensão necessária para uma flexibilidade permanente e que permita o aproveitamento das referidas janelas de oportunidade, para a qual é necessária uma estreita intersecção com o conceito “*just in case*”, anteriormente explicitado) (Vaughan, 2005). A verdade é que, sem querer cair em fatalismos, não existem garantias efectivas de correspondência entre formação e trabalho (Coimbra, 1997/1998). Neste sentido, deveria ser apanágio da Escola a preparação de cada indivíduo para potenciar a sua influência na trajectória pessoal e de vida, de modo a melhorar a qualidade global da acção humana, enquadrando-a numa realidade dinâmica que, sendo incerta, favorece inextrincavelmente a imprevisibilidade, a evolução e o desenvolvimento flexível (multidimensional, e não apenas educacional, remetendo-o para aprendizagens legitimamente transferíveis e percebidas amplamente como mais utilitárias) (Campos, 1990).

### **2. Reflexão pessoal orientada pela prática profissional**

Como psicóloga não posso ignorar, antes de mais, os efeitos da acutilante insegurança actual, que exige uma adaptação psicossocial constante do significado do trabalho e da esmagadora aceitação de que não existe trabalho para todos. Uma percentagem alargada de pessoas inseridas em contextos socioeconómica e culturalmente menos favorecidos nunca desenvolverão competências (porque nunca acederam às oportunidades, pelo menos, não verdadeiramente, disponibilizadas pelo sistema, mormente no que respeita ao seu desenvolvimento educativo) para integrar o mundo do trabalho tal e qual ele é (Coimbra, 1997/1998; 2005; Coimbra e tal., 2001).

Numa análise pessoal do meu (ainda curto) percurso laboral, não existe maneira de não me associar aos tempos e organizações sociais que descrevi, sendo que também eu me vi, coagida pela estrutura do sistema de oportunidades, a abarcar uma mudança no percurso que subjectivamente havia esboçado para mim. A *janela de oportunidade* no exercício da psicologia surgiu na área escolar e educacional, facto que me levou a reestruturar planos, objectivos e que me fez divergir por entre caminhos que escolhi como mais adequados à minha função actual, no sentido de melhorar algumas limitações associadas à minha formação de base (saúde; clínica), para que mais efectivamente se adequassem às características da prática psicológica neste novo contexto. Procurei adoptar uma postura de flexibilidade e multifuncionalidade, que me foi exigida (acima de tudo e antes de mais, por mim própria!) em prol de uma mais rápida e eficiente adaptação à realidade escolar, caracterizada incontornavelmente pela reduzida capacidade de respostas, em tempo útil, que um só profissional de psicologia pode fornecer à imensidão de alunos que frequentam um Agrupamento Vertical. Depois, há a questão da inexistência de previsão da continuidade de carreira dos novos psicólogos contratados ao nível do Ministério da Educação, bem como do modo como estas rupturas se traduzem na precariedade da qualidade (e continuidade) de trabalho produzido, que é interrompido invariavelmente pelo término do contracto individual de trabalho a termo

resolutivo certo, e que se traduz no atraso dos processos terapêuticos, na sua recessão e, muitas vezes, em clivagens de relações terapêuticas iniciais e ainda inconsistentes... Este tema daria certamente para outra reflexão que não esta.

### **2.1. Contextualização da prática psicológica num SPO à luz da mudança social**

A respeito deste reconhecimento de que plenamente me integro no tecido social contemporâneo que caracteriza o mundo e as relações de trabalho, considero de extremo interesse e relevância a adopção dos contributos de Melucci (1998, *in* Leccardi, 2005), pela originalidade e genialidade da metáfora que escolhe ao estabelecer um paralelo entre as transições de percursos vocacionais, as trajetórias biográficas actuais (não-lineares) e a figura invocada dos “Nómadas do Presente”. Porque precisamente, penso que funcionamos todos um pouco como que envoltos no provisório, onde não existem verdadeiras fronteiras ou metas, deambulando entre locais não conectados, cujas conexões podem apenas ser identificadas como o resultado de uma reflexão integrada do passado (o explorado e valioso conceito de reflexividade, que promove e assegura a consistência identitária), sob pena de nos esvaziarmos no disperso e fragmentário estatuto do imprevisível.

Ao nível da minha intervenção no SPO procurei, antes de mais, recorrer a ferramentas de discurso para conseguir introduzir reflexões pertinentes que auxiliaram os jovens em acompanhamento psicológico no auxílio da gestão da incerteza actual (percepcionada por si, ou aprendida – e, claro está, aprendida – no contexto familiar, ente outros). Pretendia que conseguissem interiorizar instrumentos de organização para adquirir, acima de tudo, a capacidade de verbalizar e raciocinar sobre estas preocupações e sofrimentos para que, posteriormente, lhes fosse permitido um melhor ajustamento psicossocial.

Saliente-se que uma das mais importantes dimensões do funcionamento psicológico humano é a articulação da acção com a reflexão (Sprinthall, 1991). Como profissional de psicologia, penso que é obrigatoriamente inerente ao estabelecimento ético de uma boa postura profissional a predisposição e abertura para a escuta activa e interessada do indivíduo que a nós recorre, procurando interpretar o sistema social e o modo de funcionamento pessoal para que a integração destas dimensões possa ser devolvida à pessoa e apreendida por si de forma activa e reflectida (proactividade e fomentação do pensamento crítico).

### **2.2. A prática profissional actual da psicologia num SPO pela caracterização e apreensão do seu público-alvo – análises, considerações pessoais e estratégias**

Apercebi-me que a actual geração escolar centra, em grande medida, a compreensão (de si, dos outros, do mundo envolvente e da relação que entre ambos se estabelece) algo estritamente nos limites do que se diz ou faz (plenamente enquadrada na lógica actual de vida pelo “imediatismo” e sucessão rápida dos acontecimentos). Não pretendo com isto dizer que estes jovens apresentam qualquer tipo de limitação cognitiva; certo é que os constantes hiatos ao nível do recurso e experimentação de certas capacidades intelectuais mais direccionadas para a reflexão e menos centradas na acção (como o que me parece suceder) resultam irremediavelmente num desempenho mais empobrecido a esses níveis... Com efeito, ao serem sobre-estimulados pela lógica de hiperconsumismo em vigor, expressa na procura ininterrupta do prazer (mercadorização e multiplicação das necessidades) e acesso continuado a informação e estímulos, estes jovens *multitasking*, com alguma frequência, parecem evidenciar uma menor estimulação cognitiva orientada para a agilidade de raciocínio para a transferibilidade de competências – como é óbvio, é de prever que tal implique perdas e ganhos nos modos de ser, pensar e de agir destes jovens, perceptíveis em mudanças estruturais nas dimensões de agilidade cognitiva.

É de pressupor que a primazia actual de um estilo de vida mediado pelo consumo e pela tecnologia se reverte numa série de transformações que condicionarão os jovens a um certo desvio das redes cognitivas para outros percursos “mais adaptativos” na sociedade actual, mas nem sempre muito favorável à plasticidade de raciocínio necessária à consciencialização das aprendizagens (e.g. escolares) efectuadas e respectiva generalização e transferibilidade a outros contextos. O crescente afastamento das relações com os outros (pela intrusão da tecnologia) faz desta “geração do polegar” (que usam para escrever nos telemóveis, nos mp3 e mp4, nas *playstations* e nas consolas) uma massa social inserida neste mundo difuso, sendo que, para muitos, é esta desfragmentação que orienta o seu modo de crescer. Nem sempre lhes é concedido um verdadeiro espaço para a reflexão, nem muitos de entre eles (quicá por falta de oportunidades de experimentação) a percebem como essencial para construir, em consciência, uma decisão ou um pequeno projecto de vida, ainda que reversível (Coimbra, 1997/1998; Law et al., 2002).

A legitimação social da busca do prazer, que pauta a organização da sociedade do consumo “para já”, determina um funcionamento psicológico pouco tolerante à frustração e, tal como fui explorando, com pouca consciência crítica e, no entanto, em “conexão” na rede. Esta relação de consumo é, também, transferida para a Escola, numa lógica da satisfação de necessidades pessoais (e.g. postura “Eu pago, tenho de usufruir desse serviço!”). Por outro lado, cada vez mais a Escola se afasta do domínio dos interesses dos jovens, quando insiste em permanecer plasmada em arquitecturas societais anteriores,



deliberando sobre as trajetórias pessoais dos seus alunos sem que estes sejam tidos em conta (antes de mais, pela ausência de estimulação de uma participação activa no próprio acto escolar, e na sua co-articulação com o meio envolvente) (Bekerman & Tatar, 2005).

A implementação de currículos intencionalizados por parte da Escola facilitaria a construção de uma consciência própria de si e do mundo, estimulando a realização de aprendizagens e de transições através da atribuição de valores objectivos aos conteúdos, bem como da percepção da sua aplicabilidade prática na vida quotidiana (passível de determinar múltiplas associações significativas, integrando aprendizagens e aprendendo a aprender) (Menezes, 1999). A preparação da intervenção psicológica deve, a meu ver, introduzir esta necessidade de concretização (inserção da noção de realidade), a fim de complexificar recursos cognitivos para que os jovens sintam necessidade de explorar e reflectir sobre as aprendizagens e a intencionalidade de aplicação ao real. Na minha perspectiva, se o ponto de vista crítico e flexível não é estimulado pela entidade Escola (na perspectiva tradicional), torna-se objectivo nuclear e incontornável do Serviço de Psicologia e Orientação de um agrupamento escolar. Somente assim lhes é permitido “prospectivar” hipóteses e planear esquemas de acção intencional e dirigida em prol da delineação de objectivos mínimos flexíveis e orientadores de um funcionamento psicológico investido para a construção das narrativas e das tarefas decisoriais que, a prazo, constituirão as suas biografias de escolha e percursos de vida (onde se integra a orientação vocacional) (cf. Parada, 2007).

A intervenção psicológica em meio escolar passa, assim, pela necessidade primeira de criar espaços de reflexão e de auto-conhecimento, para que se aumente a consciência do valor da liberdade de acção pessoal, da relevância da noção de agência pessoal e, sobretudo, do *empowerment*. Só quando conseguimos compreender as experiências, integrando-as no percurso de vida pessoal de cada um, se torna possível visualizar o próprio projecto de desenvolvimento idiossincrático e, assim, tornar-nos protagonistas da nossa própria história (Campos, 1991; Menezes, 1999).

O cerne de uma vida psicológica efectivamente saudável é a relação que temos com o mundo; deste modo, facilmente se percebe que a voracidade para a mudança por que se pautava o mundo actual não é, em si só, benéfica – a ruptura nas estruturas identitárias tradicionais cria, muitas vezes, vazios primordiais de referência. Neste sentido, a meu ver, a representação social do poder político deveria promover a reconfiguração do Projecto Educativo, pela organização e adequação dos pressupostos da Escola ao mundo em que hoje se vive. Ou não passará o mais nobre projecto da Escola pela preparação de indivíduos para o exercício de uma cidadania crítica e integrada?

À medida que se transporta a Escola e o contexto educativo para a era virtual, para o mundo dinâmico e em permanente transformação e evolução, observa-se uma cristalização incompreensível ao nível da estruturação dos conteúdos programáticos e metodologias de ensino-aprendizagem. A Escola parou no início do século XX! A actualidade do conceito de “transferibilidade de aprendizagens” cai por terra quando é dentro da própria escola que se sentem os principais obstáculos para a realização destas “pontes” entre saberes... Não há uma valorização *efectiva* da educação e formação: no plano do discurso, a educação é altamente valorizada, mas, na prática, continuam, por exemplo, a emergir políticas de incentivo da desqualificação precoce (pelos obstáculos sociais e existência de poucos apoios na promoção do acesso à formação).

São inúmeras as discrepâncias entre as orientações iniciais e os teores temáticos veiculados pela Escola, face às primeiras vivências e experiências concretas de quem transita do contexto juvenil e/ou escolar para o mundo do trabalho (experiências mediadas por actores institucionais, eles próprios desajustados da primazia do conceito de “presente alargado” e de “adaptabilidade vocacional”) (Parada, 2007).

Esta inquietação encontra-se bem explícita e definida por Coimbra (1997/1998), quando se refere à persistência de visões lineares e unidireccionais na Educação para as trajetórias individuais dos jovens, que, actualmente e mais do que nunca, se incompatibilizam com a espontaneidade e complexidade dos percursos e do somatório de mudanças personalógicas integradas e articuladas. Estas concepções de percurso sequencial de implementação do projecto de vida na dimensão profissional distanciam-se inquestionavelmente da realidade social contemporânea, onde predomina a indeterminação e a precariedade, e onde o desenvolvimento da gestão da incerteza constitui uma mais-valia.

A Escola, na minha opinião, reflecte o *double-bind* mais expressivo, uma vez que formata os jovens em torno do trabalho (da formação para o trabalho), na lógica tradicional da carreira (Super, 1980), e constitui uma entidade subordinada a uma sociedade que não garante emprego. Assim, no que diz respeito à formação pessoal e social de crianças e jovens, a escola deveria ser capaz de educar para a capacitação de resolução de problemas de vida, persuadindo para o desenvolvimento activo de valores e auxiliando um desenvolvimento psicológico salutar (Campos, 1990; Campos & Coimbra, 1991; Menezes, 1999). Este projecto educativo, nunca efectivamente implementado, remete novamente para a noção de se capacitar o jovem a realizar as suas próprias escolhas e reflexões, investindo na sua capacidade de acção autónoma e significativa, a fim de melhor desempenhar o seu papel de cidadão.

No domínio do desempenho das minhas funções como psicóloga escolar, e por estar inserida num

contexto social empobrecido e de baixos recursos, a intervenção dirigida ao *empowerment* é um ponto tão crucial quanto sensível. Verifiquei ser primordial um acompanhamento passo a passo na construção e implementação de projectos alicerçados numa sucessão investida de escolhas, apoiando-se e incentivando a exploração (inicialmente muito orientada) de recursos, e remetendo sempre para a necessidade de reflexão. Os jovens com quem contacto são considerados pelas entidades reguladoras competentes como um público susceptível de risco de abandono escolar, pelo que senti desde cedo a necessidade de fazer pautar a minha intervenção pela honestidade na transmissão de informação, e pela adequação da apresentação do sistema de oportunidades aos graus reais de investimento emocional e motivacional disponibilizados por estes jovens para a perseveração na educação e formação. Sempre tive muito presente o conceito de desigualdades e diferenças no acesso ao sistema de oportunidades, mas confesso que encarei com alguma apreensão o “balizamento” de expectativas aquando da orientação de jovens para a formulação das trajectórias de vida e escolhas profissionais...

A exploração está para além da reflexão, e implica a oportunidade de passar à acção. É fundamental na intervenção psicológica e na orientação vocacional no sentido de se criarem experiências facilitadoras da integração da reflexão (para que o desenvolvimento aconteça, no sentido de uma intervenção mais eficaz). Para que se alcance um aproveitamento óptimo destes espaços de reflexão e de experiência integrada, este acesso ao sistema de oportunidades deve ser mediado por relações investidas de significado, onde se insere a relação terapêutica (Campos & Coimbra, 1991).

Assim, cedo cheguei à conclusão que deveria tomar como ponto de partida os tipos de discurso e funcionamento dos “meus jovens” para perspectivar com eles as oportunidades e saídas reais de emprego que seriam capazes de abraçar (sendo que o recurso às suas próprias experiências, mitos e dúvidas lhes facilitava a visualização e integração dos temas propostos, para a construção de esquemas de acção articulados com o meio envolvente). Também constituí muito precocemente o estabelecimento de parcerias como uma necessidade primordial para melhorar o meu conhecimento (e o deles!) e a qualidade do meu trabalho sobre a comunidade local (esta postura permitiu-me conhecer especificidades essenciais relativas aos contextos em que estes indivíduos crescem e se movem, reconhecer os meandros das suas relações e aceder à dimensão das suas necessidades e inquietações. Optei por construir aquilo a que chamo uma postura profissional “diagonal”; por outro lado, a minha conduta profissional sempre se pautou pela distinção clara de que não sou “mais um deles” (sinto que anulei imediata e facilmente a tentação de “horizontalizar” a relação terapêutica), facto que se encontrou sempre perfeitamente gerido e pouco questionado pelo meu público alvo. Esta atitude “intermédia”, de colaboração baseada no respeito e no bem-estar, proporcionam-me a realização de um trabalho muito franco e de uma acção profissional segura.

### **2.3. A necessidade de integração da Família para o sucesso dos processos de escolha intencionalizada do percurso de vida**

Pela realização de um balanço relativo à aplicação prática e contextualizada do meu trabalho, considero que muito ainda existe a fazer, nomeadamente pela necessidade fulcral e esmagadora de se chegar aos pais, através da criação de parcerias e espaços de reflexão também para as famílias, alertando para as expectativas e construções necessariamente conjuntas no que se refere à exploração e investimento no percurso escolar e de vida dos jovens.

Muito do trabalho de orientação é, a meu ver, comprometido por lacunas de reflexão proactiva no contexto familiar. Neste domínio, alguns autores que exploraram dinâmicas inerentes ao abandono escolar precoce, desvalorização académica e factores preditores de desemprego nos jovens, avançam os factores familiares como exercendo um peso significativo para a existência de perdas na qualidade da formação e nas escolhas que condicionam os percursos formativos e profissionais. De acordo com Lehr, Hansen, Sinclair e Christenson (2003), as famílias com baixo nível educativo e profissional (que representam uma parte importante da contextualização do meu público alvo de intervenção) que não demonstram interesse pela vida académica do jovem, a falta de supervisão das famílias em relação às actividades dos filhos, os estilos parentais permissivos, famílias monoparentais e famílias numerosas, a morte de um familiar ou a separação da família, o passado de irmãos que também abandonaram a escola, a interferência do processo de escolarização nas rotinas e estratégias familiares (introdução de dissonância) constituem características que influenciam (ainda que de modo não linear) potencialmente as escolhas vocacionais e os projectos pessoais e profissionalizantes dos jovens.

Numa lógica de intervenção sistémica (postulada por Brofenbrenner), e uma vez que o indivíduo (como anteriormente referido) não se desenvolve no vazio, antes se relaciona e é influenciado pelos contextos e sistemas onde se move, então a intervenção deve centrar-se em todos os sistemas que afectam o jovem, dado que os esforços sistémicos parecem conduzir a resultados mais eficazes de sucesso e efectivação da mudança psicológica (Gomes, 2003). Assim, é de suma necessidade que o âmbito da Orientação Vocacional se desloque até às famílias, abrangendo-as e integrando-as no processo de promoção e activação do desenvolvimento psicológico, porque são o cerne contextual de origem da existência

humana (indivíduo) sobre o qual queremos intervir – e cuja identidade pessoal está em permanente construção.

Posso finalizar com solidez que a Orientação Vocacional contribuiu para a flexibilização da aplicação das minhas práticas clínicas, pelo que tenho continuamente presente o funcionamento *glocal* específico do contexto em que o meu local de trabalho se insere.

### Referências Bibliográficas

- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada* (pp. 11-41, 161-175). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bekerman, Z. & Tatar, M. (2005). Constructing Counseling Through Narrating Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (4), 311-320.
- Billett, S. & Pavlova, M. (2005). Learning through working life: self and individuals' agentic action. *International Journal of Lifelong Education*, 24 (3), 195-211.
- Campos, B.P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Castells, M. (1996/2002). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede* (vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coimbra, J.L. (1997/1998). O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: Linearidade e/ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21-27.
- Coimbra, J.L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Collin, A. (2000). Dancing to the music of time. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career*, (pp. 83-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomes, C. (2003). *Novo modelo de intervenção em contexto de transição para a vida activa*. Retirado de “Portal dos Psicólogos”, [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (4), 431-449.
- Lehr, C., Hansen, A., Sinclair, M. & Christenson, S. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: an integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*. 32 (3), 342-364.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio* (pp. 17-32; 47-74; 98-111). Lisboa: Relógio d'Água.
- Lipovetsky, G. (2006). *Le bonheur paradoxal: Essai sur la société d'hyperconsommation*. Paris: Gallimard.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social* (pp. 9-41). Porto: Asa.
- Parada, F. (2007). *Significados e transições para o trabalho em jovens adultos* (pp. 1-22, 76-85). Tese de Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do Autor.
- Richardson, M.S. (2009). Another way to think about the work we do: counseling for work and relationship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 75-84.
- Sennett, R. (2006/2007). *A cultura do novo capitalismo* (pp. 21-61). Lisboa: Relógio d'Água.
- Silva, M. (1999). *Indisciplina na aula – Um problema dos nossos dias*. Lisboa, Edições Asa.
- Sprinthall, N.A. (1991). Role-taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B.P. Campos (Ed.), *Psychological Intervention and human development*, (pp. 33-38). Porto/ Louvain-la-Neuve: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento/Academia.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Vaughan, K. (2005). The pathways framework meets the consumer culture: Young people, careers, and commitment. *Journal of Youth Studies*, 8 (2), 173-186.
- Young, R.A. & Collin, A. (2000). Introduction: Framing the future of career. In R.A. Young & A. Collin (Eds.), *The future of career*, (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R.A. & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective. In R.A. Young & A. Collin (Eds.), *The future of career*, (pp. 181-196). Cambridge: Cambridge University Press.

## **4) Intervenções Formativas com Adultos**





Ângela A. Bragança, José M. Castro,  
e Joaquim L. Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de  
Ciências da Educação, Universidade  
do Porto.

# Em Busca de Novas Oportunidades: A Auto-Eficácia na Promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida

Esta comunicação apresenta um projecto de investigação em desenvolvimento, integrado no Programa Doutoral em Psicologia.

Num tempo em assistimos a um discurso globalizante que afirma a importância central da aprendizagem ao longo da vida, e ainda a um elevado investimento financeiro das políticas actuais neste domínio, este projecto visa perceber, de forma aprofundada, alguns dos factores que possam explicar o ainda aparente fraco investimento dos adultos pouco escolarizados na aprendizagem e no desenvolvimento contínuo de saberes.

Este estudo visa, assim, contribuir para uma compreensão mais aprofundada acerca das dimensões e processos psicológicos inerentes às práticas de educação e formação de adultos, avançando com reflexões que possam trazer algumas implicações ao nível da intervenção desenvolvida, particularmente nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e nos cursos de educação e formação de adultos.

A escolha da auto-eficácia, enquanto constructo central desta investigação, surge na procura de significado e de um fio condutor entre os ganhos produzidos, do ponto de vista dos sujeitos, por diferentes ofertas educativas/formativas promovidas pela INO, e os dados que apontam para o facto de os adultos que participam na mesma, evidenciarem uma propensão para a aprendizagem ao longo da vida que nem sempre encontra expressão no envolvimento concreto em acções de educação/formação.

Na prática do terreno, enquanto Coordenadora de um Centro Novas Oportunidades, e seguindo uma lógica de acompanhamento dos adultos seis meses após a certificação, verifica-se, muitas vezes, que os projectos inicialmente traçados ao nível do posterior investimento em percursos educativos/formativos, não foram implementados.

Como referem os primeiros estudos da avaliação externa da Iniciativas Novas Oportunidades, desenvolvidos pela Universidade Católica Portuguesa, apesar de ser evidente, que a participação na Iniciativa Novas Oportunidades deixa uma maior propensão, disponibilidade e capacidade para a aprendizagem ao longo da vida, independentemente dos níveis de

qualificação envolvidos, de acordo com os dados obtidos, os ganhos são mais significativos na motivação do que na frequência com que estes indivíduos participam em acções de educação/formação, ou seja, o capital de motivação não se traduz em investimento sustentado.

De facto, nunca se tendo falado tanto como hoje em aprender e reconhecer os saberes adquiridos, que factores explicarão, então, o ainda fraco investimento dos adultos pouco escolarizados relativamente à aprendizagem e desenvolvimento contínuo de saberes?

Entendendo a complexidade e interdependência de um largo espectro de influências internas e externas sobre a aprendizagem, verifica-se, em termos gerais e de acordo com a literatura, a existência de dois tipos centrais de barreiras à mesma.

Num estudo desenvolvido por McCracken e Watson (2000) foram identificados factores intrínsecos, ligados ao próprio sujeito, e extrínsecos, relacionados com forças e pressões do contexto em que o mesmo se insere

Segundo uma posterior classificação destes factores em dez categorias, os autores referem, nos factores intrínsecos, os seguintes:

- barreiras perceptuais (por exemplo, não perceber a existência da necessidade de aprender);
- culturais (como um forte investimento em valores mais relacionados com a conciliação do papel profissional com outros papéis de vida, gerindo o tempo disponível em actividades familiares ou de lazer);
- emocionais (sentimentos de medo e insegurança no seu desempenho que causam relutância à participação na aprendizagem);
- motivacionais (centrados numa indisponibilidade para assumir riscos e mudanças);
- cognitivas (baseadas em experiências anteriores de aprendizagem);
- intelectuais (estilos de aprendizagem limitados) e
- expressivas (fracas competências de comunicação).

Dados deste estudo revelam também que as barreiras intelectuais e expressivas encontram menos expressão neste domínio, na medida em que estes factores estarão mais associados com o próprio processo de aprendizagem do que com a questão de participação na mesma.

Em termos de factores extrínsecos, descrevem-se:

- os situacionais (por exemplo, a falta de oportunidades);
- os físicos (espaço e tempo) e, por fim,
- os contextos mais específicos em que cada sujeito se encontra inserido.

Este projecto de investigação procura, então, centrar-se nas percepções de auto-eficácia, enquanto constructo central, por quatro razões essenciais que ilustram ainda a sua relevância científica e social.

Em primeiro lugar, porque são grandes os desafios de adaptação actuais colocados aos sujeitos, bem como as oportunidades que lhes são proporcionadas no sentido de tomarem decisões e fazerem escolhas que influenciam o seu desenvolvimento e moldam a sua vida.

Em geral, as pessoas procuram previsibilidade e grau de controlo sobre os eventos que afectam a sua existência, vivendo-se, actualmente, mudanças aceleradas e permanentes nas várias dimensões de vida dos indivíduos, provocadas pelas transformações tecnológicas, sociais, culturais e políticas.

Neste contexto, a literatura tem demonstrado que as percepções de auto-eficácia, ou seja, a confiança que o sujeito tem nos seus recursos pessoais e extrapessoais para lidar com determinada tarefa ou ser capaz de produzir determinado resultado desejado, evitando os indesejados, assume-se como de extrema importância na compreensão do funcionamento psicológico humano, regulando-o através de quatro processos fundamentais: cognitivo, motivacional, emocional e de escolha ou tomada de decisão (Bandura, 1997).

A auto-eficácia encontra-se, assim, relacionada com três das barreiras intrínsecas à aprendizagem anteriormente explanadas, na medida em que se refere aos sentimentos de confiança e segurança, evidenciados pelo sujeito, nas suas capacidades para participar numa determinada acção de educação/formação, podendo ser influenciada pelas experiências anteriores de aprendizagem e influenciar a motivação posterior do indivíduo para a mesma.

Não obstante a consideração de outros factores capazes de influenciar a motivação, Albert Bandura (autor da Teoria Sócio-cognitiva) argumenta que estes estão enraizados na crença central de ter ou não poder para produzir mudança através das suas acções.

Como também amplamente referido na literatura, as escolhas que os indivíduos fazem, o esforço que dispõem, bem como o grau de perseverança face às tarefas são altamente influenciadas pelas crenças que possuem relativamente às suas capacidades e competências, isto é, pelo seu sentido de auto-eficácia.

É com base nele que os sujeitos ainda também os desafios a aceitar, o nível de investimento nos mesmos, os objectivos a alcançar e o grau de compromisso para com estes, a sua persistência no decurso da acção até à prossecução das metas definidas e o significado atribuído aos insucessos, perspectivados como motivadores de desenvolvimento e novas aprendizagens ou desmoralizadores e bloqueadores da acção.

Se as percepções de auto-eficácia desempenham um importante papel nas opções que as pessoas fazem e nos graus de esforço e perseverança que imputam às mesmas, estas percepções ou crenças deverão, então, ser consideradas quando falamos de escolhas vocacionais, quer sejam de natureza mais relacionada com o trabalho, quer se refiram a questões ligadas a processos formativos/educativos.

Em segundo lugar, as barreiras intrínsecas à aprendizagem, onde situamos os sentimentos de auto-eficácia, são aquelas face às quais os indivíduos terão maior controlo, podendo, ainda, influenciar as percepções dos mesmos relativamente às barreiras extrínsecas, sobre a forma como as mesmas são percebidas, a sua maior ou menor controlabilidade, o seu teor mais desafiante ou mais bloqueador e inibidor da acção, etc..

Quando as pessoas acreditam que o ambiente é controlável estarão motivados para exercer a sua eficácia pessoal com toda a intensidade, aumentando, assim, a probabilidade de obter resultados positivos e satisfatórios. Pelo contrário, se as pessoas perceberem as situações como incontroláveis, considerar-se-ão menos capazes de agir, inculindo menos esforço e investimento às suas acções e podendo, de facto, enfrentar situações de fracasso. Para além disso, os sujeitos com maiores níveis de auto-eficácia tenderão a focar-se mais nas oportunidades apresentadas pelos seus contextos de existência, acreditando que as mesmas poderão constituir possibilidades de actuação e obtenção de ganhos, mesmo quando os contextos parecem limitadores e apresentar inúmeros obstáculos.

A terceira razão prende-se com o facto do constructo "auto-eficácia" apresentar uma relevância especial na psicologia contemporânea, verificando-se que, desde a sua conceptualização, no contexto da Teoria Sócio-Cognitiva de Bandura, e de acordo com vários estudos de meta-análise, a auto-eficácia percebida é considerada a base da agência humana, na medida em que é entendida como factor de actuação central no que concerne aos mecanismos auto-referentes e auto-reguladores que gerem a motivação e a acção. Verifica-se, ainda, que, de entre todos os constructos relacionados com o *self*, a auto-eficácia tem demonstrado ser um preditor muito mais consistente do comportamento humano e da mudança de comportamento que qualquer outro, distinguindo-se de constructos similares, como seja, a auto-estima, o auto-conceito, o *locus* de controlo, etc.

Por fim, dadas as implicações da Teoria da Auto-eficácia em diversas áreas de investigação – educação, saúde, desporto, trabalho e organizações, etc. – e na intervenção, na medida em que, enquadrada no contexto da Teoria Sócio-cognitiva, proporciona métodos e estratégias adequadas para a modificação dos determinantes das acções, torna-se extremamente relevante e pertinente, do ponto de vista social, compreender o papel da auto-eficácia percebida na promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Sendo que as percepções de auto-eficácia determinarão, em grande parte, se o que o sujeito aprendeu e/ou o que lhe foi reconhecido, validado e certificado (e a este nível também as competências para aprender a aprender) será ou não mobilizado para a acção – quer no contexto profissional, quer académico, quer enquanto pessoa e cidadão – será fundamental perceber de que forma este constructo poderá ser valorizado e intencionalmente trabalhado no contexto dos processos de RVCC e dos Cursos EFA.

Esta questão assumirá ainda maior relevância se tivermos em conta o facto do público-alvo destas ofertas educativas/formativas apresentar, normalmente, em termos gerais (tendo em conta as percepções do contacto com os mesmos no terreno), um conjunto de características capazes de influir com as suas percepções de auto-eficácia. Falamos, por exemplo, da sua baixa percepção de controlabilidade e capacidade de influenciar a sua vida, dos baixos níveis de tolerância à frustração, pouca persistência nas tarefas, impulsividade, concentração no imediato, fracas competências ao nível da reflexão e baixo diferimento das gratificações.

A nível de enquadramento teórico, será pertinente enfatizar que a presente investigação enquadra-se numa perspectiva construtivista, assumindo ainda uma abordagem ecológico-desenvolvimental, quer no que respeita à conceptualização dos objectos de estudo, quer no que concerne à intervenção no domínio da Orientação Vocacional. Importa-nos, assim, sobretudo, compreender, de que forma o sujeito constrói a experiência de aprendizagem e de que modo essa construção se relaciona com o seu processo desenvolvimental e com o seu investimento na aprendizagem ao longo da vida.

De forma mais pormenorizada, este projecto fundamenta-se na Teoria Sócio-Cognitiva de Bandura e ainda no Modelo Sócio-cognitivo do Desenvolvimento Vocacional de Lent, Brown e Hackett (1994), derivado da primeira, que fornece um quadro de referência útil para a compreensão dos processos de desenvolvimento vocacional nas sociedades actuais, marcadas por profundas e rápidas mudanças, as quais exigem ao sujeito uma (re)construção permanente dos seus projectos de vida.

Este Modelo enfatiza a auto-eficácia, as expectativas de resultados e os mecanismos de formulação de objectivos como variáveis centrais no comportamento e motivação do sujeito em termos vocacionais,



considerando ainda a forma como estas variáveis poderão interagir com outros factores da pessoa (como por exemplo, o género), com factores contextuais (por exemplo, o apoio social) e com factores da aprendizagem e da experiência.

Esta perspectiva realça, assim, os meios através dos quais os sujeitos são capazes de exercer agência pessoal nos processos de desenvolvimento vocacional, assim como os factores extra-pessoais que o podem potenciar ou inibir.

Em termos conceptuais, o projecto de investigação que aqui se apresenta integra várias dimensões:

### **1. Variáveis auto-referentes inerentes aos processos circulares de transição escola -mercado de trabalho**

Na medida em que o estreitamento da relação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho exige que, para a compreensão daquele se tenha em conta a evolução deste, considerou-se pertinente incluir variáveis relacionados com o mercado laboral. De facto, as mudanças introduzidas pela sociedade e economia do conhecimento trouxeram profundas alterações a nível social, cultural, do mercado de trabalho e, consecutivamente, da concepção do capital humano, perspectivado agora com um foco na aprendizagem contínua e não numa escolaridade básica e numa educação inicial. Estas profundas e rápidas mudanças encontram ainda expressão no que respeita à promoção de oportunidades de formação, entendidas, hoje, como da responsabilidade do trabalhador, no sentido de aumentar as suas competências globais de empregabilidade. Para além disso, a sequencialidade das trajectórias em que os momentos de formação antecediam a carreira profissional parecem ter dado lugar a uma temporalidade turbulenta, de incerteza, de não linearidade.

Tendo em conta, ainda, que a aprendizagem assume para muitos adultos um carácter instrumental para o trabalho, este projecto integra, assim, variáveis inerentes aos processos “circulares” de transição escola - mercado de trabalho, entendendo-se, neste contexto, o termo “escola” como os dispositivos que visam a produção de resultados a nível escolar e/ou profissional certificados, mais concretamente os processos de RVCC e os Cursos EFA. A inclusão desta dimensão poderá trazer importantes contributos no que concerne à compreensão mais aprofundada dos factores capazes de motivar, inibir ou dificultar o investimento na aprendizagem ao longo da vida.

### **2. Variáveis Contextuais**

Para além das variáveis supracitadas, este estudo contempla algumas variáveis contextuais, nomeadamente, o tipo de actividade educativa/formativa em que o sujeito está envolvido, os recursos extrapessoais percebidos e considerados pelos sujeitos, e ainda a dimensão psicológica da incerteza, enquanto marco característico essencial das sociedades ocidentais actuais, com importantes implicações para a vida dos indivíduos, em todos os níveis da sua existência e, logo, importante eixo heurístico de construção e compreensão dos objectos em Psicologia.

### **3. Variáveis relacionadas com um modelo de intervenção**

Por fim, este projecto visa o desenvolvimento e avaliação de um modelo de intervenção no domínio do desenvolvimento vocacional e, concretamente, na promoção da auto-eficácia para a aprendizagem ao longo da vida.

Longe de entender as práticas de orientação como panaceia para a resolução de todos os problemas de investimento na aprendizagem, será importante reflectir acerca da pertinência de uma filosofia de orientação ao longo da vida tendo em conta os desafios que as formas de organização social actuais colocam aos seus elementos. Como refere Norbert Elias, na sua obra “A Sociedade dos indivíduos” (1993), no seio das sociedades altamente diferenciadas, centralizadas e urbanizadas o ser humano singular está muito mais dependente apenas de si mesmo, sendo confrontado com um crescente número de alternativas e dispondo de uma maior margem de escolha. No entanto, salienta que “maior margem de escolha e maior risco constituem uma unidade”, na medida em que os indivíduos são confrontados com a necessidade de decidirem cada vez mais sozinhos, levando a cabo tarefas de tomada de decisão - com importantes implicações vocacionais - que colocam em perspectiva as alternativas não escolhidas, as oportunidades não aproveitadas, vidas não vividas, papéis não desempenhados, um conjunto de não acontecimentos.

É exigido cada vez mais ao sujeito a construção de um quadro de referência pessoal que lhe permita interpretar e integrar a complexidade, paradoxalidade e contradição que caracterizam as sociedades actuais, atribuindo significado à sua existência e às suas escolhas no seio de uma constelação semântica de incerteza, instabilidade, precariedade, turbulência, risco, insegurança, não linearidade, etc.. Importa,

assim, pensar nas respostas que a intervenção em orientação vocacional poderá proporcionar aos adultos pouco escolarizados no que concerne à gestão das suas “contas de aprendizagem”<sup>1</sup> e ao nível da construção de significados que permitam alcançar continuidade em contextos de real descontinuidade provocada por aceleradas e permanentes mutações em termos económicos, tecnológicos, culturais e sociais.

Em suma, a questão global que se coloca prende-se, essencialmente, com a necessidade de introduzir na actuação dos Centros Novas Oportunidades e na estrutura dos Cursos EFA – enquanto modalidades centrais na oferta actual de educação/formação de adultos - princípios e modelos intencionais de intervenção em Orientação Vocacional, que permitam canalizar os ganhos obtidos pelos adultos para um investimento posterior fundamental na aprendizagem ao longo da vida.

Partindo das diferentes questões que deram origem a este projecto e tendo em conta as várias dimensões que o compõem, o presente estudo apresenta os seguintes objectivos gerais:

- Identificar factores que permitam melhor utilizar as ofertas de educação/formação no sentido de promover a auto-eficácia de adultos pouco escolarizados;
- Identificar dimensões da intervenção em orientação vocacional capazes de promover a auto-eficácia dos adultos pouco escolarizados no sentido de motivar a sua participação na aprendizagem ao longo da vida, tendo em conta processos circulares de transição escola-trabalho.

Em termos de objectivos específicos, consideram-se os seguintes:

- Perceber o papel das percepções de auto-eficácia no significado atribuído pelos adultos pouco escolarizados à aprendizagem ao longo da vida;
- Perceber se existem diferenças nas percepções de auto-eficácia, tendo em conta dois tipos distintos de dispositivos de educação/formação de adultos;
- Perceber a influência de dois tipos de dispositivos de educação/formação de adultos nas percepções de auto-eficácia da transição para o trabalho;
- Compreender o impacto, ao nível do sentido de auto-eficácia e da dimensão psicológica da incerteza, de uma intervenção no domínio do desenvolvimento vocacional, com vista à promoção de uma orientação ao longo da vida.

A nível metodológico, e de forma a compreender as relações entre a participação em duas ofertas distintas de educação/formação, a auto-eficácia, a transição para o trabalho e o significado atribuído à Aprendizagem ao Longo da Vida, o estudo em desenvolvimento recorre a um método misto, com recurso a metodologias quantitativas e qualitativas.

#### Referências:

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Elias, N. (1993). *A sociedade dos indivíduos. A questão cardeal da sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training methods on self-efficacy and ideas generation among managers. *Personnel Psychology*, 42, 787-805.
- Hammond, C. & Feinstein, L. (2005). The effects of adult learning on self-efficacy. *London Review of Education*, 3 (3), 265-287.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance* [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- MacCraken, M. & Watson, S. (2000, March). *Personal development – I'm not really interested!: Perceptions on Barriers to Learning for Mid-Career, Middle Level Managers in the Scottish Life assurance Industry*. Paper presented at the AHRD Conference, Symposium 19 in Increasing Participation in Learning, Raleigh-Durham, NC.

---

<sup>1</sup> Estabelece-se aqui uma metáfora com o gestor de conta numa perspectiva bancária, onde o objectivo fundamental é a captação e gestão de uma carteira de clientes, procurando constantemente o incremento da sua rentabilidade e a maximização do seu valor. Também ao gestor de contas bancárias cabe o aconselhamento, a gestão, a definição com o cliente de linhas-mestras em termos de estratégia de intervenção.





Mario de Miguel Díaz  
José Luis San Fabián Maroto  
José Luis Belver Domínguez  
M<sup>a</sup> Cruz Argüelles Laviana  
Universidad de Oviedo - Equipo de  
Investigación Canella  
josebelver@gmail.com

# La Satisfacción de los participantes en el Plan de Formación Profesional para el Empleo en Asturias: Evaluación y Resultados a lo largo de los últimos años.

**Satisfaction of participants in the Plan of Training for Employment in Asturias: Evaluation and Outcome over recent years.**

## **Resumen:**

En esta comunicación se sintetiza la investigación realizada para evaluar la Satisfacción de los Participantes en el Plan de Formación Profesional para el Empleo (FPE) del Principado de Asturias durante el período comprendido entre los años 2002 y 2008. En primer lugar, se realiza una breve referencia al contexto en el que surge la investigación y al marco teórico de la misma. A continuación se exponen los objetivos perseguidos con el estudio realizado y la metodología desarrollada. Posteriormente, se describe el perfil de los participantes, atendiendo a distintas variables, y se presentan de forma gráfica los niveles de satisfacción obtenidos por el programa según las principales dimensiones y variables recogidas en la investigación, incluyendo un análisis cualitativo de la información recogida. Para finalizar se realiza un análisis comparado de los resultados obtenidos durante los años 2002-2008, con el fin de ofrecer una visión general de su evolución.

## **Abstract:**

In this communication it is summarized the research done in order to assess the satisfaction of the participants in the Training Plan for Employment (PEF) of the Principality of Asturias during the period from the years 2002 and 2008. To begin with, there is a brief reference to the context in which research emerges and its theoretical framework. Below are the objectives of the study and the methodology developed. Then the profile of the participants is described, according to different variables, and satisfaction levels obtained with

the program are graphically presented, according to the main dimensions and variables of the research, and including qualitative analysis of the information collected. Eventually, a compared analysis of the obtained results during the years 2002-2008 is done, in order to give an overall vision of their evolution.

## 1.-INTRODUCCIÓN

El traspaso de competencias en materia de Formación para el Empleo<sup>1</sup> (FPE) que la Comunidad Autónoma de Asturias experimento en el año 2000 hizo evidente la necesidad de evaluar de manera sistemática esta formación que hasta entonces había sido gestionada y supervisada de forma centralizada por el antiguo Instituto Nacional de Empleo (INEM), y cuya evaluación se limitaba a algunos aspectos generales abordados conjuntamente con el resto del territorio español.

En ese mismo año 2000, el Gobierno del Principado de Asturias estableció un Convenio Marco de Colaboración con el Grupo de Investigación “Canella”<sup>2</sup> de la Universidad de Oviedo, para desarrollar un proyecto dirigido a la evaluación externa de las acciones formativas del Subsistema de Formación Profesional para el Empleo, con el objetivo general de “realizar una evaluación externa que permita cubrir los déficits de información cualitativa y cuantitativa que la Administración del Principado tiene respecto a la calidad de las acciones formativas implementadas a través del Plan FPE”. De forma específica, se demandaba información sobre tres objetivos concretos: a) acreditación de las Entidades y Centros Colaboradores teniendo en cuenta los recursos y las actividades formativas realizadas, b) evaluación de la satisfacción de los implicados en las actividades formativas financiadas por el Plan FPE y c) evaluación del impacto de las acciones formativas en la inserción laboral de los participantes en las mismas. La presente comunicación ofrece los principales resultados y conclusiones sobre el segundo de los objetivos: *la evaluación de la satisfacción del alumnado*.

### 1.1.- Objetivos.

La finalidad del presente estudio es por tanto evaluar los niveles de satisfacción de los participantes en las acciones formativas dirigidas prioritariamente a personas desempleadas en el Principado de Asturias durante el período comprendido entre los años 2002 y 2008. Este propósito general se subdivide en los siguientes objetivos específicos:

- Estimar la calidad de las acciones formativas en sus distintos aspectos (pedagógicos, organizativos, docentes, etc.).
- Conocer la valoración que hace de la formación impartida el alumnado participante.
- Efectuar un análisis comparado de los resultados obtenidos a lo largo de los años objeto de estudio (2002-2008), con el fin de realizar algunas valoraciones sobre la evolución de este tipo de formación.
- Proporcionar a todas las audiencias implicadas y, especialmente a la Administración, información relevante acerca de cómo son valorados los distintos aspectos de los procesos formativos.

### 1.2.- Justificación de la Investigación.

El objetivo más definitorio de los planes y programas de formación para el empleo se resume en: la mejora de la empleabilidad de los trabajadores desempleados, con el fin prioritario de potenciar su integración y reinserción en el mercado de trabajo, especialmente de las personas que presentan graves dificultades de inserción laboral”, como así reza en los distintos acuerdos nacionales<sup>3</sup> e internacionales<sup>4</sup>.

Ettore Gelpi (1987) destaca que la evaluación es fundamentalmente un hecho social, cultural y no solamente técnico y metodológico. Además como afirma Flor Cabrera (2000) la evaluación ha pasado ha constituirse como una actividad realmente compleja, pero a su vez, un instrumento poderoso que vela por la calidad de las acciones educativas.

---

<sup>1</sup> Decreto 190/1999 (BOPA de 7 de enero de 2000) y el RD 2088/1999 (BOE de 4 de febrero de 2000).

<sup>2</sup> El Equipo de Investigación “Canella” de la Universidad de Oviedo, dirigido por Mario de Miguel Díaz y José Luis San Fabián Maroto, está formado por un grupo de expertos, entre los que se encuentran los autores de este artículo, con experiencia en la realización de estudios en los siguientes ámbitos: Evaluación de planes y programas sociales y educativos, Formación y evaluación del profesorado, Gestión y evaluación de instituciones educativas, Rendimiento académico del alumnado, Análisis y seguimiento de la Formación para el Empleo (Ocupacional) y Modelos y diseños de investigación en el ámbito social y educativo.

<sup>3</sup> Acuerdo Nacional de Formación para el Empleo suscrito por el Gobierno y las organizaciones empresariales y sindicales. Editado por Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Abril 2006.

<sup>4</sup> Decisión 2008/618/CE del Consejo, de 15 de julio de 2008, relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros.

La justificación de la realización de este tipo de evaluaciones se apoya en una doble dimensión. En primer lugar en el convencimiento de que el análisis de las percepciones que los usuarios tienen del desarrollo de las acciones formativas enfatizando el análisis del proceso formativo, aporta una clarificante visión para los gestores directos o indirectos del programa. En segundo lugar por que dicha información organizada y sistematizada se convierte en una fuente de información clave para la mejora del plan, al incorporar dichos resultados a nivel de entidad como variable diferenciadora en la asignación de recursos económicos en las programaciones anuales.

### 1.3.- Marco Teórico.

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque evaluativo que toma como criterio de evaluación la "Calidad del Servicio", entendida como la valoración del desarrollo de las acciones formativas, enfatizando el análisis del proceso formativo. Por lo tanto el trabajo que se describe a continuación se centra en el análisis de la percepción que los usuarios tienen de la adecuación del funcionamiento tanto teórico como práctico del programa educativo, valorando la planificación y gestión de las acciones, los niveles de adecuación de los recursos humanos y materiales, la actuación docente, metodología, etc...

En el contexto nacional son múltiples las iniciativas que buscan de forma directa o combinada con otras funciones de la evaluación, el análisis de la percepción de los usuarios de los procesos formativos, a destacar la propuesta de evaluación de Tejada (1992), el Modelo de Evaluación de la Formación Ocupacional en la Comunidad Valenciana (Modelo EFO, 1996), EGAILAN (Sociedad Pública de Promoción de la Formación y el Empleo, 1999), así como el Sistema de Cuestionarios para Cursos de Formación para el Empleo de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Como apunta M.J. Perales (2000) "La mayoría de los estudios de evaluación de la formación ocupacional, tanto en el contexto nacional como en el ámbito europeo, se encuadran dentro del enfoque evaluativo de "Planes de Evaluación de Programas como herramienta de acción sociopolítica", pues se realizan con el objetivo de comprobar su efectividad como política activa por el empleo, y no suelen incluir indicadores sobre la calidad de la formación". En el caso particular del contexto asturiano si se incluyen este tipo de indicadores sobre la calidad de la formación, como lo son los niveles de calidad percibida por los usuarios sobre diferentes aspectos de las acciones formativas (nivel de satisfacción) y que junto con otros enfoques de análisis dan cuerpo a lo que hemos denominado Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación Ocupacional en Asturias, que se refleja en el esquema adjunto:

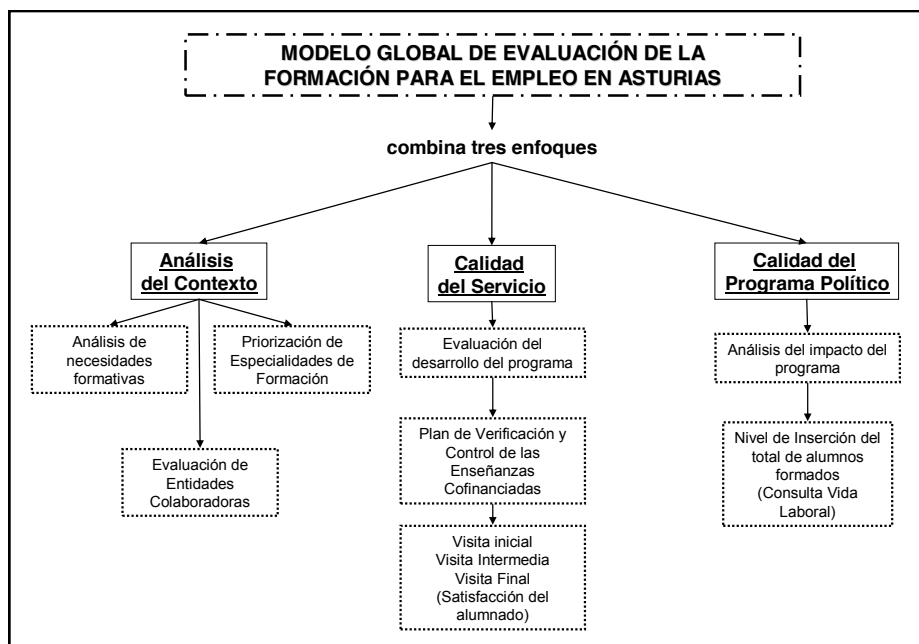


Diagrama 1: Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación para el Empleo en Asturias.

## 2.-METODOLOGÍA

Para el análisis de la satisfacción del alumnado formado el plan de formación para el empleo en Asturias, se elaboró un cuestionario semiestructurado en formato de lectura óptica. Dicho cuestionario combina la posibilidad de obtener información *cuantitativa* y *cualitativa* sobre los temas que se plantean. La estructura del instrumento elaborado es la siguiente (Tabla 1):

		ÁREAS DE EVALUACIÓN	DIMENSIONES	ÍTEMS
INFORMACIÓN	CUANTITATIVA	O. EXPECTATIVAS	A) RAZONES PARA MATRICULARSE EN EL CURSO	1-5
		I. PLANIFICACIÓN	B) PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL CURSO	6-13
		II. CALIDAD EN EL DESARROLLO DE LOS CURSOS	C) RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS	14-19
			D) METODOLOGÍA Y CLIMA DE APRENDIZAJE	20-32
		III. VALORACIÓN GENERAL	E) VALORACIÓN DEL CURSO	33-35
	F) BENEFICIOS DEL CURSO		36-40	
CUALITATIVA	OBSERVACIONES O SUGERENCIAS (POSITIVAS Y NEGATIVAS) QUE SIRVAN PARA MEJORAR LOS CURSOS		Pregunta abierta	
VARIABLES DE CLASIFICACIÓN	Datos personales, datos relacionados con la formación complementaria, datos relacionados con el curso y datos relacionados con las prácticas en empresas			1-12

Tabla 1. Estructura del Cuestionario

Para llevar a cabo el análisis de la información recabada a través de los cuestionarios de satisfacción se han seguido las siguientes fases metodológicas:

1ª Fase: Se procede a la lectura mecanizada mediante una lectora óptica de los cuestionarios implementados por los técnicos de las áreas de formación de la Consejería de Educación y Ciencia.

2ª Fase: La información obtenida se vuelca en bases de datos, a través de las cuales se llevan a cabo los análisis generales por variables y dimensiones. La información obtenida se clasifica según el perfil de los participantes, resultados de satisfacción, información cualitativa y análisis comparado interanual.

3ª Fase: Una vez recogidos y vaciados los datos cuantitativos se realizan los análisis descriptivos y diferenciales.

Por otra parte, ya en una segunda etapa, se realiza un *vaciado de la información cualitativa* incluida en el instrumento de evaluación. Esta información permite completar algunos aspectos de las valoraciones realizadas sobre las acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores/as desempleados/as, ya que proporciona información relevante que puede aplicarse a diferentes unidades de análisis: Áreas Formativas, Familias Profesionales, Centros de Formación y la propia acción formativa. Igualmente, permite identificar con más nitidez la valoración que hacen los/as usuarios/as de este tipo de formación.

La información recogida de forma abierta se ha organizado en función de las diferentes Áreas de Formación y la hemos agrupado en torno a las siguientes dimensiones: 1. *Convocatoria y acceso al plan de formación*, 2. *Condiciones espaciales y recursos*, 3. *Programación, contenidos y organización de los cursos*, 4. *Participación y clima* y 5. *Resultados de formación*.

En la presente comunicación se describen exclusivamente los resultados de corte cuantitativo, expresados en indicadores de satisfacción en función de las diferentes variables de análisis. Los datos cualitativos, por su extensión, dificultan su descripción en esta comunicación. No obstante cabe destacar que la incorporación de este tipo de información en el cuestionario utilizado y su posterior análisis se debe a la intención de que los responsables de la formación tengan una visión global de las observaciones, sugerencias, demandas y necesidades manifestadas por el alumnado y por ello se remite anualmente esta información a la Administración y a las Áreas de Formación para que pueda ser utilizada

como fuente de información para reorientar las Programaciones y, por consiguiente, elevar la calidad y adecuación de la oferta formativa.

### 3.-RESULTADOS.

A continuación se presentan de forma resumida los principales resultados derivados del análisis de la de la satisfacción del alumnado formado en el plan de formación para el empleo en Asturias en el período 2002-08. En primer lugar se describen las poblaciones y muestras analizadas para posteriormente analizar los niveles de satisfacción alcanzados, primero de forma global y seguidamente utilizando como variable de agrupación las diferentes Familias Profesionales y Especialidades Formativas que estructuran el plan de formación para el empleo.

#### 3.1.- Distribución general de las poblaciones y muestras.

La población total de alumnado participante en las acciones formativas dirigidas prioritariamente a personas desempleadas durante el período comprendido entre los años 2002 y 2008 asciende a 87.298. Partiendo de esta población, se ha obtenido una muestra final de 49.485, lo que supone un 56,69% del total del alumnado formado en el plan en el período analizado (2002-08).

		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	TOTAL
<b>POBLACIÓN (F)</b>		14.966	13.699	10.709	9.080	13.317	14.348	11.209	<b>87.298</b>
<b>MUESTRA</b>	<b>(f)</b>	4.045	5.891	7.840	7.631	8.605	7.173	8.300	<b>49.485</b>
	<b>(%)</b>	27,03%	43,10%	73,21%	84,04%	64,62%	49,99%	74,05%	<b>56,69%</b>

Tabla 1. Comparativa de Poblaciones y Muestras (2002-2008).

Como se puede observar en la tabla (Tabla 1) el nivel de cobertura, a excepción del primer año (2002), ha superado el 50% a lo largo del período a analizado. De forma global se han analizado cuestionarios por un porcentaje del 56,69% del total de alumnos formados en el plan en el período 2002/08.

#### 3.2.- Distribución por sexo.

Como se observa en la siguiente tabla (Tabla 2), es el colectivo de mujeres el más numeroso a lo largo de los años objeto de estudio, justificado por las mayores dificultades que se encuentra el sector femenino a la hora de acceder al mercado laboral, lo que les obliga a dilatar en el tiempo sus períodos de formación. Destacar que las diferencias más acusadas se encuentran en los años 2002 y 2007, en los que el mayor porcentaje de alumnado encuestado es el colectivo de mujeres con un 59,67% y 57,06% respectivamente.

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<b>HOMBRES</b>	38,19%	42,74%	41,34%	41,87%	40,84%	39,96%	43,90%
<b>MUJERES</b>	59,67%	54,42%	55,97%	56,02%	56,91%	57,06%	53,66%
<b>Ns/Nc</b>	2,14%	2,83%	2,69%	2,11%	2,25%	2,98%	2,43%

Tabla 2. Distribución por Sexo de las Muestras (2002-2008).



### 3.3.- Evolución de los resultados.

A continuación se presenta un análisis comparado de las puntuaciones medias obtenidas en el período 2002-08 atendiendo dos cuestiones de análisis básicas. En primer lugar en función de las dimensiones que componen el cuestionario implementado y seguidamente sobre las Familias Profesionales y Especialidades Formativas que estructuran el plan de formación para el empleo.

#### 3.3.1.- Resultados de satisfacción por dimensiones del cuestionario.

##### A) Planificación y Gestión del Curso.

Como se puede observar en la siguiente tabla (Tabla 3) las puntuaciones más altas obtenidas por los ítems que dan cuerpo a la dimensión "Planificación y Gestión del Curso", se sitúan en el período comprendido entre los años 2004-2007. Sin embargo, centrándonos en los datos referidos al año 2008, se observa que las puntuaciones obtenidas no logran superar a las alcanzadas en el año 2007, manteniendo una clara tendencia a la baja, exceptuando los ítems relativos a las *Medidas de seguridad con las que se han desarrollado los cursos* y a la *Explicación de los objetivos y organización del curso al inicio del mismo* que obtienen valores superiores<sup>5</sup>.

PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DEL CURSO <sup>6</sup>	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
ENSEÑANZA Y MEDIDAS DE SEGURIDAD	8,68	8,64	8,68	8,64	8,69	8,31	8,53
EXPLICARON LOS OBJETIVOS Y LA ORGANIZACIÓN	8,24	8,12	8,32	8,19	8,28	7,06	8,06
CURSO BIEN ORGANIZADO Y GESTIONADO	--	--	8,23	8,07	8,23	8,02	7,85
COORDINACIÓN ENTRE LOS PROFESORES	8,18	7,97	8,18	7,96	8,09	8,54	7,88
CONTENIDOS SE ADAPTAN A NECESIDADES	7,94	7,84	7,91	7,88	7,99	8,00	7,85
TRAMITACIÓN DE LA DOCUMENTACIÓN	--	--	8,08	7,82	8,01	8,06	7,60
EL HORARIO DEL CURSO HA SIDO ADECUADO	7,72	7,49	7,74	7,59	7,73	7,74	7,68
DURACIÓN DEL CURSO SE AJUSTA AL CONTENIDO	7,02	6,83	7,08	6,99	7,14	7,06	6,87

Tabla 3. Planificación y gestión del curso (2002 a 2008).

##### B) Recursos materiales y humanos.

En relación a la dimensión "Recursos materiales y humanos" nos encontramos ante dos extremos. Por un lado, los ítems referentes a la *Experiencia profesional del profesorado*, la *Actitud del/a director/a ante los problemas* y las *Condiciones físicas del aula y del centro* han obtenido las mejores puntuaciones en el año 2002; mientras que los ítems que valoran al *Profesorado de teoría y práctica* alcanzan las mejores puntuaciones en el 2007. A la vista de la comparativa, se observa que los resultados para esta dimensión en el año 2008 han descendido de manera generalizada respecto a los años anteriores.

Hay que tener en cuenta que debido a las modificaciones introducidas en el cuestionario, existen ítems que no han podido ser comparados durante toda la serie temporal ya que si en el 2002 y 2003 se valoraba el *Dominio del profesorado en las materias que enseñaba*, desde el 2004 se valora al *profesorado de teoría y práctica* por separado (Tabla 4).

<sup>5</sup> Los ítems referidos a la Organización y gestión del curso y a la Tramitación de la documentación por parte del centro, no han podido ser comparados con los dos primeros años debido a las modificaciones introducidas en el cuestionario de satisfacción. El ítem Tramitación de la Documentación no estaba recogido en el cuestionario anterior al 2004. En el caso de Planificación y Gestión del Curso, en los años 2002 y 2003 se analizaba desde dos dimensiones diferentes, la Planificación del Curso y los Recursos Humanos, respectivamente. A partir del 2004, estos indicadores se analizan desde la dimensión Planificación y Gestión del Curso, incluyéndose únicamente en la dimensión de Recursos Humanos los aspectos que hacen referencia a la labor profesional del personal del centro.

<b>RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
PROFESORES TIENEN EXPERIENCIA PROFESIONAL	9,01	8,96	8,88	8,88	8,97	8,97	8,82
LOS PROFESORES DE PRÁCTICA SON COMPETENTES	--	--	8,76	8,69	8,78	8,82	8,69
LOS PROFESORES DE TEORÍA SON BUENOS DOCENTES	--	--	8,68	8,61	8,72	8,74	8,45
LOS MATERIALES SON ÚTILES E INTERESANTES	8,27	8,21	8,26	8,24	8,30	8,29	7,95
EL DIRECTOR/A SOLUCIONA LOS PROBLEMAS	8,15	7,77	8,10	8,10	8,09	7,86	7,49
CONDICIONES FÍSICAS AULA Y CENTRO ADECUADAS	8,00	7,86	7,95	7,95	7,97	7,98	6,98

Tabla 4. Recursos materiales y humanos (2002 a 2008).

### C) Metodología y clima de aprendizaje.

Como se puede observar en la siguiente tabla (Tabla 5) la mayor parte de las puntuaciones en esta dimensión (*Metodología y clima de aprendizaje*) han ido descendiendo con respecto a los resultados observados en el año 2002. Así es que si en el primer año el Alumnado se sentía más motivado e interesado, la valoración del 2008 ha descendido ligeramente, aunque continúa siendo notablemente positiva. Lo mismo sucede, entre otros, con el *Nivel de participación del alumnado en el grupo*. Este descenso en las puntuaciones merece una reflexión sobre cada uno de los ítems valorados, pues es sabido que el aprendizaje del alumnado y la motivación e interés que muestra hacia los contenidos son factores que están influenciados por el tipo de dinámicas empleadas por el profesorado y por el clima existente en el aula entre profesorado-alumnado y entre los propios alumnos. De la misma manera que en la anterior dimensión analizada y debido a los cambios realizados en el cuestionario con el objetivo de mejorar el sistema de evaluación, no se han podido comparar los ítems relacionados con el *Interés mostrado por el alumnado en el curso* y el *Desigual nivel de conocimientos* entre los participantes, los cuales se han incorporado al instrumento en el año 2004.

<b>METODOLOGÍA Y CLIMA DE APRENDIZAJE</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
BUENA RELACIÓN CON LOS PROFESORES	9,00	8,95	8,94	8,91	9,00	8,99	8,86
LOS PROFESORES HAN ACLARADO MIS DUDAS	8,32	8,82	8,83	8,76	8,88	8,87	8,67
BUENAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS	8,88	8,75	8,76	8,69	8,67	8,69	8,48
HE PODIDO SEGUIR BIEN EL RITMO DE TRABAJO	8,66	8,63	8,64	8,58	8,63	8,62	8,52
EJERCICIOS PRÁCTICOS ÚTILES E INTERESANTES	8,51	8,49	8,47	8,47	8,55	8,57	8,41
CONTENIDOS EXPLICADOS CON CLARIDAD	8,42	8,39	8,37	8,31	8,43	8,41	8,19
BUENA COORDINACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA	8,36	8,26	8,34	8,25	8,35	8,34	8,14
HAN CONSEGUIDO MOTIVARME E INTERESARME	8,88	8,23	8,31	8,24	8,37	8,41	8,20
EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO HA SIDO ALTO	8,24	8,15	8,15	8,08	8,10	8,12	8,00
ME HAN INFORMADO DE MIS PROGRESOS Y ERRORES	7,75	7,60	7,59	7,43	7,55	7,65	7,61
TODOS LOS ALUMNOS HAN MOSTRADO INTERÉS	--	--	7,64	7,26	7,32	7,42	7,22
DESIGUAL NIVEL DE CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS	--	--	6,25	5,15	5,26	6,83	7,01
SE HAN REALIZADO ACTUACIONES EXTERNAS	6,47	3,41	6,63	3,76	4,22	4,51	4,32

Tabla 5. Metodología y clima de aprendizaje (2002 a 2008).

#### D) Impacto previsto de la acción formativa.

En relación al impacto que el alumnado asigna a la formación cursada, podemos destacar el hecho de que el 2007 ha sido el año donde se han alcanzado las mejores puntuaciones en todos los ítems. Por el contrario, en el año 2008 se refleja un descenso en las valoraciones realizadas, siendo en el 2003 donde se obtuvieron las puntuaciones más bajas. Es necesario destacar que el alumnado valora más positivamente que este tipo de formación mejora su formación general y su cualificación profesional, siendo otros aspectos tales como mejorar la inserción laboral y la orientación laboral y adquirir más experiencia profesional peor valorados, aunque obtienen puntuaciones notablemente positivas.

<b>INCIDENCIA PREVISTA</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
MEJORAR MI FORMACIÓN GENERAL	8,00	7,91	8,22	8,15	8,26	8,27	8,15
MEJORAR MI CUALIFICACIÓN PROFESIONAL	7,64	7,57	7,84	7,86	7,92	7,99	7,87
MI INSERCIÓN LABORAL	6,59	5,70	7,58	7,61	7,64	7,77	7,43
ADQUIRIR EXPERIENCIA PROFESIONAL	7,09	6,55	7,36	7,30	7,42	7,61	7,35
MEJORAR MI ORIENTACIÓN LABORAL	7,11	6,62	7,20	7,03	7,27	7,37	7,14

Tabla 6. Impacto previsto (2002 a 2008).

#### E) Valoración Global de la acción formativa.

Comparando las puntuaciones alcanzadas por la dimensión “*Valoración general de la acción formativa*” desde el 2002 al 2008, se observa (Tabla 7) que hasta el año 2007 dichas puntuaciones han mejorado progresivamente en lo que se refiere al *Interés que ha suscitado el curso* y a la *Puntuación global* que se le otorga al mismo. En el año 2008 se ha producido un descenso generalizado de la valoración de las acciones formativas, tanto para estos dos ítems como para el relacionado con el *Apoyo de la inserción profesional* por parte del Centro. Este aspecto, dadas las metas del plan analizado, alcanzada una importancia vital y es una cuestión a mejorar por los centros/entidades que imparten este tipo de formación ya que el alumnado formado manifiesta la existencia de una notable carencia en relación con su orientación laboral y solicita asesoramiento sobre los pasos a seguir para acceder al mercado laboral.

<b>VALORACIÓN GENERAL</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>
EL CURSO ME HA PARECIDO MUY INTERESANTE	8,47	8,43	8,48	8,50	8,55	8,58	8,40
EL CENTRO APOYA MI INSERCIÓN PROFESIONAL	7,95	7,86	7,13	6,83	7,02	7,21	6,79
PUNTUACIÓN GLOBAL DEL CURSO	7,99	8,16	8,13	8,17	8,29	8,32	8,10

Tabla 7. Valoración general de las acciones formativas (2002 a 2008).

#### 3.3.2.- Resultados de satisfacción por Familias Profesionales.

Las *Familias Profesionales* con mayor representatividad a lo largo de los años objeto de estudio que obtienen una elevada puntuación son *Transporte y Mantenimiento de Vehículos*, *Artes y Artesanías*, *Química* y *Sanidad*. Por otro lado, las que han obtenido las puntuaciones más bajas son *Energía y Agua e Información* y *Manifestaciones Artísticas*. En la siguiente tabla (Tabla 8) se exponen las *Familias Profesionales* con mayor y menor puntuación en cada año objeto de estudio.

AÑO	MAYOR PUNTUACIÓN GLOBAL		MENOR PUNTUACIÓN GLOBAL	
	FAMILIA PROFESIONAL	PUNTUACIÓN	FAMILIA PROFESIONAL	PUNTUACIÓN
2002	ARTESANÍA	8.73	AGRARIA	5.32
	SANIDAD	8.64	INFORMACIÓN Y MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS	6.66
	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	8.63	DOCENCIA E INVESTIGACIÓN	7.00
2003	INDUSTRIAS QUÍMICAS	8.93	PRODUCCIÓN, TRANSFORMACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ENERGÍA Y AGUA	5.38
	ARTESANÍA	8.82	INFORMACIÓN Y MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS	6.43
	SANIDAD	8.67	COMERCIO	7.46
2004	INDUSTRIAS QUÍMICAS	8.56	PRODUCCIÓN, TRANSFORMACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ENERGÍA Y AGUA	6.90
	TURISMO Y HOSTELERÍA	8.35	INDUSTRIAS TEXTILES DE LA PIEL Y EL CUERO	7.13
	TRANSPORTES Y COMUNICACIONES	8.30	INFORMACIÓN Y MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS	7.34
2005	TRANSPORTES Y COMUNICACIONES	8.15	PRODUCCIÓN, TRANSFORMACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ENERGÍA Y AGUA	7.16
	INDUSTRIAS QUÍMICAS	8.05	INDUSTRIAS TEXTILES DE LA PIEL Y EL CUERO	7.35
	SANIDAD	8.03	DOCENCIA E INVESTIGACIÓN	7.45
2006	INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	8.38	IMAGEN Y SONIDO	7.13
	ARTES Y ARTESANÍAS	8.36	ENERGÍA Y AGUA	7.28
	TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	8.15	QUÍMICA	7.39
2007	SEGURIDAD Y MEDIO AMBIENTE	8.57	ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	7.21
	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	8.37	QUÍMICA	7.29
	TRANSPORTE Y MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	8.23	ENERGÍA Y AGUA	7.47
2008	MARÍTIMO PESQUERA	8.91	INDUSTRIAS EXTRACTIVAS	6.80
	SEGURIDAD Y MEDIO AMBIENTE	8.48	ENERGÍA Y AGUA	6.95
	TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL			
	INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	8.34	QUÍMICA	7.18

Tabla 8. Familias Profesionales con *mayor* y *menor* puntuación (2002-2008).

### 3.3.3.- Resultados de satisfacción por Especialidades Formativas.

Analizados los resultados por *Especialidades Formativas* se observa que no existe una correspondencia de las mismas (ni de las que obtuvieron mayor puntuación ni de las que la obtuvieron menor) a lo largo de los años objeto de estudio. Esto es debido a que, por un lado, el listado de especialidades formativas es muy amplio y, por otro, a que cada año se programan acciones formativas vinculadas a las competencias requeridas en el mercado laboral, lo que origina que tanto las especialidades como su puntuación varíen mucho de un año a otro. A continuación se exponen (Tabla 9) las *Especialidades Formativas* con mayor y menor valoración en cada año objeto de estudio:

AÑO	MAYOR PUNTUACIÓN GLOBAL		MENOR PUNTUACIÓN GLOBAL	
	ESPECIALIDAD FORMATIVA	PUNTUACIÓN	ESPECIALIDAD FORMATIVA	PUNTUACIÓN
2002	TÉCNICO EN DIETÉTICA Y NUTRICIÓN	9.64	CARPINTERO DE ALUMINIO	4.00
	INSTALADOR DE GAS	9.60	JARDINERO	4.40
	VIDRIERO ARTÍSTICO	9.50	MONITOR SOCIO-CULTURAL	4.65
2003	CARNICERO	9.68	SECRETARIA DE DIRECCIÓN	2.43
	PELUQUERO	9.57	TÉCNICOS SISTEMAS ENERGÍAS RENOVABLES	2.54
	ELABORADOR DE PRODUCTOS CÁRNICOS	9.55	AUXILIAR TÉCNICO DE OBRA	5
2004	VIGILANTE NOCTURNO-SERENO	9.57	TÉCNICO EN DIAGNOSIS VEHÍCULOS	4.97
	CAMARERO DE PISOS	9.21	TÉCNICO OPERAT. INTER. OFICINAS FINANCIERAS	5.70
	AUX. ENFERMERÍA SALUD MENTAL Y TOXICOMANÍAS	9.05	AZAFATA AUXILIAR DE CONGRESOS	5.79
2005	SECRETARIO	9.06	TÉCNICO EN PSICOMOTRICIDAD	4.73
	AUTOMATISMO CONTROL PROGRAMABLE	8.92	PROG. APLIC. BASES DE DATOS RELAC.	5.73
	CÁLCULO ESTRUCTURAS PLAN ESPAC. HOR.	8.70	AUX. BIBLIOTECA CENTRO DOCUMENTACIÓN	6.19
2006	PASTELERO	8.95	AUXILIAR TÉCNICO DE OBRA	6.22
	ALFARERO CERAMISTA	8.93	GESTOR DE FORMACIÓN	6.48
	AUTOMATISMO CONTROL PROGRAMABLE	8.77	ELABORADOR DE PIEZAS PARA CARPINTERÍA Y MUEBLES POR ORDENADOR EN 3D	6.50
2007	PANADERO	9,28	MANTENEDOR-REPARADOR DE CALEFACCIÓN Y AGUA CALIENTE SANITARIA	5.31
	GERENTE DE PEQUEÑO COMERCIO	9,16	PROCESADOR DE LECHE	6.00
	MAQUINISTA DE CONFECCIÓN INDUSTRIAL	9,16	RECEPCIONISTA DE HOTEL	6.19
2008	LUMINOTÉCNICO	9.19	ANALISTA DE LABORATORIO QUÍMICO	4.99
	PROCESADOR DE CÁTERING	9.18	METODOLOGIA DEL ANÁLISIS DEL TRABAJO	5.36
	INSTALADOR MANTENEDOR-REPARADOR DE CALEFACCIÓN Y AGUA CALIENTE SANITARIA	9.12	GESTOR COMERCIAL DE SERVICIOS FINANCIEROS	5.46

Tabla 8. Especialidades Formativas con *mayor* y *menor* puntuación (2002-2008).

Es interesante destacar que las *Especialidades con mayor puntuación* no se engloban dentro de las Familias que alcanzaron las mejores puntuaciones. También es importante destacar que estas especialidades no se corresponden con las que obtuvieron mayor nivel de inserción laboral, por lo que podemos afirmar que no existe correlación entre el grado de satisfacción de una especialidad y nivel de inserción de la misma.

#### 4.- REFLEXIONES Y CONCLUSIONES SOBRE LA EVALUACIÓN.

Una vez finalizada la descripción general de los resultados observados en el análisis de la satisfacción del alumnado formado en el plan de formación para el empleo en Asturias (2002-08), en el siguiente epígrafe pasamos a proponer algunas conclusiones y reflexiones tanto sobre la iniciativa de evaluación como de los resultados observados.

##### 4.1.- Reflexiones sobre la iniciativa de evaluación.

En relación a la iniciativa de evaluación descrita y el enfoque evaluativo propuesto cabe realizar algunas reflexiones:

- Sobre enfoque evaluativo propuesto consideramos que la evaluación de la satisfacción se constituye como un elemento importante para evaluar la calidad del servicio y que la información resultante de dicho análisis aporta información relevante, tanto de corte cualitativo como cuantitativo, para la mejora del programa.
- Somos conscientes que la evaluación de la "*Calidad del Servicio*" de un programa de formación para desempleados, entendida como las valoraciones emitidas por los usuarios sobre el desarrollo de las acciones formativas, no se constituye como un indicador de igual relevancia que la evaluación del impacto (inserción laboral). De cualquier forma la información resultante en este proceso se constituye como un elemento clave dentro del Modelo Global de Evaluación de la Formación para el Empleo en Asturias, como ya hemos destacado con anterioridad y ha servido para mejorar el programa, al servir como indicador de reorientación y reajuste de las programaciones.
- La transparencia de los resultados ha sido un aspecto clave para que esta iniciativa de evaluación se haya desarrollado desde el año 2002 y continúe desarrollándose en la actualidad. Los Centros/Entidades Colaboradoras reciben anualmente un informe cuantitativo personalizado de sus resultados a nivel de Especialidad Formativa comparados con la media del Plan, en el que se detallan las puntuaciones alcanzadas por la Entidad para cada uno de los ítems del cuestionario. La Información de corte cualitativo se remite a la administración anualmente y se distribuye entre le personal técnico de gestiona la formación en el territorio.

##### 4.2.- Conclusiones sobre los resultados observados.

En relación a los resultados observados podemos afirmar que de forma global *los niveles de satisfacción del alumnado formado en el plan en el período 2002-08 son notablemente favorables y justifican la apuesta continuada por este tipo de formación como política activa por el empleo*. En resumen podemos concluir, que:

- Las puntuaciones alcanzadas en la dimensión referente a la **Planificación y Gestión del Curso** han sido mejores en los años 2004, 2006 y 2007. Las puntuaciones alcanzadas en el año 2008 manifiestan una tendencia a la baja. La media global del plan en esta dimensión asciende a **7,87** puntos.
- La dimensión **Recursos Humanos y Materiales** ha obtenido las mejores puntuaciones en los años 2002 y 2007. No obstante, a la vista de la comparativa, se observa que los resultados para esta dimensión en el año 2008 han descendido de manera generalizada respecto a los años anteriores. La media global del plan en esta dimensión asciende a **8,25** puntos.
- En cuanto a **Metodología y Clima de Aprendizaje** alcanza una puntuación media global de **7,85**. En la comparación interanual se observa que la mayor parte de las puntuaciones de los ítems que componen la dimensión han ido descendiendo con respecto al 2002. El único ítem que refleja una ligera mejora es aquel donde se valora si el profesorado ha aclarado las dudas, el cual ha aumentado de 8.32 a 8.67 en 2008.

- En relación al **Impacto Previsto**, debe considerarse que las mejores puntuaciones se han alcanzado en el 2007 en todos los ítems, mientras que las más bajas se obtuvieron en el año 2008, aunque siempre en niveles notables de satisfacción. La puntuación media global de la dimensión en el período analizado asciende a **7,53** puntos.
- Finalmente, atendiendo a la comparación sobre la **Valoración General** de las acciones formativas, se observa que las puntuaciones han mejorado progresivamente entre los años 2002 y 2007, produciéndose en el año 2008 un descenso generalizado de la valoración de las acciones formativas. La valoración media de la dimensión en el período analizado asciende a **7,84**.
- La Dimensión mejor valorada en la media interanual es la relativa "**Recursos Humanos y Materiales**" (**8,25**) y la "peor" el "**Impacto Previsto**" (**7,53**), aunque como se puede observar ambas puntuaciones se mueven en niveles notables de satisfacción.
- Las Familias Profesionales con mayor representatividad a lo largo de los años objeto de estudio que obtienen mejores puntuaciones medias son; *Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Artes y Artesanías, Química y Sanidad*. Por otro lado, las que han obtenido las puntuaciones más bajas son *Energía y Agua e Información y Manifestaciones Artísticas*.
- Por Especialidades Formativas se observa, a la hora de analizar los resultados, que no existe una correspondencia entre las mismas, ni entre las que obtuvieron mayor puntuación ni entre las de menor a lo largo de los años objeto de estudio. Es decir, no aparecen entre las mejor y peor valoradas de forma reiterada ninguna especialidad en los años analizados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, F. A. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- De Miguel Díaz, M. y San Fabián Maroto, J.L. (2003). Evaluación de la calidad de los centros y los programas de formación para el empleo. *Bardón*, 55 (3), 447-459.
- EGAILAN (1999). *Manual de Evaluación de la formación ocupacional*. País Vasco: EGAILAN.
- Equipo de Investigación Canella. (2003). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2002*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2004). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2003*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2005). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2004*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2006). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2005*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2007). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2006*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2008). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2007*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2009). *Análisis de la Satisfacción de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FPE desarrolladas en el año 2008*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Gelpi, E. (1987). *Trabajo, Educación y Cultura*. Valencia: Nau Llibres.
- Jornet, J.M. (2000). Evaluación del Profesorado Universitario. I Seminario de Evaluación Educativa de la Asociación Nacional de Inspectores de Enseñanza Secundaria, Madrid, 22-24 marzo.
- Jornet, J.M. y otros (2001). La evaluación de programas de formación: tipos de planes y algunas cuestiones metodológicas. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, A Coruña, 19-21

septiembre (actas en papel).

Jornet, J.M.; Suárez, J.M.; González Such, J. y Pérez Carbonel, A. (1996). Evaluación de la actividad universitaria. Quintas, G. (Ed.) *Reforma y Evaluación de la Universidad*. Valencia: Server de Publicacions de la Universitat de València.

Perales, M.J. (2000). *Enfoques de Evaluación de Formación Profesional y Continua. Estudio de Validación de un modelo*. Tesis Doctoral. Universitat de València.

Tejada, J. (1992). La evaluación en la formación ocupacional. En A. Ferrández (Dir.), *La formación ocupacional. Realidad y Perspectivas*. Madrid: Diagrama.

#### **FUENTES ELECTRÓNICAS**

Chiva, I. (2003). *Evaluación de programas de formación ocupacional en colectivos con riesgo de exclusión social*. Tesis Doctoral. Universitat de València. [http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1011106-111346/index\\_cs.html](http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1011106-111346/index_cs.html). (Consulta: 10/05/2010).

Chiva, I. (2006). Evaluación de los programas de formación ocupacional para el colectivo de mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 12, n. 1. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_3.htm). (Consulta: 01/06/2010).







Mario de Miguel Díaz  
José Luis San Fabián Maroto  
José Luis Belver Domínguez  
M<sup>a</sup> Cruz Argüelles Laviana  
Universidad de Oviedo - Equipo de  
Investigación Canella  
josebelver@gmail.com

# La inserción laboral del alumnado participante en el Plan de Formación Profesional para el Empleo en Asturias. Evaluación y resultados a lo largo de los últimos años.

The employability of the students participating in the Plan of Training for Employment in Asturias. Evaluation and results over the past years.

## Resumen:

En esta comunicación se sintetizan los resultados obtenidos del trabajo realizado para evaluar la inserción laboral de los participantes en las actividades formativas del Plan de Formación Profesional para el Empleo (FPE) del Principado de Asturias durante el período comprendido entre los años 2001 y 2007. En primer lugar, se realiza una breve referencia al contexto en el que surge la investigación y al marco teórico de la misma. A continuación se exponen los objetivos del estudio y la metodología utilizada, así como un estudio comparado de los datos obtenidos entre los años 2001-2007. Finalmente se presentan los resultados y se analizan los cambios que se constatan a lo largo de los años, tanto en el perfil de los sujetos que participan en el Plan, como en sus tasas de inserción laboral. Se concluye con una síntesis global y algunas propuestas de mejora a desarrollar para futuros procesos de evaluación sobre esta temática.

## Abstract:

This paper summarizes the results of work done to assess the job placement of participants in training activities of the Training Plan for Employment (PEF) of the Principality of Asturias during the period from 2001 to 2007. First of all, there is a brief reference to the context in which research emerges and its theoretical framework. Below are the objectives of the study and the methodology used, and a comparative study of data obtained between 2001-2007. Finally, we present the results and discuss the changes that are identified over the years, both in the profile of the subjects participating

in the Plan, and in their job placement rates. It concludes with an overall summary and some suggestions for improvement to develop processes for future evaluation of this subject.

## 1.-INTRODUCCIÓN

El traspaso de competencias en materia de Formación para el Empleo<sup>1</sup> (FPE) que la Comunidad Autónoma de Asturias experimento en el año 2000 hizo evidente la necesidad de evaluar de manera sistemática esta formación que hasta entonces había sido gestionada y supervisada de forma centralizada por el antiguo Instituto Nacional de Empleo (INEM), y cuya evaluación se limitaba a algunos aspectos generales abordados conjuntamente con el resto del territorio español.

En ese mismo año 2000, el Gobierno del Principado de Asturias estableció un Convenio Marco de Colaboración con el Grupo de Investigación “Canella”<sup>2</sup> de la Universidad de Oviedo, para desarrollar un proyecto dirigido a la evaluación externa de las acciones formativas del Subsistema de Formación Profesional para el Empleo, con el objetivo general de “realizar una evaluación externa que permita cubrir los déficits de información cualitativa y cuantitativa que la Administración del Principado tiene respecto a la calidad de las acciones formativas implementadas a través del Plan FPE”. De forma específica, se demandaba información sobre tres objetivos concretos: a) acreditación de las Entidades y Centros Colaboradores teniendo en cuenta los recursos y las actividades formativas realizadas, b) evaluación de la satisfacción de los implicados en las actividades formativas financiadas por el Plan FPE y c) evaluación del impacto de las acciones formativas en la inserción laboral de los participantes en las mismas. La presente comunicación ofrece los principales resultados y conclusiones sobre el último de los objetivos: *el impacto de la formación en la inserción laboral*.

### 1.1.- Objetivos.

La finalidad del presente estudio es por tanto conocer el nivel de inserción laboral de los participantes en las acciones formativas dirigidas prioritariamente a personas desempleadas en el Principado de Asturias durante el período comprendido entre enero de 2001 y diciembre de 2007, así como analizar su relación con diferentes variables personales y sociales. Este propósito general se subdivide en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el nivel de inserción laboral de los participantes desempleados en las acciones formativas del Subsistema de Formación Profesional para el Empleo (2001-2007), en función de sus características y de las diferentes modalidades formativas.
- Analizar las características de los empleos a los que accede la población objeto de estudio.
- Efectuar un análisis comparado de los resultados obtenidos a lo largo de los años objeto de estudio (2001-2007), con el fin de realizar algunas valoraciones sobre la evolución y el impacto de este tipo de formación en la comunidad autónoma del Principado de Asturias.
- Detectar puntos débiles y puntos fuertes de las acciones formativas realizadas, haciendo especial hincapié en su dimensión práctica y profesionalizadora y considerando las Familias Profesionales y las Especialidades Formativas como eje central de análisis.

### 1.2.- Justificación de la Investigación.

El objetivo más definitorio de los planes y programas de formación para el empleo se resume en: la mejora de la empleabilidad de los trabajadores desempleados, con el fin prioritario de potenciar su integración y reinserción en el mercado de trabajo, especialmente de las personas que presentan graves

---

<sup>1</sup> Decreto 190/1999 (BOPA de 7 de enero de 2000) y el RD 2088/1999 (BOE de 4 de febrero de 2000).

<sup>2</sup> El Equipo de Investigación “Canella” de la Universidad de Oviedo, dirigido por Mario de Miguel Díaz y José Luis San Fabián Maroto, está formado por un grupo de expertos, entre los que se encuentran los autores de este artículo, con experiencia en la realización de estudios en los siguientes ámbitos: Evaluación de planes y programas sociales y educativos, Formación y evaluación del profesorado, Gestión y evaluación de instituciones educativas, Rendimiento académico del alumnado, Análisis y seguimiento de la Formación para el Empleo (Ocupacional) y Modelos y diseños de investigación en el ámbito social y educativo.

dificultados de inserción laboral”, como así reza en los distintos acuerdos nacionales<sup>3</sup> e internacionales<sup>4</sup>. En la actualidad, en el contexto nacional, son variadas las iniciativas en las que las administraciones encargan a agentes externos o desarrollan de forma interna evaluaciones, a fin de rendir cuentas ante el Fondo Social Europeo (FSE) que financia estas políticas y que exige la realización de evaluaciones sobre el impacto de los programas.

La justificación de la realización de este tipo de evaluaciones de impacto se justifica desde una doble dimensión. En primer lugar desde una necesidad legislativa que determina la necesidad de rendir cuentas a la unidad Administradora del Fondo Social Europeo (UAFSE) sobre el nivel de impacto de las acciones cofinanciadas con fondos estructurales, y en segundo un interés por la mejora del plan al incorporar dichos resultados a nivel de entidad como variable diferenciadora tanto en la asignación de recursos económicos en las programaciones anuales como en la determinación de prioridades de programación.

### 1.3.- Marco Teórico.

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque evaluativo “Planes de Evaluación de Programas como herramienta de acción sociopolítica”. El objetivo de la evaluación es analizar las consecuencias sociales y económicas que ha tenido el desarrollo de un programa de formación para el empleo, lo que supone analizar su eficacia y eficiencia en función de sus objetivos socio-económicos (Perales, 2000). En el caso del contexto autonómico que se describe en esta comunicación, la finalidad de la evaluación es mixta, al obtener información tanto para la rendición de cuentas sobre el programa, como para su mejora basada fundamentalmente en la reformulación y adaptación de las programaciones anuales.

La mayoría de los estudios de evaluación de la formación para el empleo se basan en este tipo de diseños, con el objetivo prioritario de comprobar la efectividad de los programas de formación para desempleados como política activa por el empleo, no incluyendo habitualmente indicadores sobre la calidad de la formación. En el caso particular del contexto asturiano si se incluyen indicadores sobre la calidad de la formación y que junto con otras dimensiones de análisis dan cuerpo a lo que hemos denominado Modelo Global de Evaluación y Mejora de la formación para el empleo en Asturias, que se refleja en el esquema adjunto:

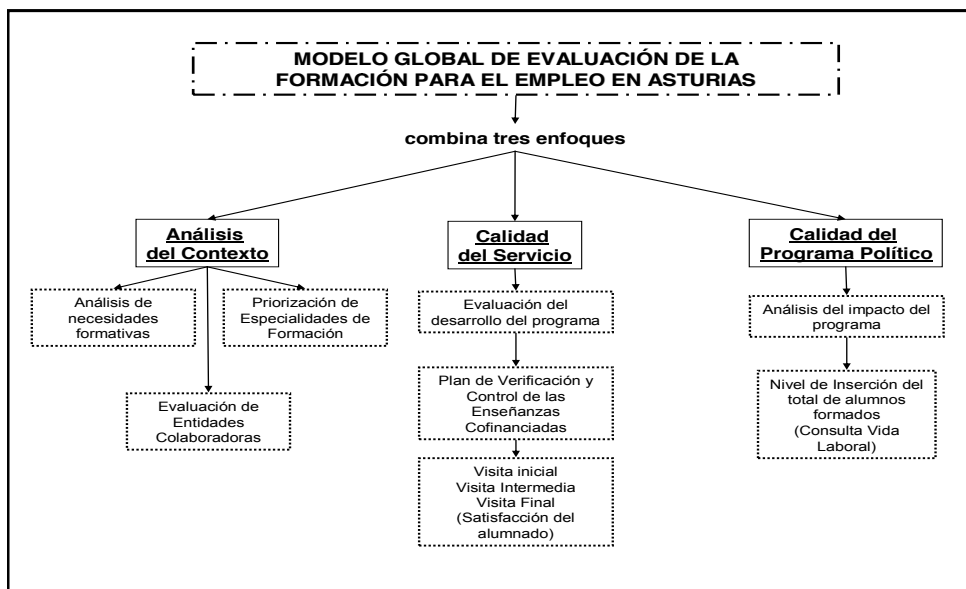


Diagrama 1: Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación para el Empleo en Asturias.

<sup>3</sup> Acuerdo Nacional de Formación para el Empleo suscrito por el Gobierno y las organizaciones empresariales y sindicales. Editado por Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. Abril 2006.

<sup>4</sup> Decisión 2008/618/CE del Consejo, de 15 de julio de 2008, relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros. investigación en el ámbito social y educativo.

## 2.-METODOLOGÍA

El procedimiento metodológico diseñado para el análisis de la inserción laboral del alumnado participante en el plan FPE se llevó a cabo por dos procedimientos claramente diferenciados. Durante los años 2001 y 2002, la información se recogió mediante una encuesta en soporte digital realizada en dos momentos, a los 6 y 12 meses de haber concluido su formación. A partir del año 2003 y hasta el año 2007, dicho seguimiento se ha llevado a cabo mediante la consulta de la vida laboral del alumnado participante en la base informática de la Seguridad Social denominada GISS (Gerencia Integrada de la Seguridad Social), previa autorización por el organismo gestor.

Para recoger toda esta información se elaboró un programa informático. Dicho programa recoge, en una primera parte, datos de identificación de los sujetos y en la segunda los datos correspondientes al Informe de Vida Laboral, que se resumen en: *régimen de cotización, código de provincia, número del contrato, fecha de alta, fecha de baja, tipo de contrato, grupo de cotización y días cotizados*.

Una vez recabada la información a través de los procedimientos metodológicos expuestos (Encuesta telefónica y Consulta Vida Laboral) se procede a realizar dos tipos de análisis: descriptivos y diferenciales. Los *análisis descriptivos* trabajan los datos obtenidos en función de las diferentes dimensiones y unidades de información obteniendo frecuencias y porcentajes de cada uno de los ítems analizados, permitiendo organizar la información y representándola en gráficos y tablas. Los *análisis diferenciales* permiten determinar la existencia de diferencias significativas entre las diferentes variables, manteniendo como variable de análisis prioritaria la situación laboral (Ocupado/a y Desempleado/a<sup>5</sup>).

## 3.-RESULTADOS

A continuación se presentan de forma resumida los principales resultados derivados del análisis de la inserción del alumnado formado en el plan de formación para el empleo en Asturias en el período 2001-07. En primer lugar se describen las poblaciones y muestras analizadas para posteriormente analizar los niveles de inserción alcanzados, primero de forma global y seguidamente utilizando como variable de agrupación las diferentes Familias Profesionales y Especialidades Formativas que estructuran el plan de formación para el empleo.

### 3.1.- Distribución general de las poblaciones y muestras.

La población total de alumnado participante en las acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores desempleados durante el período comprendido entre los años 2001 y 2007 en Asturias, asciende a un total de 101.793 y la muestra final analizada ascendió a 85.750, es decir, se ha efectuado el seguimiento de la inserción laboral del 84,24% de la población. Como ya hemos comentado el procedimiento metodológico utilizado ha variado a lo largo de años (encuesta y consulta vida laboral) y esto ha influido en el tamaño de la muestra por razones evidentes de temporalización y disponibilidad de recursos. En la siguiente tabla (Tabla 1) se recoge esta información.

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
POBLACIÓN (f)	13.949	12.267	13.667	14.999	15.449	17.114	14.348
MUESTRA (%)	32.55%	47.91%	98.32%	99.89%	100%	100%	100%

Tabla 1. Comparativa de Poblaciones y Muestras (2001-2007).

<sup>5</sup> Se consideran ocupados a la población activa que, con 16 o más años, tienen un trabajo por cuenta ajena o propia a cambio de un sueldo, salario u otra forma de retribución. También se incluyen los que trabajan sin remuneración o salario fijo en la empresa de un familiar con el cual conviven. Los desempleados son todas aquellas personas que no tienen empleo (asalariado o independiente) y que se encuentran actualmente buscando empleo y disponibles para trabajar.

Como se puede observar el nivel de cobertura ha ido aumentando muy significativamente a lo largo del período a analizado, llegando a alcanzar un 100% en los últimos años (2005, 2006 y 2007). Este dato se encuentra justificado por la heterogeneidad metodológica utilizada, ya que en el caso de la consulta de la vida laboral garantiza que si la base de datos que facilita el organismo gestor es correcta el análisis se produce sin incidencias, no disponiendo de ese garante mediante la encuesta telefónica, ya que entra en juego que el usuario quiere o no participar en el estudio.

### 3.2.- Distribución por sexo.

Como podemos observar en la siguiente tabla (Tabla 2), es el colectivo de mujeres el más numeroso a lo largo de los años objeto de estudio, justificado por las mayores dificultades que se encuentra el sector femenino a la hora de acceder al mercado laboral, lo que les obliga a dilatar en el tiempo sus períodos de formación. Destacar que las diferencias más acusadas se encuentran en los años 2001, 2002 y 2007, en los que el mayor porcentaje de alumnado entrevistado es el colectivo de mujeres 60,73%, 55,69% y 55,19% respectivamente, siendo el de los hombres 37,92%, 44,07% y 44,81%.

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
HOMBRES	37.92%	44.07%	47.97%	47.49%	48.29%	45.40%	44.81%
MUJERES	60.73%	55.69%	52.03%	52.51%	51.71%	54.60%	55.19%

Tabla 2. Distribución por Sexo de las Muestras (2001-2007).

### 3.3.- Resultados de globales Inserción.

Los datos globales de de inserción laboral del alumnado participante en las acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores desempleados en Asturias, se muestran en la siguiente tabla (Tabla 3).

		2001 <sup>6</sup>	2002	2003	2004	2005	2006	2007
MUESTRA (f)		4.541	5.877	13.438	14.983	15.449	17.114	14.348
SITUACIÓN LABORAL	OCUPADOS	58.95%	60.44%	64.99%	67.49%	68.63%	75.24%	72.48%
	NO OCUPADOS	41.05%	39.56%	35.01%	32.51%	31.37%	24.76%	27.52%

Tabla 3. Comparativa de nivel de inserción (2001-2007).

Como se observa la evolución del índice de inserción durante los años 2001-2006 es claramente positiva y desciende tímidamente en el año 2007 en la medida en que el porcentaje de personas ocupadas ha descendido a un 72,48%, aumentando el de personas desempleadas a un 27,52%.

<sup>6</sup> En el informe de Inserción 2001 se clasificó como alumnos ocupados a aquellas personas que se encontraban trabajando en el momento en que fueron encuestadas (39,35%). Para poder comparar los resultados del informe 2001 con los informes posteriores (2002, 2003, 2004, 2005, 2006 y 2007) se ha considerado también ocupadas aquellas personas que habían obtenido algún empleo después de finalizar la formación (58,95%) en el 2001.

### 3.4.- Inserción Laboral por Familias Profesionales.

En la siguiente tabla (Tabla 4) se especifican los niveles de inserción por Familia Profesional a lo largo de los años objeto de estudio. Dado el amplio abanico de familias profesionales y con el objetivo de hacer lo menos extensa posible y más fácil de interpretar la tabla adjunta, se señalan con (+) las Familias Profesionales que aparecen entre los tres primeros puestos cada año objeto de estudio y con (-) las que aparecen en los tres últimos puestos.

FAMILIA PROFESIONAL	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 <sup>7</sup>
TRANSPORTES Y COMUNICACIONES	56.52% (+)	80.95% (+)	84.04% (+)	82.26% (+)	81.16% (+)	87.73% (+)	78.47%
COMERCIO	50.68%	77.87% (+)	83.11% (+)	71.10%	80.62% (+)	88.45% (+)	81.47% (+)
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	56.25%	60.78%	78.40% (+)	74.88%	73.71%	80.76%	80.93% (+)
FABRICACIÓN DE EQUIPOS MECÁNICOS, ELÉCTRICOS Y ELECTROMECAÑICOS	42.50%	77.23%	78.11%	75.41%	78.28%	86.23%	79.57%
INDUSTRIAS QUÍMICAS	55.88%	85.71% (+)	77.36%	76.39%	68.28%	82.95%	80.19%
INDUSTRIA PESADA Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS	46.85%	74.14%	75.71%	74.71%	-----	-----	-----
PRODUCCIÓN, TRANSFORMACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE ENERGÍA	50.00%	50.00%	75.00%	61.90%	79.65%	83.41%	77.71%
EDIFICACIÓN Y OBRAS PÚBLICAS	54.37%	74.72%	74.10%	78.39% (+)	76.65%	79.14%	74.26%
INDUSTRIAS GRÁFICAS	60.00% (+)	55.56%	-----	72.73%	68.76%	76.39%	68.41%
SEGUROS Y FINANZAS	36.49%	57.03%	72.89%	71.53%	-----	-----	-----
AUTOMOCIÓN	46.58%	69.01%	72.22%	66.30%	-----	-----	-----
MANTENIMIENTO Y REPARACIÓN	58.23% (+)	70.32%	70.52%	79.74% (+)	79.84% (+)	86.94% (+)	80.74% (+)
MONTAJE E INSTALACIÓN	45.16%	50.49%	68.87%	71.48%	-----	-----	-----
SERVICIOS A LA COMUNIDAD Y PERSONALES	48.73%	63.69%	68.04%	70.73%	73.92%	78.70%	80.04%
SANIDAD	27.03% (-)	60.67%	67.99%	70.26%	70.91%	77.57%	75.70%
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN	42.11%	55.56%	67.95%	68.24%	-----	-----	-----
INDUSTRIAS DE LA MADERA Y EL CORCHO	47.06%	48.00%	64.83%	70.91%	67.08%	68.65%	63.50%
TURISMO Y HOSTELERÍA	43.01%	64.85%	63.81%	59.78%	66.08% (-)	71.45%	75.36%
ADMINISTRACIÓN Y OFICINAS	29.87%	53.73%	63.37%	63.42%	63.63% (-)	75.36%	70.08%
INFORMACIÓN Y MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS	29.63%	40.54% (-)	58.73%	52.17% (-)	-----	-----	-----
ARTESANÍA	5.56% (-)	41.38% (-)	57.14%	53.38% (-)	50.88% (-)	58.01% (-)	57.78% (-)
SERVICIOS A LAS EMPRESAS	33.01%	50.62%	55.28%	62.59%	-----	-----	-----
AGRARIA	35.48%	52.63%	50.24% (-)	60.00%	68.04%	68.62% (-)	67.97%
INDUSTRIAS TEXTILES DE LA PIEL Y EL CUERO	25.93% (-)	36.36% (-)	50.00% (-)	61.36%	66.67%	60.42% (-)	61.54% (-)
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	-----	44.33%	40.96% (-)	47.73% (-)	67.37%	68.64%	57.14% (-)

Tabla 4. Índices de inserción por Familias Profesionales (2001-2007).

Como se puede observar las familias profesionales que alcanzan mayores índices de inserción, es decir aparecen entre los tres primeros puestos a lo largo de los años objeto de estudio, se corresponden con: *Transportes y comunicaciones, Comercio, Industrias químicas, Mantenimiento y reparación, Edificación y obras públicas, Industrias gráficas, Industrias alimentarias, y Seguridad y medioambiente*. En el lado opuesto nos encontramos con las Familias Profesionales *Formación Complementaria, Artesanía e Industrias Textiles de la Piel y el Cuero* que han alcanzado niveles de inserción más bajos en los años analizados.

<sup>7</sup> En estos dos últimos años la clasificación de Familias Profesionales ha sufrido importantes modificaciones, razón por la cual no coinciden algunas de ellas.

### 3.4.- Inserción Laboral por Especialidades Formativas.

En la siguiente tabla (Tabla 5) se presentan las especialidades que han obtenido los mayores índices de inserción en el tramo temporal analizado (2001-2007).

ESPECIALIDADES FORMATIVAS	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
ALBAÑIL	58.93%	78.43%	72.02%	73.75%	75.44%	74.07%	72.31%
APLICACIONES INFORMÁTICAS DE GESTIÓN	24.79%	---	---	---	---	75.36%	---
AUXILIAR DE ENFERMERÍA EN GERIATRÍA	---	---	---	---	---	---	73.85%
CONDUCTOR DE AUTOBUSES	---	86.09%	---	---	---	---	---
DEPENDIENTE DE COMERCIO	---	85.83%	90.57%	---	77.64%	---	---
DISEÑO Y MODIFICACIÓN DE PLANOS EN 2D Y 3D	---	---	---	---	69.05%	74.64%	71.75%
EMPLEADO DE OFICINA	---	55.28%	63.34%	57.77%	---	---	---
EXPERTO EN GESTIÓN DE SALARIOS Y SEGUROS SOCIALES	---	---	---	---	---	74.07%	71.87%
INICIACIÓN A LA RED DE INTERNET	28.52%	---	---	---	---	---	---
OFIMÁTICA	29.92%	---	---	57.87%	---	---	---
PREVENCIONISTA DE RIESGOS LABORALES	47.59%	71.19%	61.52%	74.40%	---	---	---
SOLDADOR DE ESTRUCTURAS METÁLICAS LIGERAS	---	---	75.24%	74.19%	77.17%	88.28%	75.95%
TÉCNICO AUXILIAR EN DISEÑO GRÁFICO	---	---	---	---	67.26%	---	---

Tabla 5. . Índices de Inserción más elevados por Especialidades (2001 a 2007).

Como se observa aunque con variaciones interanuales y vacíos de programación<sup>8</sup> existen algunas especialidades formativas que obtienen unos niveles de inserción laboral significativamente altos y superiores a la media del plan a lo largo de los años, como por ejemplo las especialidades de "Albañil y Soldador de estructuras Metálicas Ligeras".

En relación a las Especialidades Formativas con menores índices de inserción laboral se percibe que es la Especialidad de "Lencero Lavadero Planchador" la que muestra una tendencia más constante en relación a otras especialidades de su mismo año, desde el 2003 hasta el 2006. En relación a los índices de inserción menos favorables es necesario hacer alguna matización. Algunas especialidades Formativas que obtienen índices menos favorables continúan programándose dado que aunque los niveles de inserción son bajos la eficacia de la ocupación es alta, es decir logran una mayor estabilidad laboral, tanto en el número de días cotizados en relación con el período analizado, como en el menor número de contratos asociado a los días registrados en la consulta.

### 3.5.- Tipos de Contrato.

En el caso del tipo de contrato es importante resaltar que son los contratos temporales los que alcanzan el mayor porcentaje en todos los años objeto de estudio. Dentro de este grupo es el "Eventual por Circunstancias de Producción a Tiempo Completo" el que ha obtenido siempre el mayor porcentaje, seguido de los contratos por Obra o Servicio a Tiempo Completo y Eventual por Circunstancias de Producción a Tiempo Parcial. Podemos señalar que, si bien los contratos Eventuales por Circunstancias de Producción a Tiempo Completo alcanzaron sus cifras máximas en el año 2007 (24.70%), los contratos Eventuales por Circunstancias de Producción a Tiempo Parcial han ido descendiendo, obteniendo los índices más bajos en los años 2006 y 2007 (11,21% y 11,87%, respectivamente). Por otro lado, existen algunas modalidades de contratación que no aparecen registradas en todos los años analizados o que obtienen frecuencias muy bajas como son los contratos de tipo Fijo Discontinuo Minusválido (0,01% en el 2006 y 0,00% en el 2007), Conversión Fijo Discontinuo No Bonificado (con porcentajes del 0,00% y 0,01%),

<sup>8</sup> Es necesario destacar que la programación anual de acciones depende en gran medida de las solicitudes elaboradas por la Entidades Colaboradoras, de tal forma que el porcentaje de programación en una especialidad formativa puede verse reducida a un número muy bajo o quedar sin programación si no existen centros homologados o que soliciten programación en determinados años. Las programaciones anuales tienen un porcentaje estable que es asumido por los Centros de formación Ocupacional de titularidad pública, pero que no suele superar el 10%/15% del total de alumnos formados.



Temporal a Tiempo Parcial Excluido Social (0,01% en el 2004 y 0,00% en el 2007) y Conversión Tiempo Parcial Minusválido (0,00% en el 2004).

#### **4.- REFLEXIONES Y CONCLUSIONES SOBRE LA EVALUACIÓN.**

Una vez finalizada la descripción general de los resultados observados en el análisis de la inserción laboral del alumnado formado en el plan de formación para el empleo en Asturias, en el siguiente epígrafe pasamos a proponer algunas conclusiones y reflexiones tanto sobre la iniciativa de evaluación como de los resultados observados.

##### **4.1.- Reflexiones sobre la iniciativa de evaluación.**

En relación a la iniciativa de evaluación descrita y el enfoque evaluativo propuesto cabe realizar algunas reflexiones:

- Sobre enfoque evaluativo propuesto (mixto) consideramos que ha sido eficaz, eficiente y efectivo, tanto para la rendición de cuentas, dada la validez y fiabilidad de los datos recogidos sobre todo en el período 2003-07 (Consulta Vida Laboral), como para la mejora del programa, ya que los datos obtenidos se constituyen anualmente como fuente de información en la toma de decisiones sobre las programaciones, lo que permite reformularlas y adaptarlas, incidiendo primordialmente sobre aquellas acciones con mejores índices de inserción.
- La evaluación del impacto (inserción laboral) de un programa de formación para desempleados es indicador clave para la rendición de cuentas si el objetivo es comprobar la efectividad de esta formación como política activa por el empleo. En el caso del contexto asturiano, como ya hemos destacado con anterioridad, esta iniciativa ha servido además para mejorar el programa en dos dimensiones clave. En primer lugar, al servir como indicador de reorientación y reajuste de las programaciones y en segundo lugar por que los resultados son comunicados a las diferentes entidades que ejecutan la formación anualmente y de esta forma pueden tener en cuenta el impacto de sus acciones en términos de contratación laboral en comparación con la media del programa. La transparencia de los resultados ha sido un aspecto clave para que esta iniciativa de evaluación se haya desarrollado desde el año 2001 y continúe desarrollándose en la actualidad.

##### **4.2.- Conclusiones sobre los resultados observados.**

En relación a los resultados observados podemos afirmar que de forma global los niveles de inserción laboral justifican la apuesta continuada por este tipo de formación como política activa por el empleo. No obstante no debemos olvidar, aunque no se detalla en profundidad en este texto, que la calidad de la contratación es un aspecto a mejorar del mismo modo que la relación entre el empleo obtenido y la modalidad formativa cursada. En resumen podemos concluir, atendiendo a las variables prioritarias de análisis que:

- Las Familias Profesionales que obtienen mayores índices de inserción a lo largo de los años objeto de estudio (2001-07) son: Transportes y Comunicaciones, Comercio y Mantenimiento y Reparación.
- Las Especialidades Formativas que obtienen los más elevados índices de inserción en los siete años analizados y que además representan un mayor porcentaje en la población analizada son: *Albañilería*, *Soldador de Estructuras Metálicas Ligeras* y *Prevencionista de Riesgos Laborales*.
- La modalidad de Contratación más habitual en el período analizado es el contrato "Temporal".
- Los porcentajes de alumnos evaluados permiten garantizar junto con la metodología diseñada la validez y fiabilidad de los datos a los largo de los años.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, F. A. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- De Miguel Díaz, M. y San Fabián Maroto, J. L. (2003). Evaluación de la calidad de los centros y los programas de formación para el empleo. *Bordón*, 55 (3), 447-459.
- EGAILAN (1999). *Manual de Evaluación de la formación ocupacional*. País Vasco: EGAILAN.
- Equipo de Investigación Canella. (2003). *Análisis de la Inserción Laboral de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2001*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2004). *Análisis de la Inserción Laboral de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2002*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2005). *Análisis de la Inserción Laboral de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2003*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2006). *Análisis de la Inserción Laboral de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2004*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2007). *Análisis de la Inserción Laboral de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2005*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2008). *Análisis de la Inserción Laboral de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FIP desarrolladas en el año 2006*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Equipo de Investigación Canella. (2009). *Análisis de la Inserción Laboral de los alumnos participantes en las acciones formativas del plan FPE desarrolladas en el año 2007*. Universidad de Oviedo. Informe no Publicado.
- Jornet, J.M. (2000). Evaluación del Profesorado Universitario. I Seminario de Evaluación Educativa de la Asociación Nacional de Inspectores de Enseñanza Secundaria, Madrid, 22-24 marzo.
- Jornet, J.M. y otros (2001). La evaluación de programas de formación: tipos de planes y algunas cuestiones metodológicas. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, A Coruña, 19-21 septiembre (actas en papel).
- Jornet, J.M.; Suárez, J.M.; González Such, J. y Pérez Carbonell, A. (1996). Evaluación de la actividad universitaria. En Quintas, G. (Ed.) *Reforma y Evaluación de la Universidad*. Valencia: Server de Publicacions de la Universitat de València.
- Perales, M.J. (2000). *Enfoques de Evaluación de Formación Profesional y Continua. Estudio de Validación de un modelo*. Tesis Doctoral. Universitat de València.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

- Chiva, I. (2003). *Evaluación de programas de formación ocupacional en colectivos con riesgo de exclusión social*. Tesis Doctoral. Universitat de València. [http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1011106-111346/index\\_cs.html](http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1011106-111346/index_cs.html). (Consulta: 10/05/2010).
- Chiva, I. (2006). Evaluación de los programas de formación ocupacional para el colectivo de mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 12, n. 1. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_3.htm). (Consulta: 01/06/2010).





**Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero**  
Universidade da Coruña. Dpto MIDE  
**Nuria Rebollo Quintela**  
Universidade da Coruña. Terceiro  
Ciclo Dpto. MIDE

# AVALIACIÓN DA SATISFACCIÓN DOS USUARIOS DO PROGRAMA POSTO A POSTO DE A CORUÑA

## RESUMEN

As accións desenvolvidas baixo o marco das políticas do mercado laboral, debido ao momento de crise económica que estamos vivindo, posúen un certo grao de asistencialización xa que, na meirande parte, están destinadas a colectivos en risco de exclusión. Dentro destas accións atopámonos co Programa Posto a Posto do Servizo Municipal de Emprego do Concello da Coruña (Galicia/España), cuxo obxectivo principal é o de crear unha estrutura de acompañamento no proceso de procura de emprego e explorar novas alternativas de inserción sociolaboral con demandantes de emprego que se atopan con especiais dificultades de acceso a un posto de traballo. Neste programa intégranse toda unha serie de intervencións como: entrevistas individuais, creación dun itinerario personalizado, módulos de motivación e autoestima, formación especializada e módulos transversais de formación (curso de informática, simulación de entrevistas e atención ao cliente). O que se pretende con este traballo é avaliar a satisfacción por parte dos usuarios das accións formativas.

## INTRODUCCIÓN

Para facer fronte aos problemas xurdidos no mercado de traballo debido aos ciclos constantes de crecemento e declive do emprego, os estados membros e a Comisión Europea realizaron conxuntamente reformas en materia de emprego para mellorar os resultados dos mercados europeos, apostando con que a través destas accións sexa posible enfrontarse aos problemas que se derivan da crise económica. Polo que, a evolución do mercado de traballo é tratada como destaca Soler-Espiauba (2000), como unha prioridade para todos os gobernos da unión en todos os foros de decisión política, para todas as institucións, desde as supranacionais ás administracións locais á vez que constitúe unha das principais preocupacións dos cidadáns xa que supón a ruptura dun dos principais elementos integradores na convivencia de persoas e colectivos (Aragón Medina e Cachón Rodríguez,

1999), facendo necesario a miúdo procesos de orientación, formación e asesoramento especializados, que presten colaboración ás persoas demandantes de emprego e facilitenlles o camiño cara á súa inserción laboral (Alonso Ramos, 2008). Por iso desde 1997, no Tratado de Amsterdam sentaron as bases para que meses máis tardes no Cume de Luxemburgo tivese lugar a aprobación da Estratexia Europea do Emprego, caracterizada como estratexia coordinada europea en relación ao emprego, (Monclús e Sabán, 2000) desenvolvida para que se dea un incremento da eficacia das políticas de emprego nos estados membros (Martín Puebla, 2008). Esta estratexia veuse revisando ao longo dos anos e adaptando á realidade económica e social de cada momento.

Cabe destacar que os máis desfavorecidos do mercado de traballo e nos que recae especialmente o desemprego, son aqueles que se atopan en situación de desvantaxe para competir nese mercado. Atopámonos entre estes a: mozos, mulleres, traballadores poucos cualificados, traballadores maiores de 45 anos, discapacitados e minorías étnicas.

### **O PROGRAMA POSTO A POSTO DO SERVIZO MUNICIPAL DE EMPREGO DO CONCELLO DA CORUÑA**

O nome baixo o que o Servizo Municipal de Emprego do Concello da Coruña (Galicia) denomina a estes programas desde a súa posta en marcha fai seis anos é Programa "Posto a Posto Programa titorizado de inserción laboral". Estes programas atópanse dentro do grupo de programas experimentais de emprego convocados anualmente pola Consellería de Traballo dirixidos a explorar novas alternativas de inserción laboral cos demandantes que se atopan con especiais dificultades de acceso ao emprego.

O obxectivo xeral deste programa será crear unha estrutura de acompañamento no proceso de busca de emprego e explorar novas alternativas de inserción-sociolaboral con demandantes de emprego que se atopan con especiais dificultades de acceso a un posto de traballo.

O programa está composto por un total de 100 persoas, as cales terán que pertencer a un colectivo dos que se detallan: persoas con discapacidade, persoas inmigrantes, mulleres, desempregadas en risco de exclusión social, perceptores de subsidios e prestacións por desemprego, da Renda Activa de Inserción ou da Renda de Integración Social de Galicia, persoas desempregadas de longa duración, ou novas. Todos eles deberán figurar inscritos como demandantes de emprego e polo menos un 60% teñen que ser perceptores de prestación ou subsidios por desemprego.

Como fase previa á selección dos candidatos o persoal técnico do que dispón o Servizo Municipal de Emprego da Coruña realiza unha prospección de mercados. Tras esta levará a cabo unha selección conxunta co Servizo Público de Emprego dos candidatos a través de entrevista diagnóstico na que se valorará a idoneidade das candidaturas para participar no proxecto así mesmo terá lugar a presentación do programa ás persoas seleccionadas.

Posteriormente realizarase unha valoración inicial a través dunha entrevista co obxectivo de identificar o grao de ocupabilidade do demandante, situalo en relación co mercado laboral e deseñar unha primeira estratexia de itinerario a seguir.

Ao finalizar a etapa de entrevistas, o persoal técnico efectuará as reunións oportunas para estudar caso por caso que estratexia é a mellor para deseñar un itinerario individualizado que máis se axuste ao demandante.

Tras isto levará a cabo o desenvolvemento do itinerario que consistirá nun conxunto de accións dirixidas a todos os participantes no Programa, os obxectivos do mesmo son:

- Asignación de titor
- Concreción do itinerario a seguir e do seu compromiso a levalo a cabo
- Deseño conxunto das accións que facilitarán a súa incorporación laboral
- Planificar as entrevistas de titorización que consideren oportunas

O itinerario estará integrado por distintas accións como:

**Módulos de apoio:** conxunto de accións que se desenvolverán durante o transcurso de itinerario individualizado de cada demandante e serán asignadas en función do perfil e necesidades de cada persoa. Estes módulos poden impartirse tanto a nivel individual como grupal e poden ser levados a cabo a través do Centro Municipal de Emprego mediante colaboracións con outras entidades ou servizos especializados. Os módulos deseñaranse baseándose nas necesidades dos candidatos, partindo dunha proposta inicial que se detalla a continuación:

- Motivación e autoestima
- Toma de decisións
- Mercado laboral
- Novas tecnoloxías (manexo de portais de emprego)

**Formación Posto a Posto:** accións dirixidas a todos os beneficiarios do programa en función do seu perfil profesional. Poderán acceder a:

- Formación especializada: período formativo que pretende que os beneficiarios do programa poidan obter unha cualificación nun sector produtivo ou adquirir a formación necesaria para planificar a súa idea empresarial.
- Formación para a actualización: accións formativas destinadas a reciclar aqueles perfís profesionais que quedaron obsoletos cara a outros máis afíns ás necesidades actuais do mercado laboral. É un proceso de actualización de coñecementos e destrezas que melloren as actitudes e aptitudes das persoas que permaneceron durante un longo período de tempo en situación de desemprego, perdendo capacidades profesionais.

**Módulos transversais de formación:** accións dirixidas a todos os demandantes en función das súas necesidades á marxe do seu perfil profesional. Son monográficos sobre contido de interese. Realizaranse cursos de:

- Rama informática: alfabetización dixital e internet
- Manipulador de alimentos
- Igualdade de oportunidades
- Creación de empresas
- Técnicas de procura de emprego
- Habilidades sociais para o emprego
- Atención ao cliente

O seguimento e avaliación realizaranse utilizando as seguintes ferramentas:

- Avaliación inicial: identificación do grao de ocupabilidade do demandante, situándoo en relación co mercado laboral e como consecuencia, deseñando unha primeira estratexia de itinerario a seguir.
- Avaliación continua: ao longo do desenvolvemento do itinerario realizaranse as entrevistas de seguimento (titorías) que seguirán para ir adecuándoo ás necesidades do usuario.
- Avaliación final: no momento de finalización do programa realizarase unha enquisa final de satisfacción global de todo o programa para medir o grao de satisfacción dos usuarios con respecto ás expectativas ofrecidas polo programa.
- Avaliación dos módulos transversais e as formacións especializadas: realizarase unha enquisa final de satisfacción en cada unha destas accións.

- Elaboración e aplicación de indicadores que sirvan para medir o grao de eficacia e eficiencia na utilización de recursos e o grao de consecución de obxectivos.

Duración total do programa: o programa está deseñado e planificado para que a súa duración sexa de doce meses organizado en fases con certa flexibilidade para ir adecuando a planificación ás necesidades que vaian xurdindo en cada momento polo que será susceptible de mellora continua.

## **PROCESO E METODOLOXÍA DE INVESTIGACIÓN**

Existen poucas investigacións que aborden a avaliación das políticas activas de emprego. Os estudos realizados céntranse na maioría dos casos en determinar a eficacia destas accións, polo que devanditas avaliacións centraranse só na mera consecución dun emprego, independentemente de que este se corresponda ou non coa formación do orientado, tampouco se entra a analizar a duración ou calidade do emprego (como no caso de contratacións ofrecidas a través de ETTs que poden ata corresponder a unhas horas de traballo).

O procedemento metodolóxico seguido nesta investigación será o seguinte (Buendía, 1993): formulación da investigación, obxectivos, variables, poboación, instrumentos, análises de datos e conclusións.

Para levar a cabo a investigación propoñémonos en primeiro lugar elaborar un instrumento de medida, un cuestionario, que nos resulte útil para pescudar o que pretendemos no noso estudo e que nos permita alcanzar os obxectivos do traballo.

A razón fundamental que motivou a elección desta temática para realizar unha investigación, céntrase na existencia de poucos estudos ao respecto, e como xa comentei con anterioridade debido aos cambios que se produciron na sociedade motivados pola profunda crise que estamos atravesando, é necesario coñecer se estas accións satisfán á xente que as está realizando e cales poderían ser as súas áreas de mellora para que se poidan levar a cabo modificacións nelas. Debido ao alcance do noso estudo non se poden extraer datos da eficacia da acción desenvolvida polo Centro Municipal do Concello da Coruña.

## **OBXECTIVOS**

Para levar cabo a investigación propoñémonos os seguintes obxectivos:

- Coñecer as características sociolaborais dos usuarios das accións formativas.
- Construír un elemento fiable e válido, que nos proporcione información sobre a satisfacción dos usuarios do programa posto a posto en determinadas accións formativas.
- Analizar o grao de satisfacción dos usuarios en base ao instrumento deseñado.
- Analizar se existen diferenzas significativas en canto á idade, sexo, estudos e tipo de prestación, dentro de cada acción formativa.

## **VARIABLES**

Unha fase importante dentro da formulación da investigación, constitúeo a selección, definición das variables, a súa categoría así como a súa descrición.

Ao comezo do cuestionario demándase aos suxeitos unha serie de datos a fin de recoller variables tanto de tipo demográficas como sociolóxicas e serán as que aparecen a continuación agrupadas en datos persoais, académicos e profesionais:

- Datos persoais:
  - Sexo: home e muller
  - Idade: menores de 25, 26 a 30 anos, de 30 a 45 anos, máis de 45
  - Datos académicos:
    - Nivel de estudos : sen graduado escolar, graduado escolar/EGB/ESO, BUP/COU/Bachiller, FP e Estudos universitarios
- Datos profesionais:
  - Tipo de prestación: non cobro prestación, prestación contributiva, prestación non contributiva, RAI, PRODI, subsidio de maiores de 52 anos, invalidez e outros

Tamén se reclama información relativa ás características sociolaborais dos usuarios das accións formativas co fin de coñecer cal é o seu perfil, pero sen intención de realizar de forma posterior unha análise cuantitativa dos datos solicitados. Así nos atopamos con preguntas referidas ao tempo buscando emprego, experiencia laboral, anos de experiencia laboral, últimos postos nos que traballou e postos nos que pretende inserirse.

## **POBOACIÓN**

O estudo realizouse no Centro Municipal de Emprego do Concello da Coruña e, en concreto dentro dos programas experimentais de emprego dirixidos a explorar novas alternativas de inserción laboral cos demandantes que se atopan con especiais dificultades de acceso ao emprego. Estes programas veñen desenvolvidos polo Fondo Social Europeo a través do Programa Operativo de Adaptabilidade e Emprego 2007ES05UPO001-Período Programación 2007-2013.

A poboación obxecto de estudo comprendía tres grupos coincidentes cos cursos formativos que se desenvolveron dentro do programa experimental: de simulación de entrevista, informática e atención ao cliente. Os cursos impartidos tiñan unha capacidade total de 45 alumnos, 15 en cada unha das edicións do curso, pero en ningún dos casos cubriuse esta cota. A forma de acceso da xente foi por orde de necesidade formativa, non considerándose excluíntes entre si, polo que unha persoa que realizase o curso de atención ao cliente podería á súa vez realizar o de simulación de entrevista

A distribución da poboación en relación ao curso recibido foi:

- 39 persoas no curso de simulación de entrevista.
- 32 persoas no de atención ao cliente.
- 39 no de informática.





Gráfico 1. Distribución da poboación por acción formativa

En canto ás variables seleccionadas a distribución da poboación é a seguinte:

- Para un N= 110 suxeitos a distribución da poboación por sexo dentro de cada curso é:
  - O curso de **simulación de entrevistas** está composto por 24 mulleres (61,5 %) e 15 homes (38,5%).
  - No curso de **atención ao cliente** o 78,1 % (N=25) son mulleres mentres que o 21,9 % (N=7).
  - No curso de **informática** atopámonos cunha porcentaxe case igual de homes que de mulleres correspondendo os primeiros co 48,7 % e as segundas co 51,3%.

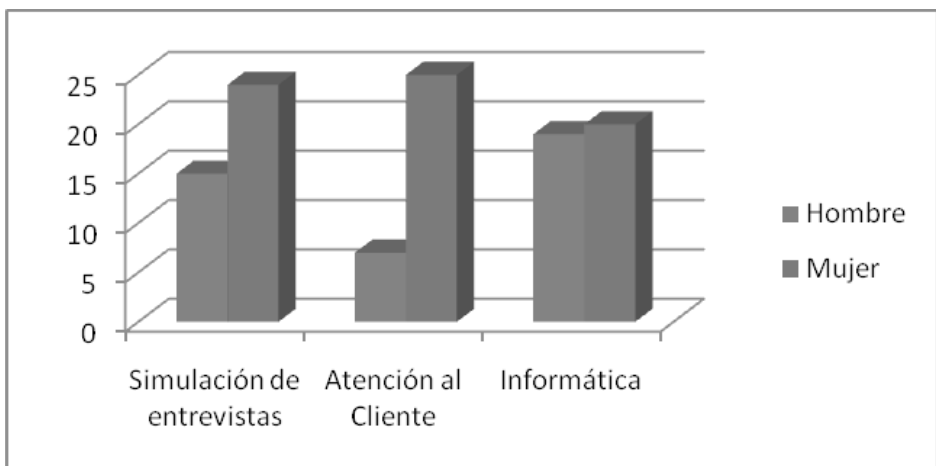


Gráfico 2: Distribución da poboación por sexo

• Tendo en conta a idade dos participantes atopámonos coa seguinte distribución por acción formativa que se detalla a continuación:

- **Simulación de entrevistas:** neste curso atopámonos con que os rangos de idade que acumulan maior porcentaxe son os de 31 a 45 anos cun 43,6% e de maiores de 45 anos cun 46,6%, os outros dous rangos de idade só representan o 10,3%.
- **Atención ao cliente:** os rangos de maiores de 45 anos e de 31 a 45 anos supón cada un deles o 40,6% das idades dos usuarios, o seguinte rango é o de 25 a 30 anos sendo 12,5% e para rematar o de menos de 25 cun 6,3%.
- **Informática:** o rango de idade que agrupa a máis persoas é o de 31 a 45 (43,6%), seguido polo de maiores de 45 anos (41,0 %), de 25 a 30 anos (10,3%) e o que menos persoas agrupa é o de menores de 25 anos cunha porcentaxe de 5,1%.

• En canto á variable estudos, incluímos nela catro categorías, que se distribúen nos distintos cursos de formación (táboa 1).

- **Simulación de entrevistas:** atopámonos con que o 41% dos participantes posúen un FP, seguidos dos que posúen graduado escolar/ESO/EGB cun 38,5%. Os que obteñen menor representación son os que posúen BUP/COU/Bacharelato, os que non posúen graduado escolar e os universitarios correspondendo cunha 12,8%, 5,1% e 2,6% respectivamente.
- **Atención ao cliente:** o 43,8% dos suxeitos posúen graduado escolar sendo o grupo máis numeroso, o 31,1% cursaron FP, e cun 15,6%, 6,3% e 3,1% atopámonos con suxeitos que cursaron BUP/COU/Bacharelato, estudos universitarios e con aqueles que non posúen o graduado escolar respectivamente.
- **Informática:** dentro do curso de informática podemos observar en canto á variable estudos que a categoría con maior representatividade é a daqueles que posúen Graduado Escolar /EGB/ESO (41%), seguido dos que cursaron un FP (33,3%). Con menos presenza atopámonos os estudos de BUP/COU/Bacharelato (17,9%) e con aquelas persoas que non posúen o graduado escolar (7,1%). Neste curso non se atopaba ningún suxeito que tivese estudos universitarios.

	Sin graduado escolar		Graduado Escolar/EGB/ESO		BUP/COU/ Bachillerato		FP		Universitarios	
	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido
<b>Simulación de entrevistas</b>	2	5,1	15	38,5	5	12,8	16	41,0	1	2,6
<b>Atención al Cliente</b>	1	3,1	14	43,8	5	15,6	10	31,1	2	6,3
<b>Informática</b>	3	7,1	16	41	7	17,9	13	33,3	0	0

Táboa 1. Distribución da poboación por estudos.

• Tendo en conta o tipo de prestación que perciben, destacamos nesta variable 8 categorías que se distribuirán do seguinte xeito (Gráfico 3):

- **Simulación de entrevistas:** atopámonos con que o 34,2% dos participantes non cobra ningún tipo de prestación, seguidos dos que cobran prestación contributiva cun 31,6%. A Renda Activa de Inserción, o PRODI e o subsidio para maiores de 52 anos presenta a mesma distribución supondo un 7,9% nos tres casos. A prestación non contributiva, a invalidez e outro tipo de prestación supón un 5,6%, un 2,6% e un 2,6% respectivamente.
- **Atención ao cliente:** o 37,5% dos suxeitos non perciben ningún tipo de prestación, os que se a perciben distribúense nun 18,8% para prestación contributiva (paro), e co mesmo porcentaxe subsidio para maiores de 52 anos. A Renda Activa de Inserción e o PRODI supón en ambos os casos un 6,3% e a categoría que menos peso ten é a de prestación non contributiva subsidio cun 3,1%.
- **Informática:** dentro do curso de informática podemos observar en canto á variable tipo de prestación que a categoría que ten maior peso é a prestación contributiva paro con 27,8%, seguida do grupo de suxeitos que non cobran prestación cun 25%. O resto da poboación confórmana as categorías Renda Activa de Inserción, prestación non contributiva, subsidio para maiores de 52 anos e PRODI que supón un 19,4%, 16,7%, 8,3% e 2,8% respectivamente. Neste curso non se atopaba ningún suxeito que perciba outro tipo de prestación distinta ás especificadas catalogado como a categoría “outros”.

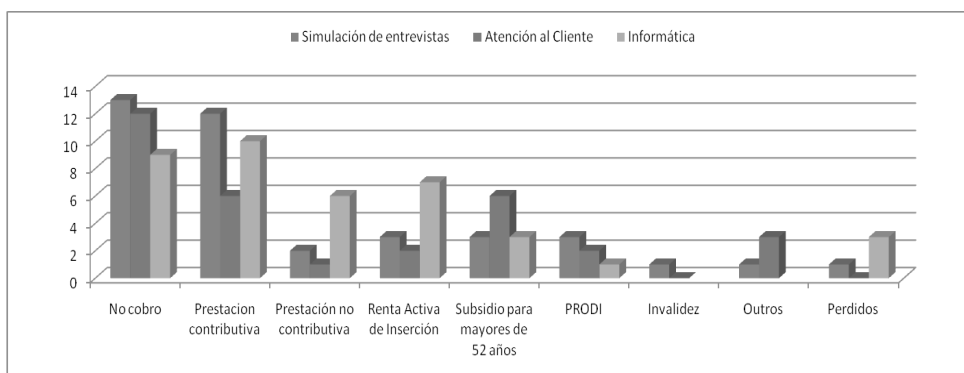


Gráfico 3: Distribución da poboación por tipo de prestación

## INSTRUMENTO DE MEDIDA

Para a recollida da información elaborouse un cuestionario semi estruturado que combina a posibilidade de obter información cuantitativa e cualitativa. O cuestionario quedou estruturado en dous apartados, o primeiro relativo ás variables de identificación e o segundo ás variables de contido:

Variables estruturais ou de identificación, que fan referencia ás características persoais e sociolaborais dos usuarios das accións formativas, utilizadas co obxecto de esbozar un perfil dos participantes. As variables estruturais das que recolleamos información son as definidas na poboación: idade, sexo, estudos e tipo de prestación que percibe para determinar se inflúen no grao de satisfacción coas accións formativas (Ver Anexo).

Variables de contido, son aquelas expostas para obter a información sobre a oferta formativa, cuxa finalidade é medir o grao de satisfacción percibido polos seus usuarios/as (Ver Anexo).

Os ítems valoráranse en base a unha escala (Likert) de cinco respostas, que van desde nada ata moito.

## ANÁLISE DESCRIPTIVA DO INSTRUMENTO

Procedeuse a realizar unha análise descritiva de cada unha das dimensións que integran o cuestionario, así nos atopamos con que:

- A dimensión Acción Formativa integrada por 14 ítems alcanzou puntuacións comprendidas entre 3,29 e 4,58. De feito exceptuando dous ítems que obteñen valores por baixo de 4, os demais posúen puntuacións superiores. O ítem máis valorado é que se refire ao clima de clase. A desviación típica a excepción de no ítem "A duración do curso foi adecuada" que posúe maior dispersión de resposta dos usuarios, é inferior a 1 polo que podemos dicir que nos atopamos cun grupo bastante homoxéneo.
- A dimensión Labor Docente composta por 7 ítems é a que os usuarios valoran como mellor xa que obtivo valores entre 4,78 no ítem referido a "O docente coñece/domina vos contidos que ensina" e 4,56 referida ao ítem "O docente cumpriu cos obxectivos propostos", polo que podemos dicir que os usuarios das accións formativas posúen unha alta satisfacción co docente. Atopámonos cun grupo bastante homoxéneo en **canto a resposta xa que a desviación típica obtida non é superior a ,554.**
- Para rematar, a satisfacción relativa ao Centro Municipal de Emprego tamén é medio-alta xa que posúe puntuacións que oscilan entre 4,53 e 3,94 .. O ítem "O Centro Municipal de Emprego resulta accesible (en canto a situación)" ademais de ser o menos valorado é o que posúe maior variabilidade de resposta entre os usuarios xa que obtén unha desviación típica de 1,038.

## **ANÁLISE DA FIABILIDADE E VALIDEZ DE CONSTRUCTOANÁLISE DO INSTRUMENTO**

En primeiro lugar procedeuse a realizar unha análise de fiabilidade do instrumento elaborado composto por un total de 28 ítems, posteriormente procedeuse a unha análise de cada unha das dimensións que o integran.

Análise de fiabilidade do instrumento: podemos dicir que o cuestionario de satisfacción obtivo un Alfa de Cronbach para os 28 ítems de .935, o que nos indica un índice de fiabilidade alto para un N= 77 tendo unha mortalidade experimental bastante alta (N=33).

### **ANÁLISE POR DIMENSIÓNS**

Unha vez establecida a fiabilidade do cuestionario, analizaremos a fiabilidade para cada unha das dimensións nas que se estrutura en canto ao grao de satisfacción que suscita nos usuarios dos cursos formativos.

**Dimensión acción formativa:** recolle as valoracións dos usuarios en canto ao programa formativo en si do curso, recóllese información sobre se o horario era o adecuado, a súa duración, os contidos se eran axustados, se satisfizo as súas expectativas,...

O coeficiente de fiabilidade do cuestionario composto de 14 ítems (N=85 suxeitos) foi de .887, o que nos indica un índice de fiabilidade bo.

**Dimensión labor docente:** preténdese avaliar cal é a satisfacción dos usuarios do curso formativo en canto ao labor docente. Dentro desta dimensión analizaranse cuestións relacionadas coa metodoloxía docente do aula, os coñecementos expostos, o clima do aula,...

Obtívoase para esta dimensión un coeficiente de fiabilidade do cuestionario de 7 ítems de .914 para 104 suxeitos, o que indica un índice de fiabilidade alto.

**Dimensión Centro Municipal de Empleo :** o que se pretende co establecemento desta dimensión (Centro Municipal de Empleo) é ir coñecendo cal é o grao de satisfacción dos usuarios do programa Posto a Posto respecto ao Centro Municipal de Empleo. Abordaranse aspectos relativos tanto aos recursos humanos como materiais cos que conta o centro, coa difusión que del se realiza, a súa localización,... A análise mostra un Alfa de Cronbach para os 7 ítems cun N= 101 suxeitos de .868, o que nos indica un índice de fiabilidade bo.

Polo tanto a fiabilidade das dimensións que integran o cuestionario son as que aparecen na táboa 2 que se acompaña a continuación. Extráese que a fiabilidade total do instrumento (.935) é superior que se a establecemos por dimensións:

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDADE		
	Alfa de Cronbach	N de elementos
Valoración da acción formativa	,887	14
Valoración da labor docente	,914	7
Valoración sobre o CME	,868	7

Táboa 2. Estadísticos de fiabilidade por dimensións.

### ANÁLISE DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO DO INSTRUMENTO

Análise factorial: Unha vez establecida a idoneidade de proceder á análise factorial calculando o Test de Esfericidade de Bartlett e a proba de adecuación de KMO, procédese á análise factorial con rotación varimax no que se obtén unha matriz composta por 3 factores, o mesmo número de dimensións que posuía o cuestionario aplicado, pero nalguna delas, a análise factorial determinou que un par de ítems non se atopan no seu lugar idóneo. Tras a análise exhaustiva de cada un dos ítems que caían nunha dimensión distinta, chegouse á conclusión de deixalos na súa situación inicial, tendo en conta para investigacións posteriores modificar a redacción dos ítems para que sexa máis adecuada á dimensión na que se atopan.

### ANÁLISE DE DATOS

Procederemos a continuación a analizar as variables obxecto de estudo: sexo, idade, estudos e tipo de prestación, en cada un dos cursos desenvolvidos para establecer se existen diferenzas estatisticamente significativas para cada unha delas nas categorías nas que se integran. Para as variables idade, estudos e tipo de prestación percibida procedeuse a realizar unha análise a través da proba non paramétrica de Kruskal Wallis. Así mesmo para a variable sexo produciuse a análise a través da proba non paramétrica U de Mann Whitney.

### DIFERENZAS PARA CADA UN DOS CURSOS E AS VARIABLES OBXECTO DE ESTUDO

**Curso de simulación de entrevistas:** non atopamos diferenzas estatisticamente significativas para ningún das dimensións que integran o cuestionario, en ningunha das variables obxecto de estudo (sexo, idade, estudos, tipo de prestación) para un nivel de confianza do 95%.

**Curso de Atención ao Cliente:** só se atoparon diferenzas estatisticamente significativas para a variable idade na dimensión Centro Municipal de Empleo xa que  $p=0,029 < 0,05$ . Tras a análise coa proba de U Mann Whitney determinouse que as diferenzas danse entre:

- Os rangos de idade de 25 a 30 anos e de 31 a 45 anos xa  $p=,038 < 0,05$ , polo que existen diferenzas estatisticamente significativas entre estes grupos de idade, sendo o rango de 31 a 45 anos o que se atopa máis satisfeito.
- Os rangos de idade de 25 a 30 anos e de máis de 45 anos xa que  $p=,007 < 0,05$ , tomando un nivel de confianza ao 95%. Pódese observar que hai diferenzas significativas a favor de “máis de 45 anos” xa que é o que obtén un maior rango media.

**Curso de Informática:** para todas as variables obxecto de estudo analizadas (idade, sexo, estudos e tipo de prestación) non atopamos diferenzas estatisticamente significativas para ningunha das dimensións do cuestionario, cun nivel de confianza do 95% xa que para todas elas a análise estatística móstranos un  $p > 0,05$ .

## CONCLUSIÓNS

Aínda que o programa estaba conformado por 100 persoas, para poder efectuar unha análise pormenorizada das accións formativas tívose que proceder a unha distribución dos usuarios segundo o curso realizado. O que supuxo que a poboación se fragmentara en tres en base a se os usuarios pertencían ao curso de Simulación de Entrevistas, Atención ao Cliente ou Informática e á súa vez déseose unha distribución da poboación por sexo, idade, estudos e tipo de prestación, polo que as características non eran extrapolables á totalidade do programa xa que unha mesma persoa podía realizar os tres cursos.

En canto á análise podemos dicir que se construíu un instrumento fiable e válido, obtendo un alfa de Cronbach alto ,935 sendo o comportamento dos ítems bo a excepción do referente a “A duración do curso foi axeitada” que se se elimina aumenta a fiabilidade do instrumento en ,942. Así mesmo demostrouse que cada unha das dimensións que o integran posúen unha boa fiabilidade sendo de ,887, ,914 e ,868 para as dimensións Acción Formativa, Labor Docente e Centro Municipal de Emprego respectivamente.

Tras a aplicación do cuestionario determinouse que o grao de satisfacción dos usuarios medido en base ao instrumento deseñado, é medio-alto obtendo diferenzas nas tres dimensións que compón o cuestionario.

Realizouse unha análise entre as variables idade, sexo, estudos e tipo de prestación, para cada unha das accións formativas a fin de determinar se existen diferenzas estatisticamente significativas. Esta análise levouse a cabo a través da proba non paramétrica Kruskal-Wallis para K mostras independentes e a proba non paramétrica U de Mann Whitney para dúas mostras independentes asumindo un nivel de confianza do 95%. Só se estableceron diferenzas estatisticamente significativas no curso de atención ao cliente para a variable idade e a dimensión Centro Municipal de Emprego xa que se obtivo un  $p= 0,029$ . Tras iso procedeuse a delimitar entre que grupos de idade dábase esta diferenza a través da proba para 2 mostras independentes de U-Mann-Whitney. Dándose estas entre os rangos de idade de 25 a 30 anos cos rangos de 31 a 45 anos e máis de 45 anos, sendo maior a satisfacción canto maior é a idade. No resto dos cursos (Simulación de Entrevistas e Informática) e para as variables analizadas (sexo, idade, estudos e tipo de prestación) non se deron diferenzas estatisticamente significativas, polo que a satisfacción co curso non garda relación con estas variables.

Será conveniente realizar unha redefinición daqueles ítems que presentan maior dispersión de resposta como son “A duración do curso foi axeitada” cunha desviación de 1,223 e “O Centro Municipal de Emprego resulta accesible (en canto a situación)” cunha desviación típica de 1,055, xa que unha mala interpretación do que se está preguntando pode carrexar esta variabilidade de resposta dentro dos usuarios das accións formativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Ramos, E. (2008). Modelo organizativo y evaluación de programas de empleo. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 71, 149-168.

Aragón Medina, J. y Cachón Rodríguez, L.(1999). Mercado de trabajo, empleo y políticas de empleo: Consideraciones desde una perspectiva europea. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 15, 51-76. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

Buendía Eisman, L. (coord.) (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.

Martín Puebla, E. (2008). El empleo en la renovada estrategia de Lisboa y las medidas laborales del Programa Nacional de Reformas de España. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 72, (41-69).

Monclús, A. y Sabán, C. (2000). Las nuevas directrices de la Unión Europea sobre la formación y empleo. En A. Monclús (coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (307-322). Granada: Editorial Comarés.

Soler-Espiauba, J. (coord.) (2000). *Como crear empleo en España: globalización, Unión Monetaria Europea y Regionalización*. Madrid: Fundación para el análisis y los estudios sociales.

## ANEXO

### VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN E DE CONTIDO QUE COMPOÑEN O CUESTIONARIO

#### VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

<b>Sexo</b>	Home	<input type="checkbox"/>	Muller	<input type="checkbox"/>
<b>Idade</b>	Menos de 25 anos	<input type="checkbox"/>	De 25 a 30 anos	<input type="checkbox"/>
	De 31 a 45 anos	<input type="checkbox"/>	Maiores de 45	<input type="checkbox"/>
<b>Estudios</b>	Sen graduado escolar	<input type="checkbox"/>	Graduadoescolar/EXB/ESO	<input type="checkbox"/>
	BUP/COU/BACHAREL	<input type="checkbox"/>	FP	<input type="checkbox"/>
	Universitarios	<input type="checkbox"/>		
<b>Prestación</b>	Non cobro	<input type="checkbox"/>	Prestación contributiva (Paro)	<input type="checkbox"/>
	Prestación non contributiva (subsídio)	<input type="checkbox"/>	Renda activa de inserción (RAI)	<input type="checkbox"/>
	Subsídio para maiores de 52 anos	<input type="checkbox"/>	PRODI	<input type="checkbox"/>
	Invalidez	<input type="checkbox"/>	Outros	<input type="checkbox"/>
<b>Tempo</b>	Menos de 1 ano	<input type="checkbox"/>	De 1 a 2 anos	<input type="checkbox"/>
<b>Desemprego</b>	Máis de 2 anos	<input type="checkbox"/>		
<b>Experiencia Laboral</b>	Sen experiencia laboral	<input type="checkbox"/>	Con experiencia laboral	<input type="checkbox"/>
			<b>Cantos anos?</b> .....	

**Participou nalgunha outra acción formativa para o emprego? Cal?** Si  No

.....  
**Cales foron os teus últimos postos de traballo /emprego ?**

.....  
**En que ocupacións tes pensado buscar traballo?**

.....



VARIABLES DE CONTEIDO

**1 Nada 2 Pouco 3 Algo 4 Bastante 5 Moito**

VALORACIÓN DA ACCIÓN FORMATIVA	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Moito
	1	2	3	4	5
O curso respondeu ás miñas expectativas					
Os contidos teóricos foron útiles e interesantes					
Os contidos prácticos foron útiles e interesantes					
A relación entre a parte teórica e práctica foi axeitada					
Os coñecementos adquiridos son útiles e aproveitables para a consecución dun emprego.					
Recibín información actualizada as novidades en materiais, produtos e avances tecnolóxicos					
A información sobre a procura de emprego é útil					
A duración do curso é axeitada					
O horario do curso é axeitado					
O clima de clase favoreceu a aprendizaxe					
As condicións ambientais (aula, mobiliario) foron boas					
Os recursos foron axeitados para facilitar o desenvolvemento do curso					
As probas de avaliación (exames) foron axeitadas					
En xeral, estou satisfeito coa acción formativa					
VALORACIÓN DA LABOR DOCENTE	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Moito
	1	2	3	4	5
A relación alumno-docente foi axeitada					
O docente coñece/domina os contidos que ensina					
O docente resolve as dúbidas expostas polo alumnado					
O docente motiva e esperta o interese polos contidos que ensina					
O profesor explica dunha forma clara os contidos					
O docente cumpriu cos obxectivos propostos					
En xeral, estou satisfeito co labor desempeñado polo docente					

VALORACIÓN SOBRE O CENTRO MUNICIPAL DE EMPREGO	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Molto
	1	2	3	4	5
Estou informado das actividades que desenvolve o Centro Municipal de Emprego					
O trato e atención recibido en xeral no Centro Municipal de Emprego é bo					
As instalacións parécenme axeitadas					
O Centro Municipal de Emprego resulta accesible (en canto a situación)					
Paréceme útil para conseguir un emprego o programa "Posto a Posto" levado cabo polo Centro Municipal de Emprego					
Recomendaría a outra persoa que asistise ao centro					
En xeral , estou satisfeito co Centro Municipal de Emprego					





# “NECESIDADES Y APOYOS FORMATIVOS QUE DEMANDAN LAS MUJERES QUE CURSAN CICLOS MASCULINIZADOS EN LA F.P.: EL CASO DE GALICIA.”

## **Resumen.**

En pleno siglo XXI en la situación formativa y laboral de la mujer persisten varios factores culturales que, sumado a la escasez de recursos formativos y estructuras de apoyo a las trayectorias y proyectos profesionales de las mujeres, limitan de por sí el acceso de éstas a determinados sectores profesionales. Por lo tanto, la consecución de un cambio real que permita construir una sociedad basada en principios de igualdad de oportunidades, exige actuar desde las bases de la educación, desde las estructuras sociales y familiares y desde las políticas y recursos gubernamentales que permitan que las mujeres logren equipararse a los hombres tanto a nivel formativo como laboral.

El trabajo que se presenta a continuación se asienta sobre un estudio de tesis<sup>1</sup> que recoge la necesidad de redefinir la formación profesional desde una doble finalidad: a) proporcionar una formación que facilite la inserción laboral sin discriminación de género; b) garantizar la articulación de medidas y soportes de ayuda que permitan a nuestras destinatarias beneficiarse de estos procesos formativos.

**Palabras clave:** Mujer y género, formación profesional, desigualdades formativas y socio-laborales, necesidades formativas, inserción laboral.

## **1.- Introducción: La mujer y sus necesidades formativas, cuestiones sin resolver.**

Histórica y tradicionalmente ha existido siempre una conexión entre la formación y el trabajo, pues los “saberes y haceres” de los diferentes oficios se han ido transmitiendo de generación en generación, bien por imitación bien por observación de los mismos, como si de una escuela popular se tratase. Actualmente, el papel

---

<sup>1</sup> Tesis que lleva por título: “Análisis de la Trayectoria Formativa de la mujer en las ramas industriales de Formación Profesional en Galicia y su Inserción Socio-laboral”. Director: Prof. Dr. Antonio Rial Sánchez; Autora: Profa. Dr. Raquel Mariño Fernández ( USC-2009).

de la formación no se concibe separado del de producción o trabajo. Por consiguiente la *Formación Profesional* debe ofertar al colectivo de mujeres, un itinerario formativo que facilite la consecución de un puesto de trabajo, mediante la adquisición de cualificaciones y competencias directamente vinculadas a las ocupaciones concretas que se demandan desde el mercado laboral del entorno. Se plantea con esta nueva dimensión de la formación una doble finalidad: por un lado debe proporcionar una formación más adecuada y de calidad que facilite la futura inserción laboral sin discriminación de género; por otro lado debe garantizar la articulación de medidas y soportes de ayuda que permitan a nuestras destinatarias beneficiarse de estos procesos formativos.

Se trata de ofrecer un nuevo enfoque que también permita redefinir sus perfiles y competencias profesionales, así como articular nuevas estrategias para inducir cambios actitudinales y de gestión empresarial tanto en la sociedad como en los entornos de trabajo. Este aspecto se considera de gran importancia, ya que en algunas ocasiones al empresario poco le importa la medida en que las competencias profesionales de la mujer están completas y verificables, pues el puesto que le va a ofertar exige de ella un nivel de cualificación bastante inferior al certificado oficialmente. Esta y otras actitudes conforman una mentalidad empresarial muy arraigada en nuestro mercado, que perpetúa una dinámica de no contemplar la formación de la mujer como una inversión productiva ni a corto ni a largo plazo.

Unas primeras soluciones factibles serían establecer más acuerdos de trabajo flexible; una formación más actualizada, técnica y diversificada para estas mujeres; la integración de las mujeres en grupos y redes de trabajo o los permisos y servicios de apoyo para la atención a la familia, entre otros, son en sí recursos sencillos al alcance de todos y de todas que permitirían comenzar a frenar esta segregación ocupacional. El coste económico y de gestión de dichos recursos es bastante bajo, por lo que la inversión para la empresa en los mismos es una opción viable y poco arriesgada. Otros recursos formativos también muy válidos para impulsar el acceso de la mujer a determinados puestos y/u ocupaciones consideradas tradicionalmente masculinas, son las tutorías y los seguimientos de sus trayectorias profesionales. Los seguimientos permiten a los formadores y demás profesionales conocer el potencial de las mujeres en formación o ya insertadas y ofrecerles el apoyo necesario para impulsar sus carreras y promoción dentro de las empresas. Las tutorías proporcionan un acercamiento entre los profesionales más antiguos y experimentados de las distintas ocupaciones, y las jóvenes que en un futuro próximo podrían ocupar dichos puestos. Estas dos acciones proporcionarían a los profesionales varones experiencias para que comprendiesen, de manera más cercana, las problemáticas y dificultades con las que se encuentra el colectivo femenino en determinados entornos laborales y la importancia de la promoción laboral en igualdad de oportunidades (Sebastián A. 2000).

Podemos decir que un primer paso para el cambio de las acciones formativas debe ir dirigido hacia la modificación de las actitudes, mentalidad y sensibilización de los formadores con las desigualdades y fronteras socio-laborales con las que se encuentra el colectivo femenino. En segundo lugar, se debe contemplar como formación de los formadores el conocimiento de las problemáticas de inserción laboral con las que se va a encontrar el colectivo femenino hacia el que están dirigiendo dicho proceso formativo<sup>2</sup>.

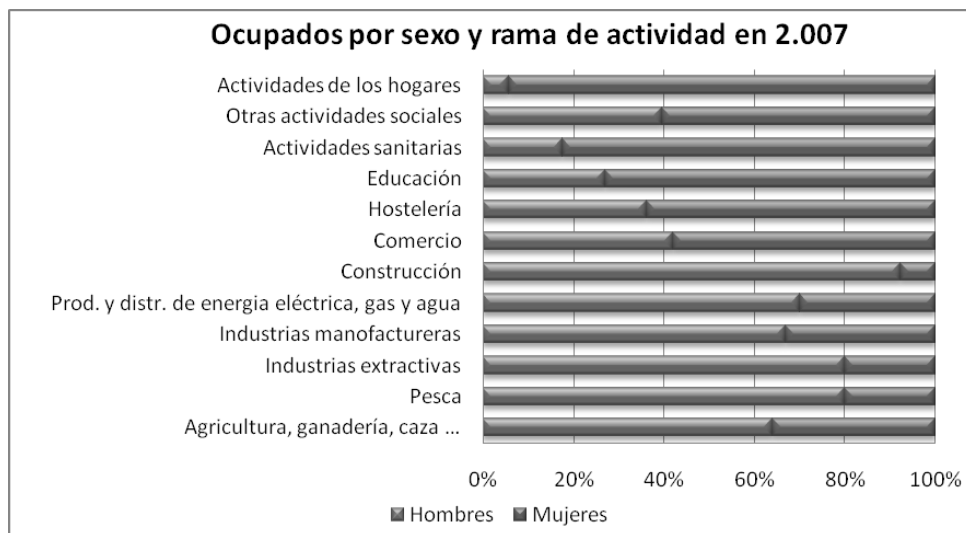
Por otra parte, otro aspecto muy importante que merece una nota de atención es la frecuencia con que se puede encontrar a mujeres que suelen presentar diplomas de mayor valor y nivel formativo que sus compañeros varones, pero que en cambio tienen un éxito profesional menor. Ello es debido, en parte, a que a medida que sus trayectorias profesionales van avanzando, las desigualdades y barreras de género con las que se van encontrando se van incrementando. Esta situación laboral favorece al sector masculino frente al femenino, y produce un proceso de erosión que va limitando la diversidad de oportunidades formativas de la mujer, a la vez que genera un ya conocido estancamiento de las desigualdades profesionales. Por lo tanto, se reconstruyen así nuevas segregaciones y discriminaciones ocupacionales que merecen una llamada de atención especial: *"cincuenta años atrás y tras la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, ésta no se ha extendido profesionalmente sino que ha incrementado su ocupación en los sectores ya feminizados"*.

En estas tres últimas décadas hemos ido constatando como la mujer ha ido avanzando en la ocupación de profesiones tradicionalmente masculinas. Este proceso de feminización de algunas profesiones, ya no es en sí sinónimo de desprestigio o desvalorización del mismo, sino más bien un valor añadido en boga. De entrada este progreso no supone el fin de la segregación ocupacional, sino más bien una conversión de dichas profesiones en profesiones mixtas pero manteniendo las diferencias de estatus, de funciones,

---

<sup>2</sup> Es decir, el conocimiento real de dichas problemáticas le va a permitir, tanto a los formadores como a las alumnas, tomar conciencia de las dificultades y necesidades formativas reales y, de paso, conocer las políticas, programas y campañas de igualdad y de sensibilización existentes para diseñar acciones formativas acordes a los perfiles que desde los entornos ocupacionales se están demandando

de especialidades y de cargos laborales. En la gráfica 1 sobre datos de la EPA (2007)<sup>3</sup> que mostramos a continuación se puede apreciar como sigue habiendo una mayor ocupación de las mujeres en sectores aun muy feminizados, y como en otros sectores la presencia de hombres es mayor porque permanecen muy masculinizados.



**Gráfica 1. Porcentaje de hombres y mujeres ocupados en 2007.**  
Fuente: Datos Informe del MEC

Otro efecto colateral a destacar de esta progresión ocupacional es la aparición de una doble competencia laboral, es decir, la competencia se produce ahora entre hombres y mujeres y entre las propias mujeres; Como resultado las desigualdades laborales y formativas crecen. Podemos afirmar, pues, que la presencia de ambos géneros en los sectores profesionales ha supuesto un gran cambio hacia la igualdad, pero no el logro de la misma en su totalidad (Maruani, M. 2002). En el apartado que viene a continuación trataremos de explicar la importancia que ejerce la *formación* como dinamizador del progreso profesional y ocupacional de la mujer contemporánea.

## 2.- La formación como herramienta para el desarrollo y ejercicio profesional.

El mayor cambio laboral para la mujer se produjo hacia los años noventa, período que registra el mayor porcentaje de ocupación de la mujer en el mercado de trabajo. Esto se debe a que la mujer se incorpora al mercado con muchos años de retraso con respecto al hombre, es decir, estadísticamente en los sesenta la mujer representaba casi el 30% de la población activa y en los noventa representa casi el 43%. El porcentaje de mujeres en la población activa aumenta regularmente desde los sesenta en todos los países europeos, lo que vino favoreciendo un incipiente reequilibrio entre las tasas de participación en el mercado por sexos. En los últimos años se viene persiguiendo el logro de un cambio real a nivel social, familiar y profesional, que permita construir una sociedad basada en principios de igualdad de oportunidades. Para que se produzca tal cambio, es necesario actuar desde las bases de la educación, desde las estructuras sociales y familiares y desde las políticas y recursos gubernamentales que permitan que las mujeres logren equiparar a los hombres a nivel formativo y laboral.

En pleno siglo XXI en la situación formativa y laboral de la mujer persisten sus limitaciones opcionales por áreas de mercado y estructuras empresariales. Es decir, como ya comentaba el autor Battistone (1992), persisten varios factores culturales que mantienen una visión del *"trabajo femenino"* como un complemento salarial o una actividad inestable. Ello, sumado a la escasez de recursos formativos

<sup>3</sup> Los datos de la EPA fueron consultados a través de las tablas de ocupación por sexos y actividad económica ofrecidas por las bases de datos del INE para el año 2007.

y estructuras de apoyo a las trayectorias y proyectos profesionales de las mujeres, limitan de por sí el acceso de éstas a determinadas esferas públicas y privadas o a estructuras de financiación que respalden sus iniciativas de trabajo autónomo. Sin embargo, el trabajo de la mujer no siempre se considera como fuerza de trabajo agregada a la masculina, sino que nos encontramos con mercados y profesiones que ya comienzan una maniobra de apertura a la mano de obra femenina. Por consiguiente la *infraocupación* y la *segregación ocupacional* se están convirtiendo en fenómenos con una incipiente tendencia a desaparecer, aunque no lo hagan ni de la forma más óptima ni al ritmo que deberían.

Uno de los factores clave que nos permite entender el porcentaje de mujeres que accedieron y siguen accediendo al actual mercado laboral, así como su permanencia en el mismo, es la falta de apoyos reales para compatibilizar la vida familiar con la vida profesional<sup>4</sup>. Mientras al hombre la paternidad siempre ha sido un aspecto que le ha beneficiado incrementando su estabilidad y reconocimiento profesional, a la mujer la maternidad le ha supuesto una interrupción "parcial" en su trayectoria profesional, llegando incluso a cuestionar sus capacidades como profesional por haber tomado dicha decisión. Esta realidad también se refleja en el acceso de las mujeres a la formación, al condicionar y limitar su oferta y posibilidades tal como apunta el autor Martín Arribas<sup>5</sup> (1993:10) *"la falta de servicios asequibles al cuidado de los niños y de las niñas, así como otro tipo de iniciativas para hacer compatibles las responsabilidades del cuidado y la educación de los niños y niñas con el empleo, la educación y la formación de los progenitores, constituyen un importante obstáculo para que las mujeres puedan acceder al mercado de trabajo y participen en el mismo en igualdad de oportunidades que los hombres"*.

Otro aspecto importante relacionado con la escasa evolución de la ocupación sectorial de la mujer, es que desde hace tiempo ha venido ocupando puestos laborales de inferior nivel aunque tuviese un nivel de formación mayor que el requerido para el puesto. Esto se debe, en parte, a una necesidad inmediata que presentan muchas mujeres por entrar en el mercado laboral a cualquier precio o para mantener a una familia. Por lo tanto, los salarios más bajos, la segregación ocupacional<sup>6</sup>, el techo de cristal<sup>7</sup>, las jornadas parciales, entre otros factores, han sido y continúan siendo a día de hoy aspectos que definen la actual situación laboral y formativa de la mujer. Esta realidad ha empujado a la mujer actual a buscar nuevas soluciones y alternativas de inserción, como son la creación de sus propias empresas (PYME)<sup>8</sup>, que les permite abandonar esos puestos laborales de categoría media para ocupar otros nuevos más acordes a su nivel formativo. Un claro ejemplo del papel que juega la calidad y nivel de formación en el acceso y desarrollo profesional de los sujetos lo encontramos en Francia, donde se ha constatado que el incremento de la tasa de actividad de la mujer ha estado condicionado por el creciente nivel de formación que ésta ha conseguido. Es decir, es un hecho constatado, en casi todos los países europeos, que desde que la mujer accede a los niveles de formación superiores, su tasa de actividad ha mejorado considerablemente.

En definitiva podemos decir que para mejorar el ejercicio profesional de las mujeres se hace necesario aportarles una mayor información, tanto al inicio de sus trayectorias formativas, es decir, cuando aun son potenciales estudiantes, como durante sus trayectorias profesionales. El manejo y acceso a la información facilita e incrementa la capacidad de toma de decisiones, con relación a la diversidad de ocupaciones en las que puede formarse e insertarse la mujer. Así, estas medidas a nivel formativo por sí solas no eliminan los factores de discriminación, pero si generan entornos desde los que se pueden articular propuestas legislativas que promuevan el desarrollo profesional de la mujer. La formación profesional se convierte, pues, en una vía fundamental para impulsar cambios en los propios entornos

---

<sup>4</sup> Muchas mujeres regresan a sus trabajos tras haber educado a sus hijos, lo que ha frenado la evolución de sus trayectorias profesionales, o se ven obligadas a asumir en solitario el cuidado de sus familias, lo que les obliga a compaginar una doble jornada familiar y profesional en ocasiones muy compleja e intensa, o se ven condicionadas a optar por una reducción de jornada laboral, lo que conlleva una consecuente reducción salarial y de opciones de promoción dentro de la empresa...etc. (Picchio, 1994).

<sup>5</sup> Véase la obra de Martín Arribas, J.J. (1993). El principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres a la luz del Derecho Comunitario Europeo. Revista de Estudios Europeos, 4.

<sup>6</sup> La mujer se concentra mayoritariamente en los sectores más tradicionales como son educación, sanidad, administración y servicios.

<sup>7</sup> Barrera invisible que condiciona el acceso de la mujer a puestos directivos y de poder en la empresa.

<sup>8</sup> La articulación de mejores y más eficaces políticas formativas, como son las PYME (son Pequeñas y Medianas Empresas, que nacen de la Comisión de la Unión Europea, con un número no muy grande de trabajadores y con una facturación moderada) nos van a permitir acabar, por un lado, con las desigualdades que limitan la presencia de la mujer en el mercado laboral y, por otro lado, permitirán crear instrumentos informativos y financieros más acordes a las necesidades de este colectivo

laborales, ya que nos permiten integrar razones de género a través de sus propuestas formativas. Por lo tanto, formar a las mujeres, capacitarlas para el desempeño de un trabajo o ayudarlas a insertarse laboralmente, son medidas muy beneficiosas y que abren caminos para el cambio y para posibles reformas socio-laborales.

### 3.-Necesidades y apoyos que demandan las mujeres en la F.P. para mejorar su futura inserción laboral: el caso de Galicia.

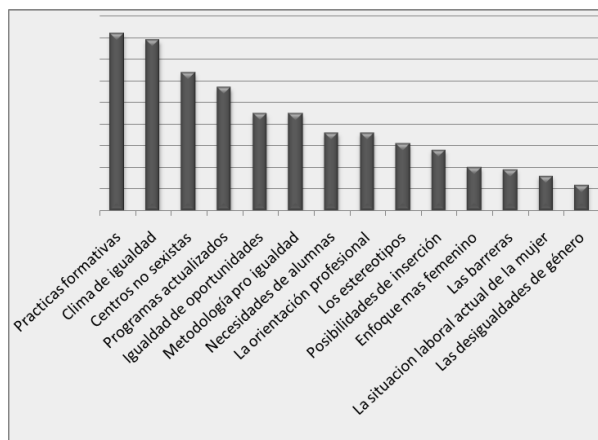
Vivimos en una sociedad plagada de desigualdades y nuevos desafíos profesionales, donde las instituciones formativas apuestan por el desarrollo integral y diversificado de los individuos, promoviendo culturas colaborativas, de igualdad y de formación a lo largo de la vida. En este contexto la Formación Profesional debe jugar un papel determinante en ese desarrollo y promoción de oportunidades laborales en igualdad de condiciones. Es decir, una formación que permita a las mujeres acceder a un puesto de trabajo real mediante un uso más productivo y eficaz de los diferentes recursos que se le ofrecen, tanto en los entornos formativos como en los laborales. La integración de nuevos recursos así como la mejora de los ya existentes, les puede facilitar la información para la adquisición de cualificaciones y competencias directamente vinculadas a las ocupaciones más segregadas y convertirlas, así, en profesionales más seguras y capacitadas.

Este y otros aspectos afines son los que hemos pretendido conocer a través de los ítems que formulamos a las alumnas que estaban cursando los ciclos formativos de las ramas industriales más masculinizados, y que se englobaron dentro del quinto objetivo específico de este estudio:

*“Averiguar las necesidades, apoyos y recursos que demandan como mujeres en estos entornos formativos”*

Así, al pedirles que valorasen si en el diseño y programación de su ciclo formativo estaban presentes diferentes aspectos relacionados con la igualdad de género (gráfica 2), las alumnas valoraron positivamente que en el programa de sus ciclos se contemplasen unas prácticas formativas que proporcionasen una buena experiencia profesional, el logro de un clima de igualdad, de estudio y trabajo respetuoso, que ofertasen centros e instituciones no sexistas donde realizar sus prácticas formativas y que los programas fuesen lo más actualizados y acordes a la realidad.

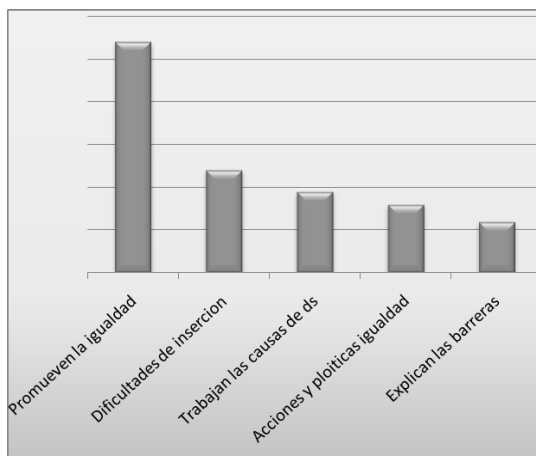
En el otro extremo valoraron negativamente que no se tratasen temas sobre las desigualdades por razón de género existentes en dichos sectores profesionales, que no se hablase más específicamente sobre la situación laboral actual de la mujer en la sociedad, ni de las posibles barreras, estereotipos o dificultades con las que se podrían encontrar a la hora de insertarse laboralmente. Otros aspectos que también consideraron importantes, aunque en menor medida, son los referidos a la integración de objetivos por la igualdad de oportunidades y la no discriminación, la promoción de un enfoque más femenino en sus procesos de enseñanza aprendizaje o la mejora de la poca atención que le prestaron a sus necesidades personales y profesionales en las tutorías y en los procesos de orientación.



Gráfica 2. Valoración de las alumnas sobre diferentes aspectos del ciclo formativo.

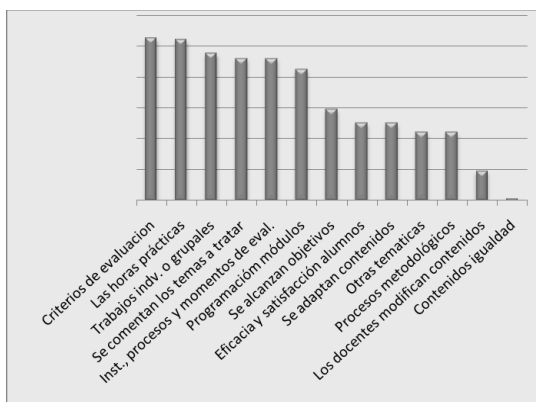


En cuanto a la valoración de los contenidos que aprenden y que se integran dentro las programaciones de sus ciclos formativos (gráfica 3), las alumnas valoraron positivamente que inicialmente estuviesen diseñados desde un punto de vista que promoviese la igualdad de oportunidades; no obstante valoraron más negativamente la falta de contenidos que explicasen y ampliase su conocimiento sobre las posibles barreras o desigualdades que podrían dificultar su posterior inserción laboral, así como la falta de información sobre las causas que las generan o las medidas y políticas de igualdad vigentes para combatirlas.



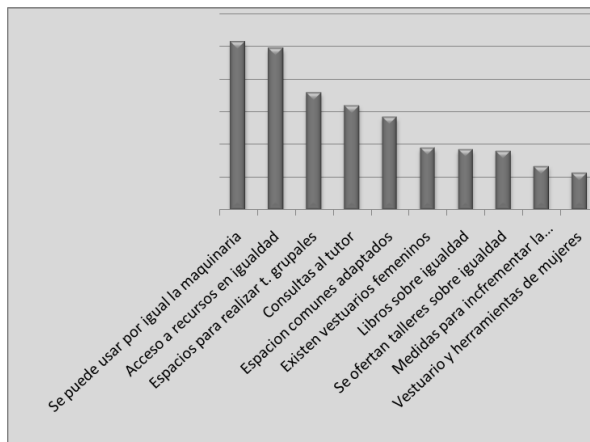
Gráfica 3. Valoración de las alumnas sobre los contenidos del ciclo formativo.

Otra información que nos parecía interesante recoger es la referida al desarrollo de los diferentes módulos que componen dichos ciclos, con la finalidad de detectar posibles prejuicios interiorizados o prácticas sexistas que los formadores, en ocasiones, ponemos de manifiesto sin ser plenamente conscientes del daño que podemos causar con dichas acciones o comentarios. Así, al pedirles que valorasen si en las programaciones de los módulos formativos que integran sus ciclos se tenían en cuenta los siguientes aspectos (gráfica 4), las alumnas valoraron positivamente que “sí les explicasen los criterios, procesos y momentos de evaluación que iban a seguir”, que “les informasen sobre las respectivas horas prácticas y de teoría de cada módulo”, “sobre el tipo de trabajos que se les iban a exigir” o “sobre los temas que se iban a trabajar anualmente en cada módulo dentro del aula”. Valoraron más negativamente que “no se incluyeran unidades que trabajasen contenidos sobre la igualdad de oportunidades”, que “se modificasen los contenidos de las clases sin previo aviso”, que “no se adaptasen a sus necesidades”, que “no pudiesen evaluar el nivel de satisfacción y eficacia de las metodologías de sus docentes” o que “no se respetasen las clases o momentos asignados para trabajar otras temáticas como *la igualdad*”.



Gráfica 4. Valoración de las alumnas sobre evaluación en los ciclos formativos.

En cuanto a la propia valoración de los recursos, se tuvo en cuenta cuales son los recursos que se le ofertan a las alumnas en sus centros, así como el uso que hacen y se hace de los mismos. Así, a la hora de valorar los recursos e instalaciones de su centro (gráfica 5), las alumnas otorgan una mayor puntuación al “uso que pueden hacer de la nueva maquinaria de los talleres en igualdad de condiciones”, a “la igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos e instalaciones tecnológicas”, a “la existencia de espacios para trabajar en grupo”, así como “espacios adecuados para llevar a cabo las tutorías” y “espacios comunes (ejemplo: talleres) adaptados a las necesidades de ambos sexos”. En peor consideración o valorados más negativamente se encuentran “la no existencia de ropa y herramientas de trabajo adaptadas a la anatomía femenina”, “la falta de materiales y libros de consulta sobre temáticas de igualdad en el centro”, “la no oferta de talleres e iniciativas para trabajar dinámicas de igualdad”, así como “la ausencia de vestuarios de mujeres” y/o de “profesionales capacitados para trabajar la consecución de mejoras en la inserción laboral de las alumnas matriculadas en dichos centros”.



Gráfica 5. Valoración de las alumnas de los recursos del centro.

## 5.- Conclusiones:

Podemos decir que la importancia de la evaluación del currículo de estos ciclos formativos, así como de la oferta y usos que se hace de los recursos que ofrecen los centros de formación profesional, radica en que a través de los mismos se pueden diseñar estrategias más eficaces para fomentar todas aquellas competencias que mejoren el desarrollo integral de las personas ( y más concretamente de estas mujeres). Es decir, acciones que permitan una mejora de su perspectiva individual y social, mediante el desarrollo de actitudes de apertura hacia los demás, del ajuste a las nuevas situaciones socio-laborales, de la potenciación de las relaciones interactivas con el entorno profesional, así como de la consecución y mantenimiento de relaciones interpersonales más positivas. El cambio también nos va a permitir redefinir el currículo y las prácticas FCT para estimular la capacidad de exploración del entorno socio-laboral, mediante una mejor recogida selectiva de la información, una mejor reelaboración de la misma y un mayor análisis crítico y/o desarrollo de capacidades clave como la “ toma de decisiones”, que faciliten la elaboración de un Proyecto Formativo-Profesional más acorde a los intereses, necesidades y perfil ocupacional de cada mujer (Estebaranz A.y Mingorance P., 2005).

Tal como se ha verificado en este estudio, las alumnas valoran muy positivamente que la formación que reciben en estos ciclos las capacite para un buen desempeño profesional, acorde a las necesidades y demandas que se le exigen a los trabajadores y trabajadoras de hoy en día. Ahora bien, consideran que los currículos que ofertan estos ciclos formativos son adecuados a lo que, en su opinión, creen que se les va a demandar como profesionales en estos entornos laborales, pero reconocen que las temáticas y contenidos sobre desigualdades, barreras, estereotipos o políticas de igualdad, entre otros, son aspectos que nunca o casi nunca se suelen trabajar dentro del aula. A su vez, valoran mucho la importancia de integrarlas en las programaciones modulares con la finalidad de mejorar las condiciones y posibilidades reales de insertarse en estos sectores al término de su formación.

En cuanto a la información analizada sobre los recursos e instalaciones que ofrecen los centros, en general las alumnas otorgan una valoración positiva a la variedad, disponibilidad y posibilidades de uso de los recursos e instalaciones que ofrecen sus centros, excepto a la falta de recursos y herramientas

de trabajo adaptadas a su anatomía femenina, como son los monos de trabajo, las botas, los guantes, los cascos, etc., la falta de servicios y espacios específicos para el uso femenino como son vestuarios, determinadas piezas de los baños en los talleres, etc., o la falta de libros y materiales de consulta que traten específicamente temáticas sobre la situación laboral y social de la mujer, sobre las políticas de igualdad vigentes, sobre las desigualdades y estereotipos persistentes, etc. En definitiva, podemos decir que conocer las carencias formativas y estructurales de estos ciclos formativos son aspectos muy importantes porque van a permitir rediseñar las programaciones, para ir introduciendo cambios y contenidos específicos sobre igualdad que ayuden a fomentar el acceso de las mujeres a estos ciclos, así como dotarlas de herramientas y conocimientos que les permitan mejorar y/o garantizar su futura inserción laboral.

## 6.- Bibliografía:

**Battistone, L.** (1992): "El mercado de trabajo y la FP en las mujeres", Ferrandez, A. (dtor.): La formación ocupacional. Realidad y perspectivas, Zaragoza: Diagrama, pp. 35-60

**Estebaranz, A. y Mingorance P.** (2005). Potenciar las competencias de las mujeres para la Sociedad de la Información. En J. Tejada; A. Navío e E. Fernández (Coords.). *Actas del VI Congreso de Formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta Ediciones, 42-51.

**Jato, E. e Iglesias, L.** (2003): "Xénero e Educación Social". Santiago de Compostela, ed. Laiovento-Ensaio.

**Maruani, M.** (2002): " Trabajo, un pantano de desigualdades estancadas", en MARUANI, M., " Trabajo y el Empleo de las Mujeres". Madrid, ed. Fundamentos, 48-75.

**Mariño Fernández, R.** (2009). *Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de F.P. en Galicia y su inserción sociolaboral*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

**Martin Arribas, J.J.** (1993). El principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres a la luz del Derecho Comunitario Europeo. *Revista de Estudios Europeos*, 4.

**Picchio, A.** (1994): " El trabajo de reproducción , tema central en el análisis del mercado laboral", en BORDERIAS, C. Y ET. AL., " Las mujeres y el trabajo, rupturas conceptuales". Barcelona, ed. Fuhem, 65-79.

**Rial Sánchez A.** (2005). Los niveles de cualificación como referente para la diferenciación de las competencias aportadas en los subsistemas formativos de grado medio y superior. *Revista electrónica Formación XXI*, monográfico septiembre, vol.01

**Sebastián Ramos A.** (2000). El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral. Una perspectiva desde la Orientación Profesional. Barcelona: Estel.



Ainoha Zabalza Cerdeiriña:  
ainohazc@gmail.com  
Miguel A. Zabalza Beraza:  
miguel.zabalza@usc.es

# LOS CURSOS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES: la formación más allá del empleo.

Cuando hablamos de formación corremos el riesgo de pensar sólo en jóvenes menores realizan su formación inicial o en sujetos en situación de paro que buscan reciclarse o en sujetos que lo que desean es mejorar sus condiciones laborales. En definitiva, casi siempre tendemos a ver la formación con un sentido instrumental vinculado al empleo. Sin embargo, la idea de formación permanente surgió, precisamente, para evitar ese tipo de restricciones y pensar en la formación como un valor que trasciende el empleo e, incluso, la empleabilidad. Por ese motivo, cada vez son más las universidades con programas para mayores que obtienen una gran audiencia y reconocimiento social.

Los programas para mayores son otra forma distinta de afrontar la misión y visión de las instituciones formativas. Es, además, otra forma diversa de afrontar el propio reto de vivir. Expresan la manera en la que algunas personas ponen, se ponen, sus propias metas y sus propios límites.

Marcados como estamos por los tiempos del *lifelong learning*, prácticamente todas las universidades españolas ofrecen en la actualidad programas universitarios para mayores. Y están preocupadas por incorporar a dichos programas los mismos sistemas de garantías de calidad que se aplican al resto de la oferta formativa. A eso han dedicado su reciente encuentro en Lleida (Mayo, 2010). Pero podríamos elevar un poco la mirada para hablar no sólo, o no tanto, de calidad de los programas sino de **calidad de vida**. ¿En qué medida y bajo qué condiciones los programas de mayores constituyen en recurso para mejorar nuestra calidad de vida? Quienes se inscriben y participan en estos programas para mayores, ¿mejoran su calidad de vida?; ¿en qué aspectos la mejoran? ¿Qué características ha de tener un programa de mayores para que esos beneficios saludables se produzcan?

Al fin y a la postre, la calidad de un programa se obtiene cuando éste acaba cumpliendo adecuadamente sus objetivos. Y nunca puede estar ausente de los programas formativos el objetivo básico de mejorar a las personas y sus condiciones de vida. Objetivo que adquiere contenidos diversos a medida que nos vamos refiriendo a grupos diferentes de sujetos. Pero pese a esa diversidad coyuntural, la buena formación debería mantener siempre abiertas tres líneas de mejora de las personas: la mejora de su propia autoestima, la mejora de su autonomía, la mejora de su capacidad para actuar y disfrutar de la vida. Al final, sean cuales sean los aprendizajes que hayamos

logrado, la formación se cristaliza (o debiera hacerlo) en *aprender a conocernos mejor* y, pese a ello, aceptarnos y apreciarnos más; a *ser más autónomos* y *competentes* superando progresivamente en la niñez nuestra dependencia de los adultos y retrasando, cuando adultos, el ser dependiente de los demás; y, finalmente, la mejora del propio equipamiento de conocimientos y habilidades para ser capaz de participar activamente en el mundo y poder disfrutar de la vida. La importancia que estos planteamientos han tenido, por ejemplo, en los procesos de liberación de la mujer es clara y contundente.

Es por eso que, también los programas para mayores asumen un fuerte compromiso en las tres direcciones señaladas: autoestima, autonomía y participación. Un gran reto. ¿Qué condiciones precisa un programa para adultos para conseguir esas metas?

Como suele suceder, a veces, reflexionar sobre situaciones particulares o marginales ayuda a entender mejor lo que hacemos en el marco de acciones sobre lo general. Reflexionar sobre los cursos para mayores y sus condiciones no solo mejorará la oferta que actualmente les hacemos sino que nos ayudará a reconstruir la forma en que estamos planteando la formación de los jóvenes y adultos en general. Es por eso que resulta novedoso plantearse las instituciones formativas en su conjunto (y, en concreto, la universidad) como un “contexto de vida” cuyo fin prioritario no sólo es instruir o preparar para un empleo, sino mejorar la calidad de vida de quienes viven, aprenden y trabajan en ellas.

De eso hablaremos en la comunicación basándonos en nuestra experiencia en los cursos de mayores.

## I- FORMACIÓN Y CALIDAD DE VIDA

No es verdad, como se señala en la introducción, o al menos, no es toda la verdad, que la formación tenga que ver con la obtención de un empleo o que hablar de “persona formada” no lleve a pensar en aquellos sujetos que están en condiciones de poder desempeñar adecuadamente un trabajo o profesión. La formación constituye una realidad poliédrica con muchas caras, cada una de las cuales puede llevarnos a visiones y propósitos diversos.

En ese sentido, señalar que la formación es un elemento relevante en el desarrollo de los pueblos, parece una afirmación fuera de toda discusión. De ahí que las políticas sociales y las estrategias económicas den tanta importancia a la formación de los sujetos. Lamentablemente, esas estrategias suelen estar orientadas, casi en exclusiva, a favorecer sobre todo a aquellas personas que están en una etapa productiva argumentándose que el peso de la formación en el PIB se ha mostrado como uno de los factores con alto nivel de impacto social. Con todo, tendríamos que considerar también la formación desde otros prismas menos economicistas. Es la tarea que nos queda por hacer a quienes de una manera u otra nos movemos en el mundo de las Ciencias Sociales puestas al servicio de la mejora de la comunidad. Nos interesa destacar que las aportaciones de la formación no solo se refieren al desarrollo económico o productivo de un país sino, también, a la mejora de la calidad de vida de los sujetos.

Buena parte de la literatura en Ciencias Sociales ha insistido en el último siglo (a partir de la revolución industrial y la progresiva instrumentalización de los sujetos como *work force*) en que resulta insuficiente considerar a los sujetos como trabajadores o profesionales. Es cierto que todos estamos llamados a trabajar y/o a desempeñar funciones de tipo laboral o profesional pues eso también forma parte de la “calidad de vida” a que todos aspiramos. Pero no es menos cierto que con ello no hemos cubierto todas las dimensiones de nuestra vida: lo afectivo, lo social, el ocio, el desarrollo cultural, la autorealización, etc. Aunque en la vida de muchas personas resulte difícil diferenciarlo, sigue siendo cierto aquello de que no es lo mismo vivir para trabajar que trabajar para vivir.

De este hecho simple, se derivan grandes consecuencias para la formación. No nos hemos de formar sólo para poder integrarnos en el sistema productivo y poder desempeñar un trabajo. La formación nos ha de preparar para ejercer un estilo de vida satisfactorio en el que seamos capaces de ejercitar todas nuestras capacidades y de disfrutar de todas las posibilidades que nos ofrece la vida.

No podemos pensar, por tanto, en una formación para el corto plazo o para una función restringida (la socio-laboral) sino en una formación a largo plazo y con una función multidimensional. Es ahí donde aparece el gran principio de nuestro siglo: el *lifelong learning*.

## II. LA FORMACIÓN COMO COMPROMISO A LO LARGO DE LA VIDA.

Esta expresión afortunada (*lifelong learning*) no es nueva pero está marcando el devenir de la formación transformando su sentido y ampliando el espectro de sus destinatarios y beneficiarios. Vincular la formación a todo el ciclo vital es rescatarla de una concepción excesivamente escolar o laboral y hacerla protagonista de nuevas y más atractivas finalidades. Con ello, se alteran, en simultáneo, los componentes y condiciones que tradicionalmente se atribuían a los procesos formativos. La idea de formación debe reconstruirse tanto en el nivel macro (las políticas de formación, la cultura de formación permanente) como en su nivel micro (la organización de la oferta y las instancias vinculadas a prestación, los contenidos de la formación, los formadores, los espacios y los tiempos dedicados a la formación, el uso formativo de las tecnologías, los apoyos a los formandos, etc.).

Decíamos que no es un proceso nuevo, aunque es verdad que aún estamos lejos de poder aprovecharlo en todo su potencial. Hace casi 20 años, en Diciembre de 1994 tuvo lugar en Roma un encuentro emblemático sobre formación continua. Fue organizado por un grupo denominado ELLI (*The European Initiative on Lifelong Learning*<sup>1</sup>). Asistieron expertos en formación continua de buena parte de los países europeos. En esa reunión se planteó la necesidad de concretar la idea de la formación continua, un tanto borrosa y basada en buenas intenciones pero, por lo general, notablemente genéricas, en una definición que ayudara a homogeneizar el vocabulario y homologar los diversos enfoques prácticos que fueran surgiendo en los distintos países. La definición adoptada fue la siguiente<sup>2</sup>:

*Llamamos “aprendizaje a lo largo de la vida” al desarrollo del potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida.*<sup>3</sup>

Resulta una definición muy atractiva que enlaza extraordinariamente con las ideas antes expuestas en torno al sentido y valor global de la formación. Zabalza (2008)<sup>4</sup> resaltaba algunas de las ideas que explícita o implícitamente se podrían extraer de esa definición de la formación:

- que abarca todas las dimensiones del desarrollo humano (desde los conocimientos a los valores, pasando por las habilidades y los significados).
- que precisa de un ecosistema particular (por eso se habla de “cultura del aprendizaje”) en el que la formación no responde únicamente a una exigencia social y académica vinculada a una edad y unas instituciones determinadas (escolares o laborales) sino que se trata de algo que se proyecta a lo largo de toda la vida y que precisa de sistemas de apoyo (infraestructuras, oportunidades, incentivos, etc.) que lo estimulen (*a continuously supportive process*, reza la definición).
- que busca, desde los inicios, educar a los sujetos en la puesta a punto de sus propios recursos y en el trabajo autónomo. Ciertas fórmulas de enseñanza generan sobre todo dependencia y no autonomía. Hay que preparar a los sujetos a gestionar su propio aprendizaje (ése es el sentido del *empowering individuals* que se señala en la definición).
- que incorpora como contenidos de la formación aspectos valiosos para los diversos cometidos que los sujetos hayan de afrontar a lo largo de la vida (no solamente para dar respuesta a las exigencias académicas).
- que vincula la formación no solamente a la presión social y al sufrimiento personal (idea coherente con el viejo principio de que la letra con sangre entra) sino a la autoestima y el gozo personal.
- que supera la visión meramente instrumental de la formación (es importante formarse para conseguir otros objetivos: tener un trabajo, un título, una posición) para insistir en su propio valor como enriquecimiento personal y de grupo.

Algunas críticas que se han vertido contra esta idea de la formación permanente se hacen porque la vinculan a la presión del mundo productivo para poder rentabilizar mejor a sus empleados y mantener la posición competitiva de las empresas y servicios. Obviamente, también ése es un objetivo legítimo.

---

<sup>1</sup> Existe una organización gemela a nivel mundial: la WILL (World Initiative on Lifelong Learning). Ambas Iniciativas llevan a cabo, en sus respectivos ámbitos de competencia, la misión de promocionar los principios y conceptos derivados de los nuevos enfoques en formación continua.

<sup>2</sup> Longworth, N. (s/f): “Lifelong Learning and the Schools: into the 21st. Century”, en Longworth, N. & Beernaert, Y. (Edits.): *Lifelong Learning in Schools: an exploration into the impact of Lifelong Learning on the Schools Sector and on its implications for the Lifelong Learning needs of Teachers*. ELLI (European Lifelong Learning Initiative). Bruxelles. Pag. 4-16

<sup>3</sup> La definición original fue la siguiente: LIFELONG LEARNING is the development of Human potential through a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills and understandings they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances and environments.

<sup>4</sup> Zabalza, M.A. (2008, 9ª edic.): *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

A ningún país le interesa ir perdiendo competitividad en su tejido productivo. A ningún usuario de los servicios públicos nos gustaría ver que nuestros médicos o arquitectos dejan de estar al día en los avances de sus campos profesionales. Pero, en cualquier caso, la formación, tal como la estamos describiendo aquí integra pero trasciende esos planteamientos. Como veremos en los apartados que siguen, la formación sigue siendo valiosa incluso cuando las personas salen del sistema productivo y dejan de estar, por tanto, sometidos a sus presiones. Uno se puede formar porque desea hacerlo, porque pretende seguir mejorando su capacidad de disfrute, su ocio, su cultura. Es, en ese marco, donde podemos vincular la formación con la calidad de vida.

Esta nueva perspectiva de la formación no surge en el vacío. Son muchos y diversos los factores y circunstancias que han acabado configurando un nuevo escenario de vida personal, social y laboral. Las personas vivimos más y llegamos a la madurez en mejores condiciones. El aumento de la cultura básica (la escolar) ha hecho que se valore más el conocimiento y haya mayor demanda de oferta cultural. Nuevos planteamientos en torno a la naturaleza, la salud, la alimentación, etc. han hecho crecer la preocupación por estos ámbitos y el deseo de saber más al respecto. Las nuevas tecnologías han abierto la cultura local a un universo infinito de posibilidades que cuanto más se conoce más te atrapa. La facilidad de los transportes ha propiciado una nueva visión del mundo y la necesidad de disponer de aquellos recursos necesarios para poder tener acceso a otros países: lenguas, conocimientos de geografía e historia, conocimiento de otras culturas, etc. En definitiva, la sociedad del aprendizaje ha generado una nueva ansiedad por saber. Con frecuencia las tensiones de la vida cotidiana impiden poder ampliar nuestras expectativas de desarrollo, así que a medida que éstas van disminuyendo o se van encauzando se abren nuevos espacios para el crecimiento personal a través del conocimiento y el disfrute cultural. Al final, la formación continua se ha convertido en un proceso necesario e irreversible. Creo, en este sentido, que esa presión hacia el conocimiento y la mejora constante que tradicionalmente pudo estar más vinculada al “espíritu” de lo escolar y la obtención de un título, se halla en la actualidad mucho más vinculada a factores emergentes que tienen su fuente y su sentido fuera de la institución escolar y que pertenecen al ámbito más genérico de la “cultura de nuestra época”.

Entre las circunstancias que concurren a generar el nuevo contexto en el que se desarrolla el *longlife learning* podríamos hacer una especial mención a las siguientes

a) *El pensamiento posmoderno y su énfasis en el valor de lo individual, de las diferencias, de lo provisional.*

Esta nueva sensibilidad hacia la diversidad y lo individual ha ido connotando cada vez más los procesos sociales (y también los políticos) y está a la base de una nueva estructura de legitimidades en relación al derecho a la propia idiosincrasia, a la autonomía, a la capacidad de optar entre diversos itinerarios vitales y formativos hechos a la medida de las necesidades e intereses de cada uno. Estos días se celebraba en varias ciudades en simultáneo el día del “orgullo gay” como un manifiesto universal por la posibilidad de escapar de los corsés políticos o sociales que pretenden marcarte el modo de vida a seguir. Incluso quienes no nos sentimos próximos a tales opciones no podemos por menos de alegrarnos de la progresiva difuminación de los estereotipos y presiones sociales. Los procesos escolares y la formación tradicional, suele decirse, ha actuado más como factor de homogeneización que como apoyo al propio desarrollo individual. Por eso se han ido resquebrajando los formatos demasiado rígidos y estandarizados de formación.

Incluso la universidad que debería ser, por su propia naturaleza, el gran escenario del crecimiento personal libre y autónomo, se ha ido convirtiendo en un espacio formativo especialmente rígido y lineal. Quien desee cursar una carrera universitaria va a tener muy escasas oportunidades para optar entre itinerarios diversificados y abiertos a los intereses y demandas individuales. Hay que seguir, necesariamente, la senda que otros han trazado, incluso aunque se reconozca que buena parte de esa formación forzada resulta discutible en cuanto a su posterior utilidad profesional. No será sin una significativa “transformación” que tanto la universidad como el resto de instancias formativas podrán llegar a recuperar ese sentido abierto y plural que reclama el pensamiento posmoderno.

Sin embargo, la Universidad debería ser el gran buque estrella de la formación plural. En ella caben, mejor que en ningún otro escenario social, la libertad de pensamiento, la creatividad, la divergencia intelectual y de formas de vida, el escepticismo y la ruptura de las verdades absolutas. La posibilidad de “deconstruir” viejos principios y prácticas para plantear propuestas alternativas constituyó siempre la esencia de lo universitario. Por eso, la universidad ha de ser, necesariamente, uno de los ejes principales de la sociedad del aprendizaje y ha de pensar su aportación social desde esos parámetros.

b) *La enorme explosión de informaciones y conocimientos disponibles.*

La idea de una formación “completa” al estilo renacentista ha entrado en crisis por pura imposibilidad material. Los campos científicos y los espacios profesionales se han ido diversificando hasta tal punto que resulta imposible aborarlos de manera integral. De ello se ha derivado una tendencia mantenida hacia la especialización y la subdivisión de competencias y se han generado nuevas redes de vinculaciones y complementaciones entre dichas competencias: aparición de nuevas profesiones, mezclas de carreras tradicionales (por ej. derecho con económicas, lenguas con ingenierías, medicina con ingenierías, etc.), estructuras modulares de formación, etc. Esta sofisticación de conocimientos y destrezas se ha producido no solamente en los ámbitos más elevados de la ciencia y la tecnología sino también en el conjunto de las actividades cotidianas (cualquier trabajo profesional implica hoy conocimientos muy variados y en constante cambio: bien sea por los dispositivos técnicos aplicables, bien sea por las variaciones introducidas en las competencias y conocimientos exigidos, bien sea por las condiciones prácticas en que hayan de ser puestas en práctica).

La explosión de informaciones y conocimientos se ha producido, por otra parte, no solamente en el ámbito del trabajo sino también en el ámbito de la convivencia y la cultura en general. La presencia masiva de las TICs, la TV y los medios de comunicación nos han aproximado al resto del mundo y de los acontecimientos y avances que en él se producen. La sobresaturación de informaciones y estímulos exige una capacidad notable de descodificación e integración por parte de las audiencias. También en ese sentido la necesidad de una formación continua se hace patente. La formación inicial que uno recibe en su carrera universitaria ha dejado de ser “la formación” que uno precisa para ejercer la profesión a ser “el inicio de la formación” que precisaremos y que habremos de completar a lo largo de nuestra vida profesional.

c) *Las nuevas fórmulas organizativas de las empresas y del trabajo en general.*

Las condiciones señaladas en los puntos anteriores han provocado la aparición de nuevas estrategias empresariales y nuevos estilos de organización del trabajo. Dos aspectos parecen especialmente destacables en este punto:

- la progresiva flexibilidad en las estructuras y cometidos de las empresas. Para poder sobrevivir muchas de ellas abren frentes diferenciados que se complementen mutuamente (llegando a veces a competir entre ellos). Esa flexibilidad lleva a una necesaria adaptación de las personas y los dispositivos empresariales.
- una subdivisión progresiva de las unidades funcionales dentro de las empresas. En muchas ocasiones estas unidades son subcontratadas (lo que implica una enorme subdivisión de redes de responsabilidad y de autogestión laboral). Los profesionales se ven abocados cada vez más a ejercer un trabajo autónomo y autogestionado en el marco de sistemas cada vez más amplios e interactivos.

d) *Los nuevos recursos técnicos disponibles.*

El mercado ofrece constantemente novedades técnicas en cada uno de los ámbitos profesionales. Por muy buena que haya sido la formación inicial recibida por el profesional, esa formación resulta siempre insuficiente para poder dar respuestas actualizadas a las exigencias de su trabajo.

Dos aspectos se han hecho especialmente notables en el escenario laboral español en los últimos años:

- el avance constante de las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación con posibilidades de uso no sólo laborales sino personales y de ocio.
- la posibilidad de trabajar en Redes.
- la posibilidad del teletrabajo

e) *Una nueva visión del mundo.*

No es, en ningún punto desdeñable, la progresiva introducción de *nuevas sensibilidades y compromisos* (aunque sea en formato light) en la dinámica social y cultural de nuestros días. Lo que hace que aparezcan nuevos problemas a resolver y/o que se haga una lectura diversa de problemas ya existentes. La preocupación por la salud, por el medio



ambiente, por la calidad de vida, por la propia cultura y, a la vez, por las culturas de los demás (lo que exige un conocimiento lingüístico que posibilitará el viajar o leer), etc. se han convertido en un patrimonio cada vez más extendido y apreciado en nuestros días.

f) *Una nueva visión de nuestros propios deseos junto a nuevas condiciones para satisfacerlos.*

No es sólo que haya cambiado nuestra visión del mundo. Una parte importante de ese cambio es que hemos cambiado la forma de vernos a nosotros mismos, de valorar nuestras posibilidades, de reconocer nuestros deseos. La vieja cultura del “servicio a los demás” (sobre todo a la propia familia) y/o de la instrumentalización de los propios recursos (el “vivir para trabajar” o para “cumplir el papel que la vida nos tiene reservado”) ha dejado paso a una cultura más proactiva y autoreferida. No tenemos un camino que debemos recorrer, somos cada uno de nosotros quien decide, al menos en parte, el camino que desea recorrer. El mundo del deseo y la satisfacción vuelve a escena. Y ello ha significado un cambio sustantivo, también para los hombres, pero muy especialmente para las mujeres.

La toma en consideración de todos estos aspectos implica no solo reconocer su importancia sino utilizarlos como criterios de análisis de las ofertas y las prácticas formativas que se llevan a cabo en las diversas instancias de formación. Incluida en un papel preferente, por su importancia, la universidad. ¿Hasta qué punto es coherente con estas ideas nuestra oferta formativa? ¿Seguimos anclados en una consideración ya caduca de la formación o nos hemos incorporado, efectivamente, a los nuevos enfoques? Parece fuera de toda duda que estamos ante un nuevo escenario, como se dice ahora, cuyas condiciones y exigencias son muy diferentes a las existentes anteriormente. La sociedad ha dejado de ser un nicho estable en posición de *stand by* para convertirse en un auténtico hervidero de cambios y transformaciones constantes. Por eso resulta apropiado hablar de la *sociedad del aprendizaje*. Bien entendido, eso sí, que cuando hablamos de aprendizaje estamos lejos de referirnos a ese *conocimiento standard* tradicionalmente vinculado a la academia y a los textos y apuntes que uno debe asimilar para superar los exámenes. De ahí que la *formación continuada* tenga sentido solamente si se amplía el propio concepto de universidad y de la misión formativa que se le encomienda. Este aspecto es el que quisiéramos tratar en el punto siguiente al referirnos a los cursos para mayores.

### III. LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES.

Si tomamos en consideración lo señalado en los puntos anteriores, podemos fácilmente concordar en que la iniciativa de abrir la universidad a los mayores es el mejor reconocimiento de la importancia de la formación más allá del empleo. Más de 40 universidades españolas, coaligadas a través de **Asociación Estatal De Programas Universitarios Para Mayores (Aepum)**<sup>5</sup>, desarrollan en la actualidad programas universitarios para mayores en los que se habían matriculado en el curso 2008-09, 21.610 estudiantes. Se trata, sin lugar a dudas de una interesantísima iniciativa que, con toda seguridad, irá en incremento en los próximos años. Bajo diversas denominaciones (universidad de mayores, universidad de la experiencia, universidad permanente, universidad senior, etc.) se ofrecen cursos de muy diversos contenidos y estructuras que posibilitan acceder a diplomas o titulaciones oficiales.

El objetivo de esta comunicación no es el de entrar a analizar esa programación ni siquiera la dinámica de los cursos. La AEPUM acaba de realizar unas Jornadas en la ciudad de Lleida (mayo de 2010) para plantearse sistemas que les permitan evaluar la calidad y efectividad de los programas que desarrollan. Interés legítimo y necesario dado el volumen que ha ido alcanzando la iniciativa y la gran cantidad de sujetos y recursos que se hayan involucrados en su desarrollo. Los sistemas de garantía de calidad (bien entendida la calidad en este caso) han de ser aplicados también a estos programas de la misma manera que al resto de acciones de formación permanente que se desarrollan en la universidad y en otras instancias de formación (Plewis y Preston, 2001)<sup>6</sup>.

Hace unos días, quienes asistíamos en Lleida a las mencionadas jornadas sobre Evaluación de los programas para Mayores, nos encontramos uno de esos dípticos que los establecimientos hoteleros suelen colocarte en la habitación para que emitas una valoración de los servicios que te ofrecen. Pero lo que llamaba la atención en éste era su *slogan* de la portada. Decía así: *What is the point in doing a good job, if we do not meet your expectations?* (¿De qué sirve hacerlo bien si, al final, no cumplimos con vuestras expectativas?). Interesante reflexión, comentábamos después, para quienes a debatir sobre evaluación. Sirve de poco cumplir los requisitos formales de algunos modelos de evaluación si, después de todo, no se alcanza a dar respuesta a lo que nuestros estudiantes (en este caso, las personas mayores que acuden a nuestros cursos) esperan de nosotros.

<sup>5</sup> <http://www.aepumayores.org/>

<sup>6</sup> Plewis, I. y Preston, J. (2001): *Evaluating the Benefits of Lifelong Learning*. London: Institute of Education.

Vincular la formación a la calidad de vida significa, justamente eso, enfocarla de tal manera que las personas puedan satisfacer las demandas con que inician ese nuevo periodo de su vida. Los programas para mayores son otra forma distinta de afrontar el propio reto de vivir. Expresan la manera en la que algunas personas ponen, se ponen, sus propias metas y sus propios límites. Es por eso que, aunque nos parece un tema fundamental hablar de la evaluación de la calidad de los programas, como en cualquier cosa que se haga en educación, entendemos que deberíamos elevar la mirada para hablar no sólo, o no tanto, de calidad de los programas sino de **calidad de vida**. Desde esta perspectiva, las preguntas son, ciertamente, otras. ¿En qué medida y bajo qué condiciones los programas de mayores constituyen en recurso para mejorar nuestra calidad de vida? Quienes se inscriben y participan en estos programas para mayores, ¿mejoran su calidad de vida?; ¿en qué aspectos la mejoran? ¿Qué características ha de tener un programa de la experiencia para que esos beneficios saludables se produzcan?

Pues bien, la calidad de un programa se obtiene cuando éste acaba cumpliendo adecuadamente sus objetivos. En muchos casos, esos objetivos suelen centrarse (y concentrarse) en cuestiones relacionadas con cuestiones de tipo académico y orientadas al desempeño laboral. Y así debe ser. Pero nunca puede estar ausente de los programas educativos el objetivo básico de mejorar a las personas y sus condiciones de vida. Objetivo que irá adquiriendo contenidos diversos a medida que vamos transitando por los sucesivos niveles de la escolaridad. Cada etapa educativa cumple sus propios propósitos, pero pese a esa diversidad coyuntural, la buena educación mantiene siempre abiertas tres líneas de mejora de las personas:

- ▶ la mejora de su propia autoestima,
- ▶ la mejora de su autonomía,
- ▶ la mejora de su capacidad para actuar y disfrutar de la vida.

Al final, la educación es eso *aprender a conocernos mejor* y, pese a ello, aceptarnos y apreciarnos más; aprender a *ser más autónomos y competentes* superando progresivamente en la niñez nuestra dependencia de los adultos y retrasando, cuando adultos, el ser dependiente de los demás; y, finalmente, la mejora del propio equipamiento de conocimientos y habilidades para ser capaz de participar activamente en el mundo y poder disfrutar de la vida. Es por eso que, también los programas para mayores asumen un fuerte compromiso en las tres direcciones señaladas: autoestima, autonomía y participación. Un gran reto.

#### *Las funciones básicas de los programas para mayores.*

Podríamos engrosar la literatura y prolongar los argumentos, pero en síntesis un programa para mayores debería estar en condiciones de cumplir tres importantes propósitos:

- Reforzar el desarrollo personal y las posibilidades de autonomía y participación.
- Compensar posibles desequilibrios y vacíos (por ejemplo, completando expectativas o deseos aplazados).
- Propiciar nuevas modalidades de encuentro.

Con respecto al primero de los propósitos mencionados, la *autonomía y participación*, ya acabamos de señalar que ése es uno de los fines básicos de toda educación. Sería un contrasentido plantear un tipo de educación que nos hiciera más dependientes o menos capaces de participar en los distintos ámbitos de la vida. Lo que sucede es que, al menos en este caso, no se trata de meras declaraciones doctrinales. Ser más autónomos significa poseer recursos que me permitan manejarme de forma independiente en contextos y experiencias que antes no tuve oportunidad de explorar. Incrementar mi participación es potenciar las formas y los contextos en los que mi aportación pueda ser válida y enriquecedora. Al final, meterme en iniciativas y líos en los que la vida anterior me había impedido hacer, o hacerlo con la independencia y soltura que uno deseaba.

Con respecto al segundo de los propósitos mencionados, *compensar desequilibrios y llenar vacíos*, los programas de mayores constituyen una segunda oportunidad en nuestras vidas. No todos pudieron o supieron aprovechar oportunidades anteriores. Quizás tuvieron que ponerse a trabajar o a atender las demandas familiares antes de haber cumplido sus propios objetivos personales. Quizás ni siquiera pudieron proponerse un proyecto personal que incluyera los estudios superiores porque las condiciones socioeconómicas de la familia no lo permitían o no lo consideraban importante. Quizás muchas personas fueron aplazando, ante otras urgencias o circunstancias sobrevenidas, parte de sus deseos y expectativas personales. Todos esos elementos cobran especial relieve cuando alguien decide volver a estudiar en una etapa avanzada de su vida. Y es interesante que así suceda. Es como si uno estuviera saldando viejas deudas consigo mismo o con su propio entorno.

Finalmente los cursos para mayores deben servir para propiciar nuevas *formas de encuentro*. De *encuentro consigo mismo* y con otras personas. En los cursos uno ha de enfrentarse con sus propias fuerzas y energías, que ya no suelen ser las que eran, a nuevos desafíos intelectuales y prácticos. Eso supone reajustar el propio autoconcepto y el conocimiento de lo que uno puede y no puede, de lo que sabe y lo que no sabe, de lo que está en condiciones de plantearse y de lo que no. También es un *encuentro con la cultura actual*. Incluso quienes ya habían pasado en su juventud por la universidad se encuentran en este retorno a la institución con inmensas novedades. Probablemente, no tanto en los métodos docentes (lastimosamente, la universidad sigue anclada en sus propias rutinas didácticas), pero sí en las cosas que se estudian, en los nuevos campos del conocimiento que se han abierto, en las nuevas ideas y las formas de acceder a ellas. Se encontrarán, además con una gran *diversidad* de formas de pensar y de actuar. El posmodernismo y sus sucedáneos han relativizado casi todas las verdades y el pensamiento y las formas de conducta se han abierto a posibilidades hasta hace poco impensables.

Al menos, esos tres objetivos básicos deberían ser capaces de proporcionar los cursos para mayores. Pueden tener aspectos comunes con los cursos convencionales para estudiantes jóvenes que realizan su formación inicial. Pero tienen, sin duda, aspectos que son propios de los cursos para mayores. Por eso deberíamos tener presentes algunas condiciones que estos cursos han de reunir.

#### *Las condiciones de un buen programa universitario para mayores.*

Cualquier sistema de evaluación de programas nos llevaría de inmediato a señalar todo un conjunto de campos y aspectos a tomar en consideración si deseamos comprobar su bondad e su eficacia. Deberíamos tomar en consideración el *programa en sí* (el contexto en que surgió, sus objetivos, los contenidos que se trabajarán, la metodología a seguir, los sistemas de comprobación de los resultados, las previsiones de aseguramiento de la calidad, etc.), la *forma en que fue implementado* (cómo se llevó a cabo, qué problemas surgieron y cómo se resolvieron, quiénes participaron, etc.), la *satisfacción* de quienes participaron y promovieron (si quedaron satisfechos tanto sus responsables, como los formadores o quienes participaron como estudiantes) y, finalmente, el *impacto* del programa (tanto en los estudiantes, como en las instituciones que desarrollaron el programa e, incluso en la comunidad). Todo eso sería lo protocolizado para evaluar un programa convencional. Pero en ese planteamiento se nos acabarían escapando las consideraciones que hasta aquí nos hemos ido planteando sobre la calidad de vida de los sujetos.

Sin desconsiderar el planteamiento convencional de una evaluación de programas, nos gustaría plantear aquí, las condiciones que debería reunir un buen programa para mayores, las características que, a nuestro juicio, lo convertirían en un programa de calidad. En ese sentido, los programas universitarios para mayores mejorarían la calidad de vida si...

- ♣...incorporaran nuevos contenidos curriculares menos académicos y con contenidos que tuvieran un mayor impacto personal. Es decir, que estuvieran más orientados a la formación integral de la persona (en cualquier de sus ámbitos). Por ejemplo, manejando esquemas como el mapa de las inteligencias múltiples de Gardner para completar el conjunto de aspectos en los que puede crecer de forma equilibrada una persona.
- ♣...procuraran el *empowerment* personal con competencias y capacidades que propicien un más intenso disfrute de la vida. Incluso la cultura, en este tipo de cursos, debería tener un sentido instrumental subsidiario del disfrute que serán capaces de proporcionarnos. No se trata de saber más por saber más (salvo que eso mismo nos produzca una satisfacción intrínseca) sino saber más porque eso nos permitirá disfrutar más de los viajes que podamos hacer, de los museos que podamos ver, de la literatura, de la naturaleza, de la compañía de las personas, etc.
- ♣...están vinculados a servicios y dispositivos de apoyo a la formación permanente. Ni en su función convencional ni, tampoco, en los programas para mayores la universidad debiera plantearse a solas la formación. Su capacidad de impacto se multiplicaría si sus acciones estuvieran vinculadas a otras agencias formativas del entorno: museos, bibliotecas, fuentes documentales, manejo de las nuevas tecnologías, etc.
- ♣...incorporan oportunidades de re-alfabetización cultural de forma de los sujetos que participen el programa se acostumbren a ver las cosas de otra manera, a ver cosas que

en su momento no pudieron ver, a reforzar su capacidad de descubrimiento y asombro con respecto a la cultura.

♣ ...si ofrecen un contexto de aprendizaje basado en la creación más que en la recepción.

No son condiciones extrañas. Forman parte de la pedagogía de adultos, aunque sería magnífico que las tuviéramos también en cuenta al programar los cursos para nuestros nuevos estudiantes.

## CONCLUSIÓN: CALIDAD DE VIDA Y FELICIDAD

Resultaría extraño que concluyéramos este trabajo sin vincular la calidad de vida a la felicidad. Al final es lo que nos queda, lo felices que hayamos podido ser en los diversos compromisos asumidos a lo largo de nuestra existencia. Cuando se trata de cursos para mayores esta idea resulta, si cabe, aún más relevante. Nadie acude a esos cursos aspirando a un brillante expediente, ni a sobresalir para ser captado por “cazadores de talentos” ni, tampoco, a lograr una buena formación pensando en el futuro ejercicio profesional. Las expectativas son otras, bien distintas. Y, probablemente, no estén lejos de ese esfuerzo continuado por sentirse bien y ser feliz.

Recientes estudios del Instituto de Estadística francés afirmaban que, entre los franceses, la “sensación de felicidad” sufría un bajón hacia los cuarenta años y, en cambio, se recuperaba en los sesenta. Quizás, señalaban algunos economistas, porque es a partir de esa edad, los sesenta, cuando la presión fiscal disminuye. Pero parece, a todas luces, una explicación falta de sensibilidad. ¿Por qué no atribuírselo a un intento renovado por recuperar el mejor sentido de la existencia? ¿Y qué mejor que aprovechar esa nueva energía para implicarse en el inmenso lío de un programa universitario?

Por otra parte, los estudios sobre la felicidad suelen constatar efectos sobre los sujetos que se asemejan bastante a los que antes atribuimos a los cursos para mayores. Sonja Lyubomirsky (2008)<sup>6</sup>, investigadora de la Universidad de Standford, halló que los niveles de felicidad correlacionaban con beneficios tangibles en diversos ámbitos de la vida. Quienes se reconocían más felices tenían mayores posibilidades de “estar casados y no divorciarse” (aunque esto no todo el mundo lo reconocerá como signo de felicidad, probablemente); “tener más amigos y mayor apoyo social”; “poseer más creatividad y productividad en un trabajo de más calidad y mejor pagado” (la primera parte es más aplicable a los cursos, la segunda ya llega tarde); “más actividad y energía vital”; “mejor salud mental y física”; “mayor capacidad de autocontrol” e, incluso, “mayor longevidad”. Seguro que habrá escépticos que señalen que la relación entre estos rasgos y la felicidad es de una única dirección, que quien los posee en más probable que se declare feliz. Pero eso lo dice el sentido común. Si fuera así, poco habría aportado la investigadora Lyubomirsky. Lo interesante es que ella descubrió que la influencia era de doble dirección: también quienes se reconocían felices incrementaban sus niveles en los diversos aspectos señalados.

Dicen que el mismo Freud se hizo esa pregunta clave, ¿qué se necesita para ser feliz? Y que, pese a sus complejas respuestas a otras preguntas similares, su respuesta a ésta fue bien simple: “*un poco de cielo azul encima de nuestras cabezas, un vientecillo tibio y la paz de espíritu*”. Quizás pudiéramos añadir, como han hecho otros, que también se necesita “un sueño”. Y eso es lo que hacen quienes se inscriben en los cursos para mayores: ofrecerse una segunda oportunidad para cumplir su sueño. Para ser más felices.

---

<sup>6</sup> Lyubomirsky, S. (2008): La ciencia de la felicidad. Barcelona: Ediciones Urano





**Ana Cristina Martins de Almeida,**  
Psicóloga do Centro de Formação  
Profissional do Sector Alimentar  
do Porto

# A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO FORMATIVO – A APLICAÇÃO DE PRINCÍPIOS DA MEDIAÇÃO ESCOLAR EM CURSOS EFA

O tema deste congresso e o seu âmbito revelam-se muito caros para mim já que, enquanto coordenadora de cursos de formação profissional e mediadora noutros tenho, efectivamente, encontrado todo um conjunto de novos desafios que me são colocados diariamente e que exigem uma capacidade de adaptação constante e de procura de diferentes caminhos.

Neste meu percurso na área da educação e formação tive, recentemente, a felicidade de cruzar os meus caminhos teóricos com a área da mediação de conflitos em contexto escolar e, a oportunidade de aplicar e desenvolver alguns dos seus princípios na coordenação e mediação de cursos de Educação e Formação de Adultos.

É esta experiência de aplicação de princípios da mediação de conflitos em contexto formativo que gostava de partilhar, enquanto um dos potenciais caminhos a explorar na área da educação e formação capazes de introduzir e provocar mudanças.

Ora, e porquê a área da mediação de conflitos?

Porque, primeiro que tudo, as escolas e centros de formação são espaços relacionais, onde trabalham e convivem uma série de pessoas que se entrecruzam diariamente, trazendo as suas histórias de vida e experiências pessoais. São também espaços que se inserem e se encontram em ligação com um determinado contexto exterior, contexto este que também influencia o espaço escola/centro de formação.

Perante esta matriz de relações internas e externas ao espaço escola/centro de formação, manter a convivência entre todas elas não é tarefa fácil. A existência de conflitos é, desta forma, inevitável às relações humanas e aos seus diversos contextos, e as escolas e centros de formação não são excepção.

Em segundo lugar, porque o conflito, embora seja percebido muitas vezes como negativo, como uma ameaça, algo que perturba e que, como tal, deve ser evitado, pode ser uma oportunidade de desenvolvimento

e crescimento. G. Simmel (cit in Bonafe-Schmitt) refere-nos inclusive que o “conflito é uma forma de socialização que participa na estruturação das nossas sociedades”.

Assim, a modificação da percepção negativa, adversarial e competitiva do conflito é um desafio a enfrentar pelos profissionais da educação e formação. Trata-se de aprender a trabalhar com o conflito e não contra ele, aproveitar para saber resolvê-lo de forma conjunta e pacífica e a considerá-lo também como uma oportunidade pedagógica, como mais um elemento da aprendizagem dos alunos, útil para a sua vida presente e futura, enquanto um meio de promoção de uma cultura de sã convivência (Jares, Bonafe-Smith, Vinyamata, Boqué, in Pinto da Costa, 2008).

A mediação escolar e os seus princípios podem, assim, ser uma útil ferramenta para prevenir e intervir nos conflitos. Objectivos como: a) desenvolver uma nova abordagem ao conflito; b) propiciar uma mudança de postura frente às controvérsias; c) encorajar os formandos a resolver os seus próprios conflitos; d) incentivar a usar de forma confiante as capacidades relacionais; e) promover o interesse dos formandos pelas questões do respeito pela diversidade, da paz e da não-violência; f) promover uma comunicação mais aberta e melhorar relacionamentos; g) criar um ambiente mais produtivo para o ensino; h) prevenir a incivilidade, a agressividade e a violência; i) reduzir os métodos disciplinares; j) mudar a cultura relacional da escola (Pinto da Costa, 2009).

Ora, na sua dimensão mais preventiva, a mediação escolar procura, através da educação e de uma aprendizagem democrática e participativa, promover os objectivos acima descritos, objectivos esses que se cruzam com os objectivos pedagógicos de promoção da cidadania, de uma aprendizagem democrática, contextualizada e de inter-relação com a sociedade circundante dos cursos EFA. Cruzam-se também com a dimensão afectiva e cognitiva dos mediadores EFA, um dos profissionais fundamentais neste tipo de formações. Senão vejamos.

A filosofia EFA tem na sua génese princípios como: “aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (Alonso et al. 2002). Todos estes princípios podem ser aproveitados e potenciados, no âmbito dos princípios fundadores dos cursos EFA de experiência, história de vida, competências, abertura e flexibilidade de currículo, diálogo e reflexão, para promover os princípios da mediação de conflitos;

O Mediador EFA, pode ser também figura chave, devido, por um lado, ao seu papel central na formação, estando em contacto com formandos, formadores e entidade formadora e, por outro lado, ao seu papel de dinamizador de aprendizagens contextualizadas, metodologias pedagógicas abertas, flexíveis, assente nas experiências e histórias de vida dos formandos, no diálogo e reflexão.

Com os formandos, o mediador EFA tem à sua disposição toda uma série de momentos, como o módulo de Aprender com Autonomia ou de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens que, só por si, podem ser uma excelente base para lidar com os conflitos que surjam, bem como para promover uma nova forma de os abordar, podendo explorar: a) a cooperação (confiar, ajudar e partilhar com os outros em trabalhos conjuntos); b) a comunicação (observar cuidadosamente, comunicar com precisão e escutar sensivelmente); c) o apreço pela diversidade (apreciar e respeitar as diferenças, entender o preconceito e como ele funciona); d) a expressão positiva das emoções (expressar sentimentos de raiva e frustração de forma não agressiva e não destrutiva, autocontrolo); e) a resolução de conflitos (aprimorar a competência em responder criativamente aos conflitos no contexto de uma comunidade humanitária e de apoio) (Simão & Freire, 2007).

Sendo o mediador uma figura impulsionadora da equipa pedagógica, poderá desenvolver com a mesma a estratégia de promoção e gestão de conflitos, através da introdução da importância de uma relação e de um clima positivo que favoreçam a aprendizagem, bem como uma postura marcada pela autenticidade, a disponibilidade e o respeito pelo outro. Para ultrapassar situações de conflito é necessário que as partes sejam capazes de analisar em conjunto a situação que está em causa, o domínio de técnicas como a escuta activa, o uso de mensagens “eu”, o confronto positivo, a resolução de conflitos sem vencedor nem vencidos, fruto do envolvimento de ambas as partes na procura de soluções aceitáveis para ambos.

O mediador é também uma ponte com a entidade formadora e, a promoção por parte desta de um quotidiano de partilha de atitudes, comportamentos e valores por parte dos seus diferentes membros de forma a criar um bom relacionamento humano e bons níveis de aprendizagem é fundamental, bem como a existência de um clima favorável para que este trabalho de mediação e prevenção de conflitos possa ser desenvolvido.

Mediador, formadores, entidade formadora, são assim três vértices de um mesmo triângulo que, conjugados, podem potenciar todo o trabalho e competências que cada um, só por si, já possui, na persecução de mais e novos desafios na educação de adultos, seja através da mediação de conflitos ou de

qualquer outro caminho dinamizador.

O importante é que novos caminhos sejam procurados que contribuam para que os formandos retirem da formação o máximo de experiências e conhecimentos para a sua (re)integração no mercado de trabalho e na sociedade, enquanto cidadãos e profissionais capazes de responder às exigências de um mundo em constante transformação e serem eles próprios agentes de mudança no mesmo.

### **Referências Bibliográficas**

- Bonafe-Schmitt, J. *La mediación escolar: Prevención de la violencia o proceso educativo*. (T. Ijplijian, Trad.)
- Pinto da Costa, E. (2008, Fevereiro). *Da compreensão do conflito em contexto escolar à formação em mediação (um estudo exploratório)*. Comunicação apresentada no XVI Colóquio da AFIRSE/AIPELF, Secção Portuguesa, subordinado ao tema "Mediação e Tutoria: Novos desafios em investigação educacional". Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pinto da Costa, E. (2009). *Objectivos educativos da mediação escolar*. Exposição em aula no 3º Curso de Mediação de Conflitos em Contexto Escolar. Universidade Lusófona.
- Alonso, L. et al. (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos* (2ª ed.). Lisboa: ANEFA.
- Simão, A. e Freire, I. (2007). *A Gestão do Conflito no Processo Formativo*. IEFP.





# **WORKSHOPS**



**(Novos) Profissionais de Orientação**





# (Novos) Profissionais da Orientação

## RESUMO

Inda que resulta difícil precisar a data de nacemento da Orientación, sabemos que naceu a comezos do século XX nos países industrializados.

A súa finalidade, extremadamente restritiva, limitábase á investigación psicolóxica da persoa de cara a avaliar as súas aptitudes para facilitarlle a transición da escola ao traballo. Así o modelo desenvolvido consistía en “casar”<sup>1</sup> persoas e profesións, nunha perspectiva de axustar perfís persoais e profesionais.

*“Neste contexto, o profesional da orientación adoitaba ser un experto en psicotécnicas no que o obxectivo era convencer ao orientado do axeitado do seu consello”<sup>2</sup>*

Desde entón, o percorrido polos fitos e achegas máis destacados que debuxan o posíbel mapa da concepción e desenvolvemento da Orientación, permítennos anticipar algún análise relativo aos indicadores derivados das fortalezas e debilidades de modelos, técnicas, instrumentos e boas prácticas en relación a súa eficacia e impacto nas sociedades e nas persoas e, mesmo tamén nas relacións entre esta e outras disciplinas de apoio aos proxectos de vida, dende os seus comezos ata a actualidade, despois de ter explorado distintos estudos, investigacións e publicación relacionadas co tema.

Condenadas a entenderse, desde as súas orixes as relacións entre a educación e a orientación teñen sido complicadas, inda que imprescindíbeis. Propoñerse a definición dalgunhas hipóteses pode permitirnos argumentar anticipadamente sobre as perspectivas que no futuro tería que ter. Mais concretamente no que atinxe as súas vinculacións coa definición da identidade profesional, a elección ocupacional e o desenvolvemento da carreira e, concibida como ponte das relacións entre a escola e a sociedade e o mundo laboral.

Reflexionar acerca das relacións entre os principios e enfoques da Orientación, comprender os seus fundamentos teóricos e ditas relacións, contribuirá a facilitar a transferencia do coñecemento á resolución de problemas e á práctica desta nos ámbitos educativos formais, non formais e informais no século XXI.

O obxectivo deste Workshop é poñer de relevo algunhas cuestións relativas á pertinencia de definir ou non novos perfís profesionais na Orientación, tras aproximarnos a reflexionar sobre o seu desenvolvemento no discorrer do tempo.

Nel tomaremos como punto de partida as sinerxías xurdidas da relación entre a fundamentación teórica, a lexislación desenvolvida e a práctica que veñen enmarcando os límites, fronteiras e interaccións entre a ciencia e a súa vinculación co formal e o real. En definitiva, imos tratar de dar luz ao que entendemos

---

<sup>1</sup> Termo tomado lo linguaxe coloquial da profesión nos servizos de emprego españois na actualidade ao referirse ao axuste entre a oferta e a demanda de emprego.

<sup>2</sup> Guichard, J. e Huteau, M. (2001). *Psychologie de l’Orientation*. Paris: Dunod

como tendencias no desenvolvemento profesional dos profesionais da Orientación, provocadas polos factores organizativos externos dos sectores educativo, laboral e social e internos de reestruturación dos escenarios de traballo, ante os cambios que está demandando a Sociedade do Coñecemento.

## **PALABRAS CLAVE**

Orientación, Orientación Profesional, proxectos de vida, sociedade, economía, coñecemento, perfil profesional, sicoloxización, identidade profesional, transición, portafolio, competencia.

### **1.- A REALIDADE DE PARTIDA**

A Orientación xurde das necesidades emerxentes da práctica escolar e laboral como consecuencia dos avances organizativos e tecnolóxicos e das transformacións sociais globais e específicas, dando lugar a un escaso desenvolvemento normativo e ao establecemento dalgunhas bases teóricas que lle dan fundamento a través de diversos modelos e enfoques. Xurde por separado en ámbolos dous contextos, sendo escasas as relacións entre eles por cuestións, principalmente, de comunicación, organización e planificación.

Entre ámbalas dúas, a partir dos escenarios nos que se foron desenvolvendo as distintas iniciativas, a falta de sintonía sempre foi unha constante que deu lugar a duplicidades, baleiros e ambigüidades nos perfís profesionais, como consecuencia da rapidez coa que emerxeron, se implantaron e normalizaron as funcións e tarefas atribuídas aos mesmos.

### **2.- PROPOSTAS PARA A DISCUSIÓN E O DEBATE**

Varias cuestións de partida:

- Na evolución dos contextos socioeconómicos, a dominancia dos mercados en función da súa produción de bens e servizos contribúe a xerar ou destruír emprego e a poñer o énfase na investigación, a formación e a innovación como factores de superación e riqueza sostible.
- O tránsito das persoas, mobiliza e universaliza as culturas e o coñecemento, contribuíndo a xustificar a necesidade de cualificar do xeral ao particular, da polivalencia á especialización, outorgándolle maior importancia á competencia transversal que permite xestionar culturas locais e sistemas sociopolíticos con características distintas.
- É necesario crear condicións para a inclusión educativa, social e laboral e neste panorama a Orientación ten que xogar un importante papel de axuste. Atender á singularidade resulta difícil desde as rutinas instauradas polos protocolos desenvolvidos polo común dos sistemas, no que as persoas se converten en obxecto de intervención en vez de axentes de acción e autoxestión. Neste novo escenario, emerxe a concepción da Orientación cun carácter mais amplo, abrangendo a toda a vida da persoa, nunha posición integrada e integradora.
- O valor do común no tocante á calidade de vida, esixe ás persoas axustes e desaxustes cun alto custo emocional, que precisa de apoio e axuda permanentes por parte de especialistas en procesos psicopedagóxicos, de cara a saber como afrontar a xestión das emocións nas que se poden incluír o fracaso/éxito escolar e o laboral. Cada vez máis, a realidade xera a necesidade de aprender a xestionar o “patrimonio persoal e profesional” para facer fiábeis os procesos de integración en escenarios complexos dos que emerxen novos retos.

- A produción masiva, por distintos medios, de información cambiante, obriga a actualizar constantemente estratexias e instrumentos de transmisión e a manexar habilidades de comunicación de eficacia discutíbel.
- Non so resultan relevantes os procesos de transición da escola ao traballo e viceversa, senón tamén a distribución de alumnos nos sistemas escolares tendo en conta as súas potencialidades, a elección por parte destes da carreira profesional e mesmo outros procesos nos que as persoas adultas teñen que tomar decisións como consecuencia de cambios e tránsitos<sup>3</sup>, nos que se fai necesario a axuda baseada en informar, aconsellar e acompañar.
- Por outra parte a práctica da Orientación esixe aos orientadores o uso de métodos menos directivos, polos que intervir nas distintas funcións sociais das persoas en función das súas “consultas”, de cara a realizar unha toma de decisións autónoma.<sup>4</sup> O obxecto da Orientación é, polo tanto, o desenvolvemento da persoa.

### **Algúns interrogantes para o debate:**

1. Os escenarios da escola e o traballo, parte do mercado de emprego crean, transforman e/ou eliminan constantemente postos de traballo a medida que se requiren novas competencias profesionais, como consecuencia no só do impacto das novas tecnoloxías e das esixencias da calidade, senón tamén da forza e/ou defensa dos intereses profesionais por parte dos representantes sociais, en múltiples escenarios económicos cambiantes, condicionados polas leis da oferta e a demanda.

Do binomio escola-traballo e da interacción de ámbolos dous co impacto de novas formas de organización, de novas tecnoloxías e leis e normativas “universais”, ademais de novos valores de vida emerxentes nas xeracións actuais, xorden multitude de necesidades ás que as organizacións educativas e laborais teñen que dar resposta, para conseguir a integración sociopersoal e sociolaboral das persoas.

¿Desta realidade poden xurdir novos perfís profesionais no eido da Orientación sen ter transformado en profundidade a escola e os valores da economía?

2. Nun entorno económico global baseado no coñecemento, a formación e a cualificación forman parte das estratexias indiscutíbeis de adaptación e cambio, no que incorporar a innovación, nunha perspectiva de prestar servizos de alto valor engadido.
  - A oferta formativa científica e técnica está descoordinada, non é proactiva e resulta repetitiva ou insuficiente, como resposta ás necesidades da Orientación. O fracaso da formación como estratexia que contribúe a inserción entra en conflito coa racionalización do uso dos recursos dispoñíbeis .
  - As fortalezas e debilidades dos/das profesionais actuais e das organizacións educativas e laborais resultan determinantes na creación de novos perfís profesionais na escola e no emprego.
  - O binomio escola-traballo, precisa de perfís profesionais polivalentes na orientación, capaces de rendibilizar as sinerxías en ámbalas dúas direccións.
  - As persoas poden escoller entre o mundo académico e laboral ou simultanear ámbolos dous e, teñen distintas opcións para conciliar ou non coa vida persoal, en función do seu sexo, idade, raza, relixión e capacidades físicas e psíquicas. O escenario é cambiante e faise preciso xestionar persoalmente todo contando con axuda especializada.

<sup>3</sup> SUPER, D. (1980) – “*life space career development*” (desenvolvemento profesional dunha vida)

<sup>4</sup> Nos servizos de emprego españois esta é a perspectiva nas “Políticas activas de emprego” e no sistema educativo o que coñecemos como “Orientación por programas”



**¿Isto exige a creación de novos perfís profesionais que poden entenderse como filóns de emprego no mercado da Orientación ou, pola contra so é necesario actualizar, revisar os existentes en prol das novas necesidades dos contextos?**

3. As empresas como “entidades vivas” mudan constantemente e adoitan decisións traumáticas para as persoas, sen que teñan que supoñer para elas enfermidade, inda que si axustes emocionais e de uso do tempo entre outros aspectos. Nos departamentos de RRHH é necesario incorporar novos profesionais que interveñan con accións de apoio e acompañamento, a nivel colectivo e persoal, no fin do traballo, no cambio de empregador, na promoción e/ou o descenso de categoría, no cambio de lugar...

Nun contexto socioeconómico dinámico, cambiante e incerto, os orientadores/as deben desenvolverse permanentemente na súa propia práctica, aprendendo dela novas competencias non formais, como consecuencia do seu desenvolvemento particular e individual, para poder intervir desde posicións ideolóxicas e profesionais coa diversidade de persoas e contextos locais nun escenario europeo e mundial.

**¿Poderían ser os Orientadores/as ou outros perfís relacionados coa Orientación os encargados de xestionar dita axuda e que saberes terían que mobilizar para intervir?**

4. As persoas mudan o seu domicilio e precisan de axuda para integrarse, sabendo manexar todo o que é importante para a súa integración sociofamiliar e persoal en contextos socioculturais diversos. Necesitan asesoramento para a “inclusión” cidadá sen perder a identidade.

**¿En función do impacto de cambios tales como os derivados da disposición de novas tecnoloxías que cambian as formas de vida e de produción, das crises de valores e económicas... en xeral do impacto de todo isto na cidadanía. Na súa función de mediación, poderían os Orientadores/as, tomados en sentido amplo, intervir nos procesos de adaptación das persoas aos lugares de asentamento, integrados nas políticas sociais de atención á cidadanía?**

### 3.- CLAVES SOBRE AS QUE DEFINIR NOVOS PERFÍS RELACIONADOS COA ORIENTACIÓN OU PARA ATRIBUÍR NOVAS FUNCIÓNS (COMPETENCIAS “NOVAS”)

En sentido amplo, aos profesionais da Orientación na actualidade se lles pide acción en torno aos catro eixos básicos da figura seguinte:



**Figura 1:** Elaboración propia

---

## 1.- XESTIONAR A COMUNICACIÓN CON PERSOAS

- Saber manexar a empatía e a tolerancia, a partir da observación e a escoita activa.
- Saber manexar estratexias de aprendizaxe non directivas.
- Saber crear instrumentos adaptados a distintos perfís persoais (económicos-sociais), académicos, laborais

## 2.- XESTIONAR A COMUNICACIÓN COAS INSTITUCIÓNS E AS ORGANIZACIÓNS

- Saber da organización política, territorial, social, educativa, económica e cultural de distintos contextos de intervención
- Saber manexar as tecnoloxías da información e a comunicación

## 3.-LOCALIZAR E FILTRAR INFORMACIÓN RELEVANTE

- Saber manexar tecnoloxías, criterios e técnicas de filtrado.
- Saber aplicar instrumentos de recollida de información sobre a persoa a orientar e o contexto de inserción.
- Saber rexistrar a información, antes, durante e despois
- Saber reutilizar a información para a mellora continua dos procesos e protocolos de actuación (calidade)

## 3.-INFORMAR, ASESORAR, APOIAR E REFORZAR DECISIÓNS

- Saber elaborar portafolios<sup>3</sup>
- Saber aplicar técnicas de motivación e reforzo.
- Saber utilizar unha axenda de traballo.
- Saber xestionar unha axenda de persoas e situacións.

---

No cadro seguinte podemos observar unha proposta das tarefas mais relevantes que teñen que desenvolver os orientadores e orientadoras actuais e as competencias asociadas a cada unha delas, no modelo de Servizos, nas Administracións Laborais, en xeral:

---

<sup>3</sup> PORTAFOLIO o PORT-FOLIO: colección de probas e evidencias que demostra que o aprendizaxe persoal necesario para exercer determinadas competencias ten sido completado. (Rollal College of General Practitioners, 1993)

TAREFAS	SABERES	DESTREZAS HABILIDADES	CONDUCTAS ACTITUDES	
Detectar necesidades individuais e colectivas	Persoais Académicas Profesionais Sociais	Coñecer teorías da personalidade  Coñecer as teorías da motivación	Exercer a Escolta activa Practicar a Empatía Saber Observar	Ter gusto por explorar
Axudar a definir obxectivos	Persoais Profesionais Vocacionais	Coñecer os modelos e enfoques da Orientación  Coñecer variábeis psicopedagóxicas	Aplicar técnicas de análise de problemas, probas psicotécnicas e outras  Saber redactar obxectivos.	Ter interiorizada a planificación como un valor
Saber localizar información pertinente en cada caso	Académica Profesional Estudios Axudas Ofertas de	Coñecer Institucións públicas e privadas, a súa organización, funcionamento, servizos que prestan e produtos que xeran	Manexar linguaxes administrativos, organigramas, servizos e asociar recursos.	Ter curiosidade polo que nos rodea e no que estamos
Saber seleccionar información oportuna para xerar decisións autónomas nos orientados	Emprego Normas, Proxectos Programas ...  Local, Autonómica, Estatal, Internacional		Integrar o que se manexa co que o orientado precisa nun todo inico.	Exercer a escoita activa
Poñer en valor a información axustándoa ás características, intereses e oportunidades dos/as orientados				
Saber facilitar a información de maneira asertiva		Coñecer distintos estilos de comunicación	Saber elaborar mensaxes eficaces	Exercer a empatía
Asesorar en base aos axustes entre o suxeito e o entorno	A realidade persoal, social económica do orientado	Coñecer técnicas de información e asesoramento  Coñecer técnicas de selección de persoal	Saber recoñecer evidencias, identificando capacidades, intereses e realidades	Respectar o que o orientado pode facer por si mesmo/a
Apoiar, facilitando feed-back e reforzo	O Consello O seguimento da estratexia e o seu impacto na inserción	Coñecer instrumentos de avaliación de aptitudes, intereses e actitudes	Manexar distintos tipos de entrevista  Saber elaborar unha axenda	Respectar o que o orientado é, avaliando unicamente o que fai e/ou pode facer  Manexar a obxectividade

**Táboa 1:** Elaboración propia

### 3.- CONCLUSIÓNS

- Na actualidade os perfís profesionais relacionados coa Orientación sofren unha sobrecarga de funcións e tarefas, derivada dun amplo abanico de necesidades fronte a unha escaseza de postos de traballo. Escenarios pouco explorados e insuficientemente desenvolvidos como o da empresa e o da cidadanía, precisan da acción orientadora pero non contemplan perfís profesionais relacionados coa mesma nas previsións da oferta de emprego.

Nesta sobrecarga de tarefas está implícita a falta de comprensión do seu rol e da natureza da Orientación, pola que se tende a atribuírle unha función restritiva que pon o acento sobre todo nos procesos de rexistro e transmisión de información e en menor medida nos de apoio á persoa desde as súas estruturas internas, nos procesos de construción da identidade, por considerar que isto é unha sicoloxización da mesma innecesaria, ao abordar unicamente os papeis e estatus que a comunidade lle ofrece ao suxeito.

“Cada uno se define por lo que hace, por lo que realiza y no por su ideal interior. Se organiza alrededor de un plan de vida, de una vocación que se encarna en proyectos, profesionales y otros (...) es inseparable de una intención ética, de un ideal de realización de sí mismo” (Dubar, 2002, p. 47).<sup>6</sup>

A diversidade de títulos académicos de acceso á función orientadora, divide intereses, posicións, perspectivas e restrínxe, en boa medida esta, á vertente informativa e de consello, sen que se chegue a abordar a complexidade que entraña axudar na construción de proxectos de vida, nos que integrar o desenvolvemento da carreira.

Neste sentido, resulta imprescindible investigar as necesidades de formación dos orientadores/as actuais, de cara a compensar as desigualdades na súa cualificación, derivadas da formación de base pola que teñen accedido aos postos.

- As crises económicas e de valores tamén determinan estas cuestións. Inda que se poidan anticipar novos perfís profesionais relacionados coa orientación na empresa, coa a orientación da cidadanía, a prioridade outorgada á obtención do beneficio, nun marco de concepcións pouco humanistas do traballo, impide a inversión en ditos profesionais ao ter que destinar recursos a súa contratación.
- As fronteiras entre a Orientación e a formación son cada vez mais difíciles de precisar. Moitas das actividades de Orientación desenvólvense en forma de actividades educativas. Esta situación requírelle aos orientadores/as o manexo e a mobilización de competencias que van mais alá das técnicas necesarias para intervenir en procesos de autoaxuda.
- A estabilidade da profesión de Orientador/a podería depender dunha nova configuración da súa identidade en torno a novas tarefas e escenarios nos que intervenir. Ao multiplicarse os servizos de orientación, nunha clara dependencia de xestores diferentes, en canto a ideoloxías e intereses, as actividades de Orientación nos ámbitos educativo e laboral veñen sendo desenvolvidas por profesionais distintos, moitas das veces sen cualificación especializada, contribuíndo este panorama a dispersión e imprecisión da figura do Orientador/a.

Na táboa seguinte ofrecese unha proposta de postos relacionados coa función orientadora que poderían emerxer desta nova realidade de diversificación de escenarios de traballo e de multiplicación de tarefas, na que podería desdubxarse a profesión do Orientador/a, ou que podería determinar a asignación de novas funcións.

---

<sup>6</sup> Dubar, Claude (2002): *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicións Bellaterra.

Exemplo<sup>7</sup>:

ACTIVIDADES ECONÓMICAS			
Profesións Emerxentes relacionadas coa Orientación e o seu cometido			
INVESTIGACIÓN	INFORMACIÓN	FORMACIÓN	CONSULTORÍA
Investigador Investigadora	Informador/a Laboral	Formador/a de Orientadores/as	Asesor/a persoal de Emprego
Novos instrumentos de medición	Informador/a Académico	Elaborador de contidos	Animadores Laborais
Boas prácticas	Informador de ferramentas tecnolóxicas de autoxestión	Titor/a E-titor/a	Consultor/a de Orientación
Novas técnicas de análise	Seleccionador de recursos	Asesor/a	Auditor/a de Servizos de Orientación
Novas habilidades de comunicación	Arquivador	Mediador/a de emprego	E-Orientador/a
Novas ferramentas de rexistro e almacenamento de datos	Avaliador de perfís	Preparador/a Laborais	Elaborador/a de proxectos e programas de Orientación

**Táboa 2:** Elaboración propia

- A intersección entre os ámbitos educativo, laboral, social e económico, anticipa a necesidade de abordar a función orientadora nun marco de multidiscipliniedade e, en menor medida pode ser tomada esta como illada a desenvolver por un único/a profesional.
- Atender á singularidade das persoas resulta difícil nas rutinas xeradas por protocolos organizativos e de traballo cun alto compoñente administrativo. Si falamos dos sistemas de calidade que se están implantando, as persoas orientadas convértense en obxecto de intervención e, en menor medida, axentes de acción e de autoxestión. Isto entra en conflito co que denominamos “medidas activas” nas que están implícitos aspectos educativos, relacionados coa formación de adultos “non formal”. Isto é: preparar para o deseño e xestión da carreira profesional.
- Segundo o desenvolvido na obra de Guichard e Huteau (2001), os cambios nas prácticas da Orientación, veñen determinados pola evolución da situación na que estas aparecen e eles argumentan a necesidade dun análise profundo destas novas situacións no seo das sociedades nas que teñen lugar, a tres escalas, que se representan na figura seguinte –de xeito resumido– e que non invalida o método científico, senón que propón unha reflexión profunda acerca da cuestión do que este lle aporta á práctica da Orientación e que aquí tomamos como referencia para ampliar as perspectivas deste workshop:

<sup>7</sup> A táboa seguinte correspondese con algunhas conclusións, da análise realizada das tarefas desenvolvidas por distintos Orientadores nos ámbitos educativos e laborais, en función da “sobrecarga” que as mesmas supoñen para un único profesional. Ao utilizar o masculino, estámonos referindo tamén ao feminino.

ESCALAS PARA O ANÁLISE DA SITUACIÓN ACTUAL DA ORIENTACIÓN		
Principios ideolóxicos xerais	Contextos económicos, técnicos, sociais e científicos	Obxectivos e finalidades implícitos e explícitos
Forma na que nos expomos determinados problemas	O que estrutura as cuestións da Orientación	O que orienta as prácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Prioridade do cidadán.</li> <li>— Responsabilidade que se lle asigna no seu "devenir".</li> <li>— Prioridade a actividade profesional na construción da identidade dunha persoa e a súa integración social.</li> <li>— O noso concepto de futuro como algo incerto e inestábel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— A organización do traballo e a formación.</li> <li>— As problemáticas científicas que permiten expor ditos fundamentos dunha determinada maneira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— A investigación psicolóxica foise relaxando durante o S.XX, o que pode deberse a que non ten sido capaz de dar resposta ás necesidades dos profesionais.</li> <li>— A investigación teórica é de orde cognitivo e aspira a describir fielmente os fenómenos existentes. Os seus resultados non sinalan nin o fin ou fins á que debemos tender nin a intervención ou intervencións que debemos emprender.</li> </ul>

**Táboa 3:** Elaboración propia

#### 4.- REFERENCIAS

- Bauman, Zygmunt (2001): La sociedad individualizada. Madrid: Cátedra.
- Beck, Ulrich (1998): La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós.
- Corominas, E. (2006): Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. Revista Estudios sobre Educación. Servicio de Publicacións da Universidade de Navarra.
- Dubar, Claude (2002): La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Guichard, J. e Huteau, M. (2001): Psychologie de l'Orientation. Paris: Dunod



# **Qualificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades**







## Qualificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades

XII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho | Norte de Portugal/ Galiza

*Os Novos Profissionais da Educação e Formação para o Trabalho*

Jerónimo Sousa  
jeronimo.sousa@crpg.pt

09.Julho.2010 | Guimarães  
www.crrpg.pt



## Pessoa com deficiências e incapacidades

Aquela que apresenta limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida,

decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente

e de cuja interacção com o meio envolvente resultem dificuldades continuadas, designadamente ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade e autonomia, com impacto na formação profissional, trabalho e emprego,

dando lugar à necessidade de mobilização de serviços para promover o potencial de qualificação e inclusão social e profissional, incluindo a obtenção, manutenção e progressão no emprego.



MTSS – Gabinete do Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional

In Despacho normativo n.º 18/2010,



## Funcionalidade humana

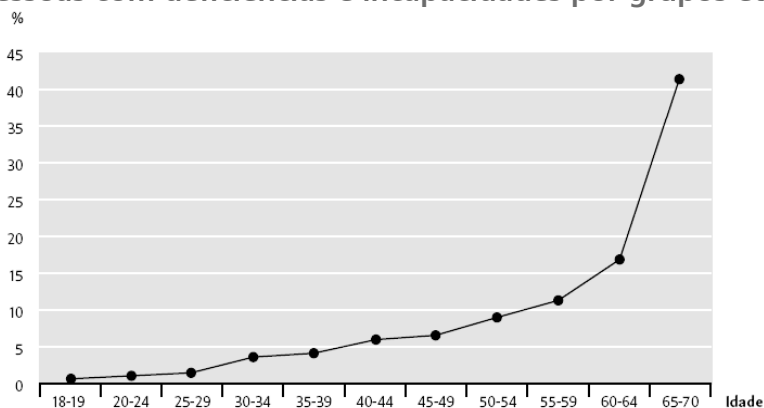
- Estruturas e funções do corpo
- Actividade
- Participação

Padrão, ou diversidade?



## Deficiências e incapacidades

Pessoas com deficiências e incapacidades por grupos etários



In CRPG & ISCTE (2007). Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades – Uma Estratégia para Portugal.



# Deficiências e incapacidades

## Grau de escolaridade

	PCDI (%)	População do Continente (%)
<b>Não sabe ler nem escrever, ou não frequentou a escola</b>	21,1	3,6
<b>1.º ciclo do ensino básico</b>	57,2	36,3
<b>2.º ciclo do ensino básico</b>	10,6	16,4
<b>3.º ciclo do ensino básico</b>	6,1	18,9
<b>Ensino secundário</b>	3,2	15,6
<b>Ensino médio/superior</b>	1,7	9,3



In CRPG & ISCTE (2007). Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades – Uma Estratégia para Portugal.



# Deficiências e incapacidades

## Caracterização social do grupo

- Relação com o trabalho
  - Taxa de desemprego das PCDI 2 ½ vezes superior à da população do Continente
- Rendimento líquido mensal do agregado
  - Cerca de 28% até 403 euros
  - Cerca de 50% até 600 euros



In CRPG & ISCTE (2007). Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades – Uma Estratégia para Portugal.



## Qualificação - PCDI

- Inicial
- Contínua
- Reconversão

Aprendizagem ao longo de toda a vida



## Qualificação - PCDI

- A diversidade na gestão da diversidade
- Diverso na circunstância e não na natureza



## Qualificação - PCDI

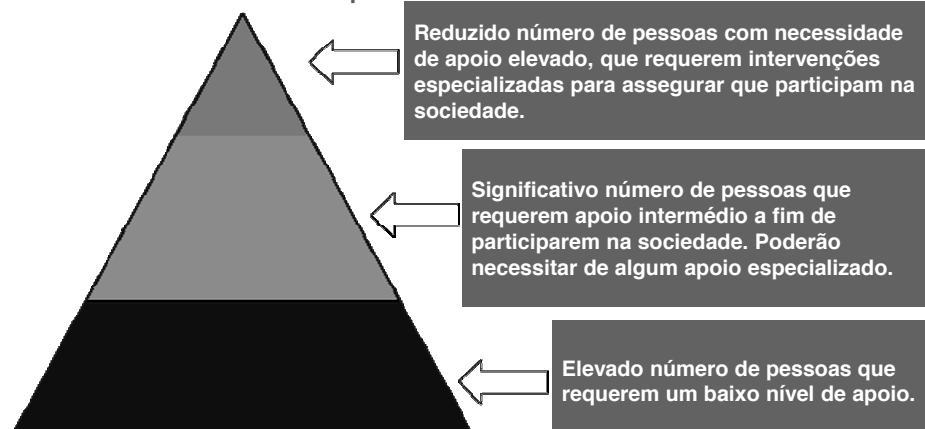
### Uma nova abordagem

- Princípio da educabilidade universal  
ao longo de toda a vida
- A igualdade de direitos, pela diversidade de estratégias
- A diversidade como realidade fundamental e fundadora
- A centralidade dos aprendentes
- O desenvolvimento humano como um fenómeno também técnico



## Qualificação - PCDI

### Necessidades de apoio



*In Department for Work and Pensions; Department of Health; Department for Education and Skills & Office of the Deputy Prime Minister (2005). Improving the life chances of disabled people. Final report.*

# Os novos profissionais de educação e formação para o trabalho

O que é novo?



# Desafios, exigências da aprendizagem ao longo da vida

## Sistema Nacional de Qualificações

- os Centros Novas Oportunidades
- os estabelecimentos de ensino básico e secundário
- os centros de formação e reabilitação profissional de gestão directa e participada
- outras entidades formadoras certificadas





## Qualificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades

XII Congresso Internacional de  
Formação para o Trabalho Norte de  
Portugal/ Galiza

*Os Novos Profissionais da Educação e  
Formação para o Trabalho*

Jerónimo Sousa  
jeronimo.sousa@crpg.pt

09.Julho.2010 | Guimarães  
www.crpg.pt







## 1.- INTRODUCCIÓN

El tema del Empleo con Apoyo ha sido, es y será siempre tema de actualidad hasta que lo dejemos de ver como algo excepcional, de ahí la importancia de normalizar dicho proceso. Actualmente, vivimos en una sociedad que prima los derechos humanos, la igualdad de oportunidades... aspectos estos que nunca tiene discusión sobre papel pero que a la hora de llevarlos a la práctica, siempre suelen ser motivo de sobresaltos. La mayoría de las veces, es la desinformación e ignorancia sobre el tema el causante de las barreras para el acceso al mercado de las personas con alguna discapacidad. Todos/as somos personas pero todos/as somos distintos/as, sólo hemos de saber convivir con nuestras diferencias y adaptarlas al mundo en el que vivimos.

El empleo con apoyo (EcA de aquí en adelante) es un modelo de integración laboral de personas con discapacidad grave que comenzó su andadura en EE.UU en los años 80. Por otro lado, dicha práctica no se hizo extensible a España hasta 1991 cuando se organizó en las Islas Baleares el primer Simposium Internacional sobre Empleo con Apoyo. Seguidamente se le unió la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) EN 1992, y el proceso se culminó con el Proyecto Aura (Barcelona) configurándose como la primera iniciativa española en materia de EcA para personas con síndrome Down.

Este breve documento, tratará de acercar el mundo del EcA a todas aquellas personas que lo desconozcan, así como tratar de inculcar en éstas el respeto y aceptación de las diferencias, como elemento enriquecedor de toda sociedad y cultura. Para ello, haremos un pequeño recorrido sobre aspectos teóricos y la aplicabilidad de los mismos en el mercado laboral.

## 2.- DEFINICIÓN Y PRINCIPIOS QUE CONFIGURAN EL “EMPLEO CON APOYO”

Muchos han sido los/as autores/as que han investigado y trabajado en el mundo del Empleo Con Apoyo, (*EcA de aquí en adelante*) a lo largo del tiempo, pero éste siempre se ha definido bajo marcos teóricos similares. Por tal motivo, escogeremos una de las definiciones que más se acerca al concepto de EcA y cuya aparición se acerca más en el tiempo que otras.

*“ Se entiende por Empleo Con Apoyo el empleo integrado en la comunidad dentro de las empresas normalizadas, para personas con discapacidad, o en riesgo de exclusión social que tradicionalmente no han tenido la posibilidad de acceso al mercado laboral, mediante la provisión de los apoyos necesarios, dentro y fuera del lugar de trabajo., a lo largo de su vida laboral,*

*y en condiciones de empleo, lo más similares posible en trabajo y sueldo, a las de otro trabajador sin discapacidad, en un puesto equiparable dentro de la misma empresa”*

Verdugo y Jordán de Urríes, 2001

De la definición expuesta anteriormente se infiere que, el EcA está destinado a favorecer la inclusión laboral (y por lo tanto la social también) de las personas con alguna discapacidad, dentro de un medio laboral ORDINARIO, es decir, que no esté protegido bajo denominaciones tales como los centros especiales de empleo, talleres o centros ocupacionales... lo que favorece la segregación y no inclusión. Como consecuencia de lo anterior, se deriva que el EcA puede entenderse desde dos perspectivas:

- La Perspectiva de la Normalización: el empleo es un derecho inherente de cualquier persona, y dicha actividad se concibe como un elemento clave de inclusión y participación social, dentro del entorno comunitario de cada persona.
- La Perspectiva Individual: entiende que el EcA ha de estar adecuado a cada persona de manera individual, teniendo en cuenta para ello, los intereses, capacidades, motivaciones... individuales.

Por lo tanto, el EcA es un empleo ordinario ubicado en empresas o entidades de la comunidad ordinarias, con apoyos personalizados para personas con discapacidades significativas.

### 2.1.- PRINCIPIOS DEL EMPLEO CON APOYO

- **DERECHO A LA NO DISCRIMINACIÓN:** Todas las personas tenemos los mismos derechos y deberes, y es por ello que no debemos ser discriminados por poseer alguna discapacidad, ni por ninguna otra condición.
- **DERECHO AL TRABAJO:** El trabajo no es un privilegio, sino un derecho inherente de las personas y como tal ha de verse cumplido.
- **RECHAZO CERO:** La gravedad de la problemática ha de tratar no ha de condicionar el proceso de inserción laboral.
- **IGUALDAD DE OPORTUNIDADES:** Todas las personas han de acceder al mercado laboral bajo las mismas oportunidades, es por ello que las que se encuentran en desventaja, deben recibir servicios compensatorios de apoyo.
- **INTEGRACIÓN LABORAL:** Es el fin último del EcA, las personas con discapacidades tienen la oportunidad de trabajar en ambientes ordinarios de empleo y con compañeros/as sin discapacidades. La integración laboral ha de darse en todos los niveles del trabajo.
- **NORMALIZACIÓN:** La integración laboral de las personas con alguna discapacidad es el factor clave para que dichas personas gocen de autonomía, independencia y puedan llevar una vida normal, participando activamente en la sociedad.
- **INDIVIDUALIDAD:** El EcA concibe al individuo como único, con intereses, capacidades, motivaciones... distintas a las de otro individuo, y como tal, ese EcA ha de estar adecuado a él.
- **ELECCIÓN:** Las personas usuarias del EcA han de poder elegir entre distintas opciones relacionadas con sus intereses y capacidades, ejerciendo ellos/as mismas el control de sus vidas.
- **PARTICIPACIÓN:** Han de participar en todo lo que persigan en sus vidas, es decir, ellos/as son agentes de sus propios cambios.

### 3.- CARACTERÍSTICAS DEL EMPLEO CON APOYO

Una vez tenemos ya definido y encuadrado lo que entendemos y es el EcA, y ya sabemos también, cuáles son los principios que lo rigen; pasamos a ver cuáles son los rasgos distintivos o características de esta modalidad de empleo. Éstos derivan de lo citado y comentado en párrafos anteriores.

#### Entonces tenemos que el EcA se caracteriza por...

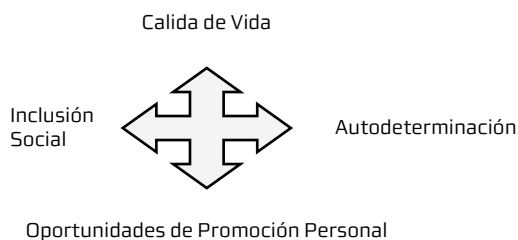
- Trabajo competitivo → trabajo remunerado cuyas condiciones se fijan bajo contrato laboral.
- Trabajo en ambientes y condiciones laborales normalizadas → mercado laboral abierto, donde trabaja la población
- Formación y aprendizaje de tareas in situ → entrenamiento, formación y apoyo dentro del puesto de trabajo.



- Rechazo Cero → todas las personas con independencia de su grado de discapacidad, tendrán la oportunidad y el derecho de trabajar.
- Apoyos Naturales → los que el propio contexto ofrece y que se incorporan progresivamente sustituyendo a la figura del preparador laboral.
- Adaptación de los puestos de trabajo → se entrena a la persona para desempeñar un determinado puesto de trabajo.



¿QUÉ CONSECUENCIAS SE DERIVAN DE LA PRÁCTICA DEL EMPLEO CON APOYO?



#### 4.- TIPOS DE APOYOS

Seguindo a Bellver (1993), éste nos habla de tres tipos de apoyos en el Eca que determinarán las funciones y actividades que tendrá que desempeñar a posteriori el/la Preparador(a) Laboral.

TIPOS DE APOYOS	APOYO DIRECTO	APOYO INDIRECTO	APOYO NATURAL
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presencia intensiva (indispensable)</li> <li>- Instrucciones técnicas</li> <li>- El/la trabajador/a tiene derecho a tener acompañamiento para desarrollar la tarea adecuadamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita estrategias</li> <li>- Distanciamiento entre PL y Trabajador/a, lo que favorece el acercamiento entre compañeros/as dentro del entorno laboral</li> <li>- Disminución progresiva del PL dentro del entorno laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguimiento a L/P</li> <li>- El PL se integra en la empresa como un recurso natural más</li> <li>- Los propios compañeros son capaces de resolver problemas por ellos/as mismos/as sin recurrir al L</li> </ul>

#### 5.- FASES DE EMPLEO CON APOYO

El Eca parte del conocimiento de las necesidades, motivaciones, intereses y capacidades previas de cada uno de los/as usuarios/as. Ahí radica el éxito del proceso, ya que en base a la primera valoración se confeccionará el Itinerario de Inserción Laboral.

##### 1ª FASE BÚSQUEDA DE EMPLEO

Implica la exploración del mercado laboral y tejido empresarial, lo que facilita crear una base de datos que dé respuesta a la heterogeneidad de candidatos/as y empresas, y facilite de igual modo, la adecuación de las personas o los puestos de trabajo.

##### 2ª FASE VALORACIÓN DE LOS/AS CANDIDATOS

Esta fase ha de estar orientada a facilitar la toma de decisiones apropiadas a cada puesto de trabajo y a cada persona. Para determinar la idoneidad de los/as candidatos/as se realizan evaluaciones de capacidades que incluyen procedimientos tales como:

- Pruebas Normativas: se compara a la persona en relación a una norma estadística que proviene de una muestra de referencia
- Pruebas Criteriales: determinan lo que el trabajador/a es capaz de hacer.
- Observación
- Entrevistas



## Perfil profesional y personal

### 3ª FASE → F ANÁLISIS DEL PUESTO DE TRABAJO (APT)

Esta fase determinará las posibles adaptaciones que haya que realizar para poder adaptar a la persona al puesto. Es por ello que dicha fase se llevará a cabo mediante:

- Análisis de las tareas: cada puesto de trabajo implicará una serie de tareas que implicarán el éxito y/o fracaso de la producción de dicho puesto. Conociendo las exigencias del puesto y sus tareas en toda la jornada laboral, haremos una mejor adecuación.
- Análisis del ritmo de producción: las condiciones laborales de cada puesto de trabajo exigirán unas destrezas determinadas. Tenemos que conocer la ubicación del puesto dentro de la empresa.
- Análisis ambiental del puesto de trabajo: desde sus requerimientos físicos y materiales hasta los requerimientos sociales implícitos en dicho puesto (aptitudes y actitudes).

### 4ª FASE → F ENTRENAMIENTO Y ADAPTACIÓN

En esta fase figura del Preparador-Mediador Laboral cobra protagonismo e importancia, ya que es el/la que llevará a cabo el proceso de formación en el puesto de trabajo concreto, haciendo las adaptaciones necesarias y pertinentes para que la persona pueda desempeñar el trabajo de la manera más eficaz y eficiente posible, así como facilitar el desarrollo en el trabajador/a de hábitos laborales, capacidades y destrezas específicas para ese puesto, lo cual favorecerá el rendimiento y adaptación al puesto.

### 5ª FASE → F SEGUIMIENTO Y VALORACIÓN

En esta fase se determina el grado de idoneidad de las adaptaciones realizadas en el puesto de trabajo en relación al trabajador/a. esto implica una evaluación del rendimiento, calidad del trabajo, satisfacción personal, del entorno laboral y de los apoyos establecidos. Para ello se hace necesario crear Instrumentos destinados a evaluar dichos aspectos (fichas de seguimiento, cuestionarios, escalas de observación...).

## 6.- AGENTES IMPLICADOS EN EL PROCESO

Para que la INCLUSIÓN SOCIO-LABORAL de las personas con discapacidad sea en HECHO Y NO UNA DECLARACIÓN DE INTENCIONES, será y es imprescindible un compromiso social que realmente apueste por esa inclusión.

En este sentido, entendemos que existen distintos agentes que están o debieran de estar implicados en el EcA.

AGENTES IMPLICADOS/AS	FUNCIONES A DESEMPEÑAR
EMPRESA	Responsabilidad social y flexibilidad
AGENTES SOCIALES	Sensibilidad y compromiso con la inclusión laboral de personas con discapacidad.
PREPARADOR ES/AS LABORALES	Mediadores entre el/la trabajador/a y la empresa Encargados/as de la formación de los/as trabajadores Han de conocer al trabajador en una dimensión integral (ámbito familiar, educativo, social, laboral, personal, su discapacidad...) Capacidad de intervenir- prevenir problemas de conducta Habilidades de comunicación, empatía, asertividad... Conocimiento de los recursos formativos y estrategias para la integración laboral Conocimiento de relaciones laborales: subvenciones, tipos de relaciones con las empresas...
ADMINISTRACIÓN	Desarrollo de Legislación Específica Facilidades de financiación
FAMILIA	Velar por una inclusión de calidad Implicación en dicho proceso
ENTIDADES PROMOTORAS	Compromiso y desarrollo de programas específicos de EcA

## 7.- BENEFICIOS DEL EMPLEO CON APOYO

La práctica coherente del EcA reporta beneficios no sólo a la empresa, sino que los beneficios que quizás más importen sean los que repercuten en el/la trabajador/a y en la propia sociedad. En este sentido tenemos beneficios en tres vertientes:



Para el/la Trabajador/a: Autoestima y desarrollo personal y profesional, calidad de vida, aceptación en todos los ámbitos sociales y reconocimiento de sus derechos y deberes.



Para la Empresa/Empresario: Valor social a la empresa, ayudas y ventajas fiscales y económicas, da a la sociedad una imagen coherente y acorde a los principios que la rigen y de responsabilidad social.



Para la Sociedad: participación de los/as ciudadanos/as en el desarrollo social y coherencia con los principios que la rigen, mayor justicia social, respeto hacia la diversidad y beneficio económico.

## 8.- BIBLIOGRAFÍA SOBRE EMPLEO CON APOYO

AA.VV (2003): *“Guía de Empleo con Apoyo para personas con autismo”* Confederación AUTISMO-ESPAÑA.

Bellver, F. (1993): *“El Empleo con Apoyo en España”*. Siglo Cero Nº 148, 25 (3), 55-63

Verdugo, M.A y Jenaro, C (1993): *“Una nueva posibilidad laboral para personas con discapacidad”* Siglo Cero Nº 147, 24 (3), 5-12

Verdugo, M.A, Jordán de Urríes, F.B y Bellver, F (1998): *“Situación actual del empleo con apoyo en España”*. Siglo Cero, 29 (1), 23-21



# **Formação de Jovens**







**20**  
anos

**fundação  
da juventude**



## A Fundação da Juventude

A Fundação da Juventude, pessoa colectiva de direito privado, foi criada em Setembro de 1989 e reconhecida como entidade de utilidade pública em Março de 1990.

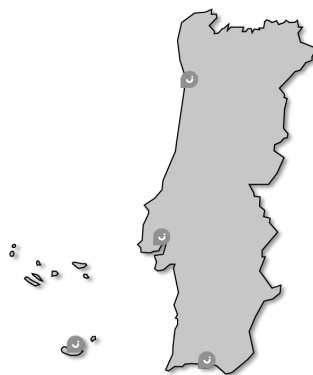
Hoje em dia, com 42 entidades a figurarem na lista de fundadores, a Fundação da Juventude promove a integração de jovens no campo profissional, nas suas diversas áreas, tais como o empreendedorismo e a criação de emprego.



Fundação  
da Juventude

## A Fundação da Juventude

De âmbito nacional, tem sede na cidade do Porto e conta com Delegações nas Regiões de Lisboa e Vale do Tejo (desde 1992), Algarve (desde 1996) e Região Autónoma da Madeira (desde 2002).



XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010



Fundação  
da Juventude

## Áreas de Intervenção

- Formação Profissional e Emprego
- Educação
- Cultura
- Saúde
- Ciência e Tecnologia
- Intervenção Social

XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Posicionamento



intervir através de um conjunto  
diversificado de acções, tendo sempre por  
objectivo a **FORMAÇÃO DE JOVENS**

XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Formação Profissional

Posicionamento da Fundação da Juventude

- apoio aos jovens na sua formação
- fornecer ferramentas
- criar a ponte com o mundo profissional



melhoria das condições de vida da camada jovem

XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Formação Profissional

- ↪ 1994 abriu as suas portas aos primeiros Cursos de Formação Profissional
- ↪ 2009 dá início à formação do Sistema de Aprendizagem

## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

Formação transversal (sociocultural, científica, tecnológica e em contexto de trabalho), alternando o ensino prático com o teórico, os Cursos de Aprendizagem dirigem-se a jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos, conferindo **dupla certificação – escolar e profissional (12º ano, Nível III)**.

## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

### As Vantagens

- 12º ano + Formação → em dois anos e meio
- Contexto de Trabalho
- Ajudas de Custo
- Não terem Bolsa de Formação
- Poderem seguir para o Ensino Superior



## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

### As Dificuldades

- Desmotivação
- Público carenciado
- Falta de apoio familiar
- Ajudas de Custo
- Diversidade de Idades
- Não terem Bolsa de Formação



## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

O que desenvolvemos

Cursos com maior probabilidade de  
empregabilidade, independentemente  
da procura dos jovens.



XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

No Porto

- ▲ Cozinha / Pastelaria (2)
- ▲ Esteticista / Cosmetologista (2)
- ▲ Electrónica (Som e Imagem)
- ▲ Acção Educativa
- ▲ Serviços Pessoais e à Comunidade
- ▲ Vendas
- ▲ Refrigeração / Climatização
- ▲ Agência de Viagens e Transportes



XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010



fundação da juventude

## Formação Profissional Sistema de Aprendizagem

### Algarve

- ▲ Instalação, Manutenção de Sistemas Informáticos
- ▲ Serviços Pessoais e à Comunidade
- ▲ Acção Educativa

### Lisboa

- ▲ Instalações Eléctricas
- ▲ Esteticista / Cosmetologista (2)

57h? !A!!? ?÷?k 57h? !A!!? ?÷?k M?i+

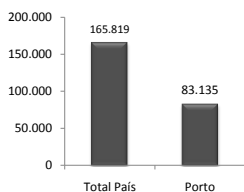
XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010



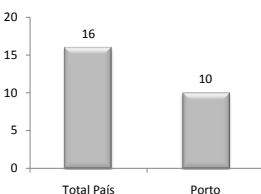
fundação da juventude

## Aprendizagem 2009/2010

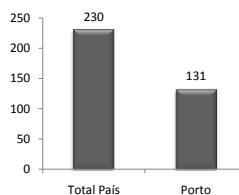
**Volume Formação**



**Nº Cursos**



**Nº Formandos**



57h? !A!!? ?÷?k 57h? !A!!? ?÷?k M?i+

XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010



## Filosofia de Intervenção...

De que forma tentamos intervir no reforço de  
captação , sensibilização e envolvimento de Jovens

Sistema de Aprendizagem



XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Filosofia de Intervenção...

Comunicação ➔ Meios de divulgação: site institucional, newsletter,  
colocação de anúncios na imprensa escrita, elaboração cartazes.



XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Filosofia de Intervenção...

Compreensão ➔ Esclarecer, informar, apoiar e identificar os objectivos ambicionados, incentivando-os e apoiando-os no seu desenvolvimento e alcance.

Motivação e Envolvimento ➔ criação e desenvolvimento de actividades de sensibilização/aquisição no âmbito da formação (visitas de estudo ou outras) que reforcem os conhecimentos nestas áreas

Gestão e Selecção ➔ escolha e selecção criteriosa de entidades acolhedoras e estabelecimento de parcerias, para dinamização de todo o projecto



## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

### Espaços

Preocupação na criação de espaços com condições

de funcionamento e de desenvolvimento para as

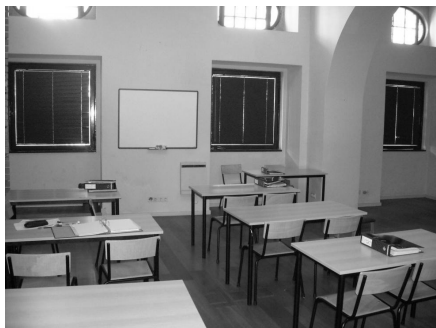
actividades às quais se destinam



## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

### Espaços



5ThS?|Aa!!!f 8÷+k 5ThS?|Aa!!!f 8÷+k MΔi+

XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

### Espaços



5ThS?|Aa!!!f 8÷+k 5ThS?|Aa!!!f 8÷+k MΔi+

XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Formação Profissional

### Dinâmica dos Espaços

Sistema de Aprendizagem



5th?!A!!! k 5th?!A!!! k M i +

XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Formação Profissional

### Imagem

Sistema de Aprendizagem



5th?!A!!! k 5th?!A!!! k M i +

XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

### Visitas de Estudo

desenvolvimento de actividades de sensibilização e de aquisição de conhecimentos no âmbito da formação, que enriqueçam os conhecimentos dos módulos ministrados



XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

### Acções

Desenvolvimento de actividades que envolvam os jovens e lhes permita colocar em prática os conhecimentos adquiridos



XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Natal



## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem



5Yh? !A!! k 5Yh? !A!! k M i +

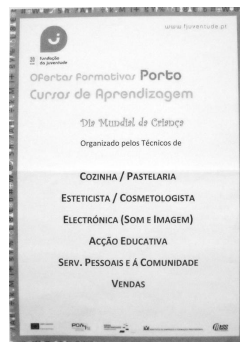
XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

## Dia Mundial da Criança

Aproveitamento dos conceitos e conteúdos adquiridos ao longo da formação, aplicados na vertente prática de animação infantil, numa envolvente familiar e social.

## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem



5Yh? !A!! k 5Yh? !A!! k M i +

XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010

Formação Profissional  
Sistema de Aprendizagem

# Actividades Extra curriculares

Formação Profissional  
Sistema de Aprendizagem

Jornal  
Teatro  
Desporto  
Torneio de Futebol  
Olimpíadas de Matemática



fundação  
da juventude

## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

O Sistema de Aprendizagem tem sido uma mais valia na formação profissional, no empenhamento e desenvolvimento na formação dos jovens, através de uma metodologia adequada, contextualizada e com vantagens reais na integração dos jovens no mercado de trabalho, com a constante preocupação na aposta de formadores de qualidade, para um melhor crescimento pessoal e intelectual na Formação deste Público Alvo.

57h? !A!! f k 57h? !A!! f k M i +

XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010



fundação  
da juventude

## Formação Profissional

Sistema de Aprendizagem

# Obrigada pela vossa atenção

Filomena Araújo

57h? !A!! f k 57h? !A!! f k M i +

XII Congresso Internacional da Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza 8 e 9 de Julho de 2010





**20**  
anos

fundação  
da juventude

[www.fjuventude.pt](http://www.fjuventude.pt)

# **Percursos de Alternância**





# ESCOLAS OBRADOIRO E OBRADOIROS DE EMPREGO

## ¿QUE SON?

Son programas públicos de emprego-formación, que teñen como finalidade facilitar aos desempregados o acceso ao traballo a través da aprendizaxe e da experiencia laboral nunha profesión adquirida a través da realización dunha obra ou a prestación dun servizo de interese público.

## BREVE CRONOLOXÍA

- O programa nace no ano 1985, con carácter experimental, baixo a dirección do INEM, como medida de fomento do emprego xuvenil (só escolas obradoiro), ademais de promocionar a rehabilitación do patrimonio cultural e revalorizar os oficios artesanais.
- Foi regulado con carácter permanente por normativa do Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (estatal) no ano 1988.
- No ano 1999 creárase o programa de obradoiros de emprego.
- Transferencia do programa á Comunidade Autónoma de Galicia con data de 1 de xaneiro de 1998 (competencias de xestión e execución).
- Actualmente regulado pola Orde do Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de 14/11/2001 (normativa básica) e pola Orde da Consellería de Traballo e Benestar de 18/03/2010 (convocatoria anual).

## DIFERENCIAS

### ESCOLAS OBRADORIO

- Menores de 25 anos (de 16 a 24)
- Duración entre 1 e 2 anos.
- Os primeiros seis meses os participantes reciben unha formación teórico-práctica e unha bolsa (9 €/día).  
A partir do sétimo mes, contrato (para a formación) coa entidade promotora do proxecto (75% SMI – 554,14 €)

### OBRADOIROS DE EMPREGO

- Maiores de 25 anos.
- Duración entre 6 meses e 1 ano.
- Contrato (para a formación) coa entidade promotora desde o inicio do proxecto, combinando formación e traballo (150% SMI – 1.108,28 €)

## ARTICULACIÓN PRÁCTICA

- Convocatoria anual a través da normativa dictada pola Consellería de Traballo e Benestar
- Solicitudes de subvención por parte das entidades promotoras dos proxectos, acompañada da correspondente memoria explicativa e documentación acreditativa no prazo legalmente establecido
- Concesión da subvención por parte da Consellería aos proxectos seleccionados (dúas convocatorias anuais)
- Selección do persoal e alumnos/as participantes e posta en marcha dos proxectos (seguimento)
- Xustificación de gastos por parte das entidades promotoras.

## ESTATÍSTICAS (2009)

- ESPECIALIDADES
- NIVEL ACADÉMICO DOS ALUMNOS/AS PARTICIPANTES
- NIVEL ACADÉMICO DO PERSOAL DIRECTIVO E DOCENTE
- IDADE DOS PARTICIPANTES
- SEXO DOS PARTICIPANTES

## ALGÚNS EXEMPLOS PRÁCTICOS

- OBRADOIRO DE EMPREGO “POUSADOURO” – REDONDELA
- ESCOLA OBRADOIRO DE HOSTALERÍA DO SALNÉS
- ESCOLA OBRADOIRO “MAR DE VIGO”

## PÁXINAS DE INTERESE

- <http://www.xunta.es/portada>
- [http://traballo.xunta.es/contenidos/gl/menu\\_transversal/formacion\\_cualificaciones](http://traballo.xunta.es/contenidos/gl/menu_transversal/formacion_cualificaciones)
- [http://www.sepe.es/contenidos/ciudadano/formacion\\_ocupa/](http://www.sepe.es/contenidos/ciudadano/formacion_ocupa/)
- [http://www.sepe.es/contenidos/ciudadano/formacion\\_ocupa/certificados/Fichas\\_Certificados\\_de\\_profesionalidad.html](http://www.sepe.es/contenidos/ciudadano/formacion_ocupa/certificados/Fichas_Certificados_de_profesionalidad.html)
- [http://www.educacion.es/educa/incual/ice\\_incu\\_al.html](http://www.educacion.es/educa/incual/ice_incu_al.html)

## ENTIDADES PROMOTORAS

- Organismos ou entes **públicos** (concellos, universidades, organismos estatales ou autónomos, etc.).
- Fundacións ou asociacións privadas **sen ánimo de lucro**.

## SOLICITUDE

- DATOS DA ENTIDADE PROMOTORA
- DATOS DO PROXECTO:
  - Nome
  - Data de inicio
  - Duración
  - Especialidades solicitadas e número de alumnos por especialidade
  - Subvención solicitada



## **MEMORIA**

- PLAN FORMATIVO (plan modular dos programas previstos para as diferentes especialidades nos certificados de profesionalidade)
- OBRAS A REALIZAR OU SERVIZOS QUE SERÁN PRESTADOS POLOS PARTICIPANTES NO PROXECTO.

## **DOCUMENTACIÓN (entidade promotora)**

- Acordo de aprobación polo órgano competente
- Acreditación da titularidade pública das obras a realizar (no caso de ser privada, cesión pública por 25 anos)
- Acreditación de estar en posesión das autorizacións administrativas para realizar as obras previstas
- Certificación de ter consignada partida presupostaria para financiar o importe correspondente á entidade promotora

## FINANCIACIÓN

- **SUBVENCIÓN CONCEDIDA POLA CONSELLERÍA DE TRABALLO E BENESTAR:**
  - Custos salariais do persoal e os alumnos/as participantes, así como bolsas no caso de escolas obradoiro (cofinanciado pola Unión Europea)
  - Gastos de formación e funcionamento (material de consumo, viaxes formativos, seguros, medios didácticos, amortizacións, etc.)
- **IMPORTE CORRESPONDENTE Á ENTIDADE PROMOTORA**
  - Instalacións e maquinaria
  - Materiais de obra

## SELECCIÓN

(Equipo mixto de selección Xunta-Entidade Promotora)

- **Alumnos/as participantes:** oferta na oficina de emprego (posterior entrevista)
- **Persoal directivo e docente:** oferta na oficina de emprego, anuncio en prensa, entrevista aos candidatos con maior puntuación.

## FAMILIAS PROFESIONAIS

	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	GALICIA
Agraria	26,80	16,54	9,15	17,12	17,83
Industrias alimentarias		1,57			0,32
Artes e artesanías		0,94	1,00		0,44
Artes gráficas		1,57			0,32
Edificación e obra civil	45,87	50,87	53,76	38,50	47,00
Electricidade e electrónica	1,18				0,35
Energía e auga	2,89	1,89		2,50	1,86
Hostelería e turismo				12,50	3,16
Fabricación mecánica		3,46		2,25	1,26
Informática e comunicacións		1,57			0,32
Seguridade e medio natural	1,61		24,81	1,63	7,14
Madeira, moble e cortiza	19,08	15,12	6,27	17,50	14,66
Sanidade	1,29				0,38
Servizos socioculturais e á comunidade	1,28	6,47	5,01	8,00	4,96

## NIVEL ACADÉMICO DOS PARTICIPANTES (%)

	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	GALICIA
Sen estudos ou escolarización básica	32,05	35,59	43,48	23,00	33,35
Titulacións básicas: EXB, ESO	48,02	37,17	43,23	52,50	45,77
Bacharelato: 2ª etapa ed. secundaria	5,36	6,77	7,14	11,38	7,61
F.P. (grao medio)	7,18	8,19	3,26	6,38	6,19
F.P. (grao superior)	5,47	9,29	2,63	6,50	5,78
Titulación universitaria media	0,86	1,57	0,13	0,13	0,63
Titulación universitaria superior	1,06	1,42	0,13	0,11	0,67

## NIVEL ACADÉMICO DO PERSOAL (%)

	GALICIA
Sen estudos ou escolarización básica	5,55
Titulacións básicas: EXB, ESO	20,37
Bacharelato: 2ª etapa ed. secundaria	1,85
F.P. (grao medio)	3,70
F.P. (grao superior)	20,37
Titulación universitaria media	33,33
Titulación universitaria superior	14,83

## SEXO DOS/AS PARTICIPANTES (%)

	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	GALICIA
<b>HOMES</b>	34,41	45,20	36,47	26,25	35,03
<b>MULLERES</b>	65,59	54,80	63,53	73,75	64,97

## GRUPOS DE IDADE DO ALUMNADO (%)

	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	GALICIA
DE 25 A 29 ANOS	16,29	19,06	13,03	17,00	16,20
DE 30 A 34 ANOS	15,01	11,65	9,02	21,50	14,47
DE 35 A 39 ANOS	14,36	13,86	13,16	23,25	16,20
DE 40 A 44 ANOS	14,47	14,49	11,03	17,50	14,37
DE 45 A 49 ANOS	19,94	14,17	17,79	13,00	16,49
DE 50 A 54 ANOS	12,22	14,02	16,79	5,25	11,97
DE 55 A 59 ANOS	5,89	8,98	12,28	2,50	7,26
>= 60 ANOS	1,82	3,77	6,90	0,00	3,04

## **CONCLUSÕES DO CONGRESSO**





Luis Imaginário

Universidade do Porto

Rui Valente

Centro de Formação Profissional  
do Porto

# Conclusões Finais – Síntese

Durante um dia e meio, o XII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte Portugal/Galiza compreendeu, como habitualmente, conferências, uma mesa-redonda, sessões temáticas (comunicações) e workshops, aquelas em sessões plenárias e estas em pequenos grupos. Sem o dom da ubiqüidade, empenhei-me em assistir às sessões plenárias e a acompanhar, apenas episodicamente, o trabalho em pequenos grupos. Daquelas, segui com particular atenção a Conferência Inaugural, proferida por Joaquim Azevedo — NOVOS PROFISSIONAIS Da EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: É PRECISO RECOMEÇAR ENQUANTO CONTINUAMOS A CAMINHAR — e a Conferência Final, proferida por Alberto Melo — EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DE ADULTOS: CAMINHOS PASSADOS E HORIZONTES POSSÍVEIS —, as únicas, aliás, das quais disponho de suportes escritos. Quero crer, contudo, que problematizam o essencial deste XII Congresso e, daí, ensaiar a partir delas a sua síntese de conclusões finais.

Sintomaticamente, qualquer das conferências abdicou, desde os seus títulos, do qualificativo “profissional” ou “para o trabalho” na educação e formação, de adultos ou não (isto é, de jovens). Não por menor atenção que devesse ser prestada, por um lado, ao contexto de trabalho e ao papel de trabalhador, e à preparação para ambos, nem, por outro lado, às especificidades da educação e formação de jovens e de adultos. Em ambos os casos, porém, privilegiou-se, julgo que pertinentemente, a aprendizagem ao longo da vida (e em todos os contextos da existência).

Joaquim Azevedo destacou dois pontos de enquadramento conceptual e propôs quatro desafios. Quanto ao enquadramento conceptual, insistiu na promoção do desenvolvimento humano como horizonte de sentido imprescindível de qualquer intervenção educativa e de formação e, indissociavelmente, na pedagogia como racional teórico-prático para o compreender e fundamentar, no que respeita quer à “acção de educar” quer às “dinâmicas socioeducativas comunitárias”. Quanto aos desafios, evidenciou (i) “estar com as pessoas e não agir sobre as pessoas”, (ii) “olhar[mos] não já apenas cada pessoa isoladamente, mas a complexidade da realidade social”, (iii) “apostar numa atitude de permanente acompanhamento e orientação, a ser realizada com os jovens e adultos que procuram mais instrução, qualificação, adequada certificação e mais sabedoria” e (iv) investir numa “cuidada formação dos educadores e formadores, dos técnicos de acompanhamento e orientação [do] mais de um milhão de jovens e adultos” que procuram uma qualificação, designadamente nos Centros de Novas Oportunidades. Este último desafio, consequência



dos três anteriores, suscitou breve debate com alguma vivacidade, que terá permanecido como um dos Leitmotiv do Congresso.

Alberto Melo fez jus ao título da sua conferência e partilhou connosco caminhos passados e horizontes possíveis da educação e formação de adultos. Deteve-se assim, sucessivamente, em (1) “A perspectiva ‘pedagógica’ de Espinosa no século XVII ou como uma pessoa se torna pessoa”, (2) “Da génese da educação de adultos estruturada”, (3) “Uma definição de educação de adultos por justaposição”, (4) “Educação para a (e pela) cidadania”, (5) “Educação de adultos para o trabalho”, (6) “A construção de uma visão integrada da educação-formação de adultos”, (7) “A educação-formação de adultos face ao retrocesso social provocado pelo ‘neoliberalismo’” e (8) “Algumas orientações e pistas para a educação-formação de adultos no Portugal de hoje”.



# CONCLUSIONES GLOBALES DE LAS APORTACIONES DE LOS PONENTES DE ESPAÑA AL “XII CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: NORTE DE PORTUGAL- GALIZA”.

El “XII Congreso Internacional de Formação para o Trabalho: Norte De Portugal-Galiza” inauguró esta nueva edición el jueves día 8 de julio del 2010 con su primera conferencia “*Novos profissionais da educação e Formação para o Trabalho*”, cuyos ponentes fueron el Profesor Don Joaquin Acevedo de la Universidad de Oporto y el Profesor don Antonio Rial Sánchez de la Universidad de Santiago de Compostela, quien realizó su aportación en la segunda parte de la sesión. El Profesor Rial centró su exposición en la relevancia de redefinir las perspectivas que ofrece la actual formación. Destacó la importancia de estructurar y articular nuevos fundamentos formativos más acordes con los requerimientos del mercado laboral, que permitan a las instituciones mejorar su oferta formativa-profesional para que sea más eficaz y de calidad. También expuso la necesidad de impulsar la formación a lo largo de la vida entre nuestros nuevos profesionales, como un reto de recualificación y/o reciclaje permanente que les permita adaptarse a los constantes cambios que desde los mercados se les demanda.

Nos recuerda que los cambios que hoy en día se producen en los ámbitos económicos, políticos, socio-culturales y educativos son muy profundos, porque exigen nuevas capacidades y paradigmas apropiados para gestionar dichos cambios. Esta nueva realidad genera inseguridades en los profesionales que sumado a la falta de oportunidades, a las crecientes desigualdades, al exceso de información mal gestionada, a la precariedad e inestabilidad laboral, etc., se convierten en problemáticas que requieren nuevos procesos de

reorientación de las trayectorias formativas y profesionales del alumnado y/o trabajadores/as. Por todo ello, se hace necesario dotar a nuestros formadores/as con herramientas, recursos y estrategias que les permitan conocer los contextos, entornos, necesidades y cambios que se están produciendo a nivel formativo y profesional. Se debe ayudarlos, pues, a redefinir sus modelos y paradigmas educativos para dar respuesta a los crecientes cambios tecnológicos, de la información, del conocimiento, de la interculturalidad, de la diversidad y la igualdad, etc. En definitiva, nos propone ayudarles a trabajar desde la colaboración y coordinación interprofesional, hacia la consecución de metas que mejoren la realidad formativa y profesional de una sociedad en crisis como la nuestra. Por consiguiente, concluye su intervención destacando que no debemos olvidar que los profesionales de la educación y de la formación para el trabajo “somos” transformadores de la sociedad y eso es una tarea muy compleja que precisa su tiempo y espacio.

Por otro lado, la mesa redonda “*Admirábeis Mestres ou Amigáveis Coveiros?*”, celebrada el jueves 8 a las 16:00, centró su debate en los nuevos retos y roles de los profesionales vinculados a la formación y a la educación desde dos perspectivas: la profesional y la laboral. En la primera parte realizó su intervención la Profesora Doña Lourdes Montero de la Universidad de Santiago quien puso de manifiesto las nuevas demandas y necesidades que se derivan de la actual sociedad, que podríamos denominar de la información y del conocimiento, para el profesorado. El dilema lo plantea de la siguiente manera: ¿Qué demanda la sociedad actual a los profesores y profesoras? La respuesta es harta compleja, como también son las funciones que se le atribuyen (dar cabida a diferentes idiomas, que trabajen la interculturalidad, las problemáticas de género, utilicen las nuevas tecnologías, actualicen el conocimiento...). Para poder responder a esto, la formación se mostraría como un elemento clave, puesto que en palabras textuales “los buenos profesores no nacen, se hacen”.

En este sentido la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, es un factor fundamental porque va a ser la que permita u obstaculice que se lleve a cabo un proceso de formación profesional continuo. Esta motivación va a estar ligada al rol que asuma en su quehacer profesional y que sintetiza en tres modalidades: catalizadores, contrapuntos o víctimas. *Como catalizadores* promoverían aprendizajes más innovadores, asumen un compromiso con su formación continua así como con el aprendizaje con compañeros y/o profesionales de la comunidad educativa. *Como contrapuntos* dan un paso más allá en el aprendizaje y buscan la cohesión social y emocional, la identidad cosmopolita, el aprendizaje y el trabajo en redes en redes, y recuperar la confianza y seguridad profesional. Las *víctimas* promueven la memorización de aprendizajes estandarizados, procesos de enseñanza dirigidos, su formación se centra en lo que les demanda la Administración educativa y no en lo que necesitan etc. Emocionalmente se muestran agotados, inseguros y desconfiados. Según esto, se pone de manifiesto que enseñar no es sólo una práctica intelectual, sino que tiene una fuerte vertiente emocional. Todos estos aspectos definen los nuevos requerimientos para el perfil docente, aunque tal y como la Dra. Montero destaca, éste no es nuevo, pero que resulta imprescindible continuar reivindicándolo en los tiempos que corren.

Por otra parte, la intervención de Don Jaime López Cossío, director de la empresa de formación “*Laudantis*”, se centra en la Formación Profesional y planea cuestiones relevantes para la discusión sobre la importancia del papel del formador ante los nuevos retos que se plantean a la Formación Profesional. En primer lugar plantea la necesidad de un análisis sistémico o de contexto, partiendo de cuatro principios o tesis que justifican la argumentación que realizará a posteriori:

1. Los nuevos retos para la Formación Profesional (productividad general del sistema educativo, productividad específica de la empresa, empleabilidad y gestión de los retos y riesgos)
2. Los nuevos retos requieren nuevas propuestas.
3. Las nuevas respuestas requieren nuevas competencias y perfiles profesionales.
4. Entre los nuevos perfiles estaría el de consultor de la formación.

Cossío recalca la importancia de no perder de vista los objetivos estratégicos de la cumbre de Lisboa para 2010, y que se sitúan en tres ámbitos: social, económico y empleo. Tomando esto como referencia, la Formación Profesional debería atender a tres perspectivas:

1. La perspectiva del sistema productivo, destacando entre otros aspectos la actualización continua del conocimiento que implica nuevas funciones para el formador o la definición de nuevos perfiles profesionales que impliquen capacidades para diseñar el marco del sistema y los colectivos preferentes, etc.
2. la perspectiva de la empresa, que exige determinar y responder con rapidez a las necesidades que van surgiendo.
3. la perspectiva del trabajador, que demanda capacidades para ser empleado en distintas situaciones laborales.

Ligando estos dos últimos aspectos, el ponente destaca que la formación es un reto que se afronta en distintos niveles:

- Cómo aprenden las personas.
- Cómo aprenden las organizaciones
- Cómo se consiguen los objetivos

El perfil del consultor de formación estaría referido a 20 aspectos como por ejemplo consultor de sistemas formativos, análisis de necesidades, gestor de la acreditación, evaluador de competencias e impacto, etc. En definitiva, se pide que su perfil se dirija hacia una oferta de servicios asociada al desarrollo de los recursos humanos y la mejora competitiva.

La segunda referencia celebrada en la tarde del día 8 y titulada “*Qualificar Jovens e Adultos: Conflito Geracional ou Desafio Educativo*”, corrió a cargo de los ponentes Don Luis Rothes y Don Miguel A. Santos Rego. La primera parte se centró en el discurso del Profesor Don Miguel A. Santos Rego, de la Universidad de Santiago de Compostela, quien toma como eje el análisis de la globalización y las demandas que ésta conlleva para los jóvenes. Como señala, en la nueva sociedad que denomina-real, ésta define una parte sustantiva de la globalización, al mismo tiempo que los perfiles profesionales se vuelven más borrosos. Al mismo tiempo, en esta sociedad globalizada se redefinen las formas de capital cultural, ya que se crea el trinomio cultural/tecnología/aprendizaje que se relacionan de una manera cívica y diferente a lo que la formación estaba acostumbrada.

La cualificación implica replantear la dimensión cívica del aprendizaje. El profesor Santos insiste en la idea de que la educación moral y del carácter están muy relacionadas con el mundo económico. Así, se producen contradicciones manifiestas entre los valores que se defienden y las actuaciones que se llevan a cabo. Defiende esta afirmación con un ejemplo claro y muy ilustrativo: nadie duda de la necesidad de un desarrollo sostenible, pero al mismo tiempo las políticas de los distintos países impulsan el crecimiento económico -difícilmente compatible con los postulados del desarrollo sostenible- como salida a la crisis mundial en la que estamos inmersos. Por último, otro aspecto en el que insiste es en que los aprendizajes tienen que ser más cosmopolitas e interculturales, lo que implica la necesidad de articular más prácticas interculturales entre los jóvenes que, a su vez, requieren de determinadas competencias transversales como el uso de las TIC o el dominio de idiomas.

La segunda mesa redonda celebrada en la mañana del viernes día 9 llevó por título “*Orientação ao longo da vida: novos papeis e novas exigencias*”. En esta mesa intervinieron varios ponentes, la primera parte corrió a cargo de los representantes portugueses y la segunda parte estuvo a cargo de los representantes gallegos. En la intervención de Doña M<sup>a</sup> José Cortés Jiménez, Jefa del Servicio de Observatorio Ocupacional de la Consellería de Trabajo e Benestar da Xunta de Galicia, se expuso qué es y cómo se articula el Servicio de Observatorio Ocupacional del Instituto Gallego de las Cualificaciones perteneciente a la Xunta de Galicia. Dentro de esta institución la ponente nos aclara que se encuadran una serie de prestaciones, funciones y responsabilidades vinculadas con el ámbito de la orientación a lo largo de la vida y centradas en dos aspectos clave: a) orientación como proceso de mejora desde el marco de la cualificación y b) orientación como proceso de asesoramiento desde el Servicio Gallego de Colocación. En estas entidades cobran especial relevancia los *certificados de profesionalidad* que permiten mejorar la información y formación para la inserción laboral y/o para la mejora de las competencias y cualificaciones. Por lo tanto los aspectos clave de estos certificados van a ser aportar información y orientación a los trabajadores y trabajadoras a lo largo de su vida y trayectorias. Se trata de ofrecerles formación básica e intermediación laboral mediante procesos de orientación más personalizada, que les ayude a elaborar planes de formación e inserción laboral eficaces. En su intervención también comentó la diversidad de portales y servicios de orientación y asesoramiento que se ofrecen a través de la web de la Xunta de Galicia (gratuitos) que están al alcance y servicio de todos los usuarios/demandantes/profesionales que lo necesiten. Estas herramientas informáticas fueron diseñadas para facilitar los procesos de orientación y asesoramientos tanto de los profesionales que trabajan en estos servicios e instituciones, como de los ciudadanos y ciudadanas que lo precisen.

En la intervención del segundo representante de la Xunta de Galicia, Don Jesús Manuel Rodríguez Buján, responsable de la Jefatura del Servicio de Orientación Profesional y Relación con Empresas, se expuso la necesidad de centrar nuestro debate en reflexionar sobre la “superación o no de los dilemas planteados hace diez años en torno a las necesidades y demandas que se le plantearon a los servicios de orientación profesional”. Según este ponente, tal vez no debemos plantearnos nuevos retos cuando aún tenemos los retos y desafíos del pasado sin resolver. Para ello nos sugiere que nos paremos a reflexionar sobre qué cuestiones y necesidades hemos resuelto con éxito y cuáles han resultado ser ineficaces o todavía permanecen sin resolver antes de plantearnos metas más ambiciosas. Recalca las ventajas e inconvenientes de nuestros actuales sistemas e instituciones que ofrecen servicios tan diversos como:

- ✓ La gestión de las ofertas y demandas de empleo y prácticas profesionales presentadas por las empresas e instituciones formativas.
- ✓ El asesoramiento personalizado sobre aquellos aspectos de índole académica o laboral que favorecen la formación y empleabilidad del usuario/a.
- ✓ Las ofertas permanentes de acciones formativas orientadas a mejorar el desarrollo profesional y la adquisición de competencias para favorecer la inserción en el mercado laboral y/o mejorar la cualificación profesional del sujeto.
- ✓ Los foros como punto de encuentro entre las empresas colaboradoras y la Xunta de trabajadores/as, los/las demandantes, etc.

El análisis de la proyección social y laboral de las diferentes titulaciones impartidas en la comunidad con el fin de medir su impacto y nivel de inserción laboral a nivel nacional e internacional, entre otros servicios

Otros aspectos en los que centró su exposición fueron la necesidad de debatir sobre el papel que deben ocupar las entidades y profesionales que ofrecen orientación y asesoramiento en una sociedad en crisis como la nuestra, en la que la acción tutorial y la orientación se convierten en un proceso de ayuda imprescindible porque permiten realizar una intervención más continua y coordinada entre los diversos agentes educativos, sociales y demás profesionales. También facilita el establecimiento de medidas de recualificación y/o formativas más específicas y personalizadas de los sujetos que así lo precisen. Por consiguiente, a los profesionales de la orientación les permite ampliar y actualizar la información y formación de los usuarios del servicio, reduciendo las desigualdades y desventajas que generan en ocasiones variables como el sexo, edad, origen o lugar de residencia, entre otras. Estos servicios y sus portales interactivos y gratuitos permiten, pues, crear acciones más colaborativas entre los diversos centros educativos y las empresas que oferten empleo en las zonas o comarcas.

Para concluir y como idea final de todo lo expuesto y recogido en las diferentes intervenciones y ponencias ofrecidas a lo largo de este congreso, destacamos que: *“En épocas de crisis sólo los y las más fuertes salen adelante, más esa fortaleza, ese valor añadido, sólo puede lograrse a través de la formación.”*<sup>1</sup>

En efecto, en época de crisis no solo debemos mejorar nuestra formación para ser más competentes, sino que también se hace necesario que actualicemos nuestras competencias, que adquiramos otras nuevas o que redefinamos nuestros perfiles. La formación que tengamos y ofrezcamos va a ser, en definitiva, nuestro valor seguro para mantener un puesto de trabajo o para adquirir uno nuevo y mejor. Ese saber hacer, saber ser y saber estar que adquiramos a través de la formación se convierte en un conocimiento, habilidades y experiencias que nadie nos puede quitar. Por lo tanto, en una sociedad del conocimiento y de la información como la actual, quien más vale va a ser quien más conocimientos y habilidades ofrece. Y eso sólo se consigue a través de la formación.

---

<sup>1</sup> Consultado en Diario de Navarra, del domingo 22 de febrero del 2009, <http://www.diariodenavarra.es/20090222/navarra/la-crisis-llena-cursos-formacion.html?not=2009022201195919&dia=20090222&seccion=navarra&seccion2=economia>

# **COMISSÃO ORGANIZADORA**



**José Manuel Castro** – Delegação Regional do Norte do IEFP

**Carla Vale** – Delegação Regional do Norte do IEFP

**Margarida Dias** – Delegação Regional do Norte do IEFP

**Celina Geraldes** – Delegação Regional do Norte do IEFP

**Elisabete Pires** – Delegação Regional do Norte do IEFP

**Sílvia Vieira** – Delegação Regional do Norte do IEFP

**Joaquim Luís Coimbra** – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Olívia Santos Silva** – Direcção Regional de Educação do Norte

**Antonio Rial Sánchez** – Universidade de Santiago de Compostela

**Margarita Valcarce Fernández** – Universidade de Vigo

**Maria del Mar Sanjuán Roca** – Universidade de Santiago de Compostela

**Laura Rego Agraso** – Universidade de Santiago de Compostela





# **COMISSÃO CIENTÍFICA**



## **Presidente:**

**Joaquim Luís Coimbra** – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

## **Vice-Presidente:**

**Antonio Rial Sanchez** – Universidade de Santiago de Compostela

**Miguel A. Zabalza Beraza** – Universidade de Santiago de Compostela

## **Vogais:**

**José Manuel Castro** – Delegação Regional do Norte do IEFP

**Olívia Santos Silva** – Direcção Regional de Educação do Norte

**Luís Imaginário** – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Carlos Gonçalves** – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Manuel António Ferreira da Silva** – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Diana Vieira** – Instituto Politécnico do Porto

**Sérgio Tobón** – Universidade de Colí/Colômbia

**Juan Antonio García Fraile** – Universidad Complutense de Madrid

**Miguel Anxo Santos Rego** - Universidade de Santiago de Compostela

**María José Méndez Lois** – Universidade de Santiago de Compostela

**Raquel Mariño Fernández** – Universidade de Santiago de Compostela

**Elisa Zamora Rodríguez** – Universidade de Santiago de Compostela

**Elisa Jato Seijas** – Universidade de Santiago de Compostela

**María Luisa Rodicio García** – Universidade de Santiago de Compostela

**María Carmen Sarceda Gorgoso** – Universidade de Santiago de Compostela

**Maria del Mar Sanjuán Roca** – Universidade de Santiago de Compostela

**Mar Lorenzo Moledo** – Universidade de Santiago de Compostela

**Antonio Vara Coomonte** – Universidade de Santiago de Compostela



# **COMISSÃO DE HONRA**



**Helena André** – Ministra do Trabalho e da Solidariedade Social

**Isabel Alçada** – Ministra da Educação

**Walter Lemos** – Secretário de Estado do Trabalho e da Formação

**Alberto Nuñez Feijó** – Presidente da Xunta da Galicia

**Carlos Cardoso Lage** – Presidente da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região Norte

**Francisco Madelino** – Presidente do Conselho Directivo do IIEFP

**Avelino Leite** – Delegado Regional do Norte do IIEFP

**António Leite** – Director Regional de Educação do Norte

**Jesús Vázquez Abad** – Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta da Galicia

**Beatriz Mato Otero** – Consellería de Traballo e Benestar da Xunta da Galicia

**José Marques dos Santos** – Reitor da Universidade do Porto

**Armando Mascarenhas Ferreira** – Reitor da Univ. de Trás-os – Montes e Alto Douro

**António José Rodrigues** – Reitor da Universidade do Minho

**Joaquim Azevedo** – Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

**Senén Barro Ameneiro** (hasta el 24 de maio no tenemos el nombre del nuevo) – Reitor da Universidade de Santiago de Compostela

**Alberto Gago Rodríguez** – Reitor da Universidade de Vigo

**José María Barja Pérez** – Reitor da Universidade da Coruña

**José António Barros** – Presidente da Associação Empresarial de Portugal

**António Fontenla Ramil** – Presidente da Confederación de Empresarios de Galicia

**Manuel Carvalho da Silva** – Secretário-geral da CGTP

**João Proença** – Secretário-geral da UGT

**José Antonio Gómez Gómez** – Secretario Xeral da UGT de Galicia

**Xan Maria Castro Paz** – Secretario Xeral do SN de CC.OO. de Galicia

**Xesús Seixo Fernández** – Secretario Xeral da CIG

**Serafín Pita Freire** – Presidente da Federación Galega de Empresas de Formación





## **PROGRAMA**

### **XII CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NORTE DE PORTUGAL/GALIZA**

**Guimarães, 8 e 9 de Julho de 2010**

**OS NOVOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO  
E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO**  
**Desafios e exigências da Aprendizagem ao  
Longo da Vida**



## 8 DE JULHO DE 2010

**14h00** – Abertura Oficial do Congresso

**14h30** – Conferência Inaugural  
**Novos profissionais da Educação e Formação para o Trabalho.**

**Presidente de mesa:** Francisco Madelino – Presidente do CD do IEFP

**Orador:** Joaquim Azevedo – Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa

**Comentador:** António Rial Sanchez – Universidade de Santiago de Compostela

**15h45** – Coffee Break

**16h00** – Mesa Redonda

**“Admiráveis mestres ou amigáveis coveiros”?**

Discutir o papel e a importância dos formadores na educação e formação

**Moderador:** Maria José Mendez Lois – Universidade de Santiago de Compostela

**Formador Técnico:** Elísio Silva – Coordenador do Centro DUAL Porto / Câmara de Comercio Luso Alemã

**Formador/Professor:** Lourdes Monteiro Mesa – Universidade de Santiago de Compostela

**Gestor de Formação:** Jaime Lopez Cossio – Empresa de Formação Laudantis

**Decisor:** Jose Manuel Castro – Subdelegado Regional do Norte do IEFP

**18h00** – Conferência

**Qualificar Jovens e Adultos: conflito geracional ou desafio educativo**

**Presidente de mesa:** Avelino Leite – Delegado Regional do Norte do IEFP

**Orador:** Miguel Angel Santos Rego – Universidade de Santiago de Compostela

**Comentador:** Luís Rothes – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

## 9 DE JULHO DE 2010

**09h00** – Proposta de Sessões Temáticas

1.1) Profissionais de Orientação/Iniciativa Novas Oportunidades

Moderadora: Olívia Santos Silva – Direcção Regional de Educação do Norte

1.2) Profissionais de Orientação/Orientação ao Longo da Vida

Moderadora: Helena Chaves – Centro de Emprego de Guimarães

2) Formação de Formadores

Moderadora: Mar Lorenzo Moledo – Universidade de Santiago de Compostela

3) Intervenções formativas com Jovens

Moderadora: Maria José Mendez Lois – Universidade de Santiago de Compostela

4) Intervenções formativas com Adultos

Moderadora: Maria del Mar Sanjuan Roca – Universidade de Santiago de Compostela

**11h15** – Coffee Break

**11h30** – Mesa Redonda

**Orientação ao longo da vida: novos papéis e novas exigências para todos os profissionais da educação e formação**

**Moderador:** Conceição Matos – Vogal do CD do IEFP

**Orador:** António Leite – Director Regional de Educação do Norte

**Orador:** Joaquim Luís Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Orador:** Maria José Cortés Jiménez – Conselleria do Trabalho e Benestar/Observatório Ocupacional del Instituto Galego das Cualificacións

**Orador:** Jesus Manuel Rodríguez Buján – Conselleria da Educación e Ordenación Universitaria

**Orador:** Paulo Feliciano – Vice-Presidente da Agência Nacional para a Qualificação

**13h00** – Almoço

**14h30** – Workshops

**1 – (Novos) Profissionais da Orientação**

- Marta Castro e Sandra Costa – Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional do Porto
  - Margarita Valcarce Fernandez – Universidade de Vigo
- Moderador: Margarida Dias – Divisão da Formação Profissional da DN/IEFP

**2 – Qualificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades**

- Jerónimo de Sousa – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia
  - Esther Rodriguez Prado – Asociación Síndrome de Down
- Moderador: António Vara Coomonte – Universidade de Santiago de Compostela

**3 – Formação de Adultos**

- Isabel Gomes – GIP/Gabinete de Inserção Profissional de Stª Maria da Feira
- Susana Barreras Viso – Fundación Galegado Metal para a Formación, Cualificación e Emprego (FORMEGA) Moderador: Elisa Zamora Rodriguez – Universidade de Santiago de Compostela

**4 – Formação de Jovens**

- Filomena Araújo – Fundação da Juventude
  - Maria Jesus Freire Seoane – Universidade da Corunha
- Moderador: Carla Vale – Direcção de Serviços do Emprego e Formação da DN/IEFP

**5 – Percursos em Alternância**

- Albano Braga – Metalúrgica Progresso
  - Nieves Del Río Otero – Conselleria Traballo e Benestar
- Moderador: José Leitão – Departamento de Formação Profissional do IIEFP

**16h00** – Coffee Break

**16h30** – Apresentação das Conclusões

**Relatores Gerais do Congresso:**

- Luís Imaginário – Universidade do Porto
- Rui Valente – Centro de Formação Profissional do Porto
- Raquel Mariño Fernández – Universidade de Santiago de Compostela
- Maria Carmen Sarceda – Universidade de Santiago de Compostela

**17h30** – Conferência Final

**Educação – Formação de Adultos: Caminhos Passados e Horizontes Possíveis**

**Presidente de mesa:**

Juan António Garcia Fraile  
Universidade Complutense de Madrid

**Orador:**

Alberto de Melo – Delegado Regional do Algarve do IIEFP  
Conceptor de Políticas de Educação – Formação de Adultos