

Educação e Território: Fragmentos do Alentejo

ORGANIZADORES
Lurdes Pratas Nico
Bravo Nico



ciep|ue

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Educação e Território: Fragmentos do Alentejo

Educação e Território: Fragmentos do Alentejo

FICHA TÉCNICA

Título:

Educação e Território: Fragmentos do Alentejo

Organizadores:

Lurdes Pratas Nico

Bravo Nico

Edição:

© Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE), 1.ª Edição, Évora, 2024 www.ciep.uevora.pt

Morada:

Colégio Pedro da Fonseca

Rua da Barba Rala, n.º 1, Parque Industrial e Tecnológico de Évora, 7005-345 Évora

Produção e revisão:

Catarina Roque

Teresa Gonçalves

Design gráfico:

©mr-creative.net

Impressão e acabamento

VASP Digital Printing Services – www.vasp.pt

ISBN

978-972-778-419-6

Depósito Legal

539334/24

É expressamente proibido reproduzir, na totalidade ou em parte, sob qualquer forma ou meio, esta obra. Autorizações especiais podem ser requeridas para ciep@uevora.pt

«Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020»

«Por opção dos respetivos autores, há textos escritos segundo o antigo Acordo Ortográfico.»

Índice

Prefácio.....	9
I – Contributos da Realidade	10
Agrupamento de Escolas José Régio – Portalegre: Um agrupamento num território de intervenção prioritária (TEIP)	11
Ana Rute Sanguinho	
Acerca das Consequências das Crises de Saúde Pública sobre a Educação – Que Devíamos Nós Já Saber?	25
António Bento Caleiro & Gertrudes Saúde Guerreiro	
Percursos dos Diplomados Pela Universidade de Évora	37
Conceição Rego, Daniela Olo & Leonida Correia	
Os Fatores Mais Geradores de Aprendizagem no Processo Pedagógico, São o Carácter Lúdico e Afetivo das Ações	55
Elisa Maria Batista Chinita de Mira	
A Pandemia e os Seus Atores. Os Monstros que Habitam em Nós. 65	
Elsa Martins & Guilherme Ceia	
Avaliar em Tempos de Pandemia – Que Aprendemos Nós?	71
Gertrudes Saúde Guerreiro & António Bento Caleiro	
Os Portugueses e as Redes Sociais.....	93
Joaquim Fialho, Elaine Dias & Valéria Macedo	
Escola, Professores e Sociedade: Que Modelos?	107
José Joaquim Letras Pinheiro	
A Rádio, A Prevenção e o Socorro	115
Luís Mota	
A Violência nos Contos Populares Alentejanos. Para uma Hermenêutica no Âmbito de Filosofia da Educação	127
Maria Jacinta Murta	
Dificuldades de Concretização da Diferenciação Curricular Pedagógica, O Que Nos Dizem Professores do Ensino Básico e Secundário De Escolas do Alentejo	145
Marília Favinha & Maria de Lurdes Moreira	

A Universidade Sénior Está Fechada: E Agora?	159
Patricia Rosado & Luísa Carvalho	
O Exercício Ético é o Começo da Cidadania. A ‘Degustação’ Dos Valores com as Crianças	175
Maria Teresa Santos & Ana Sofia Matos	
Despertar a Matemática Pelas Pinturas Rupestres do Tchitundu-Hulu, Namibe-Angola. Visão Etnomatemática.	191
Alfredo Capitango de Lúcio	
O Papel do Diretor – A Imaginação como recriação do Espaço Pedagógico	207
Manuel Dinis Cabeça	
A Educação Popular no Polo de Redondo da Universidade Popular Túlio Espanca	217
Dora Jeremias	
Entre tempos: Envelhecer e Aprender no Alentejo	225
Alexandra Janeiro, Luísa Carvalho, Ana Fartouce, Abílio Amiguiño & Célia Tavares	
Fórum do Território – Uma Ferramenta de Educação para a Cidadania	243
Brenno Russo, Diogo Coutinho, Fernando Parreira, Gilda Farrell, Hélder Guerreiro, Isabel Raposo, Manuel Coelho, Maria do Rosário Oliveira, Rita Costa, Samuel Thirion, Sérgio Maraschin & Teresa Saraiva	
Recrear – Tempo para Aprender e Brincar: Projeto de intervenção socioeducativa em recreios escolares nas EB1 do concelho de Odemira	253
Isabel Raposo, Rita Costa & Tânia Santos	
Semear e Planear, Cuidar e Crescer. Um Exercício Prática Usando os Objetivos (Interiores) de Desenvolvimento Sustentável para Ensinar Metodologia de Pesquisa a Estudantes Finalistas do Curso de Sociologia	267
Rosalina Pisco Costa	
Cidadania e Desenvolvimento. Uma Experiência do AE José Régio, Portalegre	281
Ana Rute Sanguinho & Teresa Castro	

Educação e Território: Fragmentos do Alentejo

A Importância da Comunicação Parental como Fator de Sucesso no Desenvolvimento Educacional, Pessoal e Social dos Jovens	293
Zélia Belo Torres	
A Relevância das Ordens Profissionais na Atualidade.....	307
António Guelha da Rosa	
«Lar Doce Lar» e «Faça Favor de Entrar» - Projetos Educativos no Domicílio Promovidos pela Escola Comunitária de São Miguel de Machede.....	321
Patrícia Ramalho, Daniela Lopes, Maria Pencas, Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico	
Da Universidade Sénior de Vila Viçosa ao Polo da Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora: Vários Trajetos, Um Mesmo Destino.....	327
Licínio Lampreia	
II – Contributos dos Estudantes da Universidade de Évora.....	344
APPACDM, Uma Associação que se concentra na Integração Social.....	345
Alessandra Carvalho & Hariana Baldé	
A Relevância que o Referencial de Competências assume no Processo Pedagógico de Ensino Aprendizagem	351
António Guelha da Rosa & Bravo Nico	
Ética e Valores na Gestão Escolar: Um Estudo de Caso numa Escola de 2º Ciclo de Ensino Secundário em Moçâmedes, Angola	367
Basílio Domingos	
Fatores Determinantes da Intenção Empreendedora na Faculdade de Economia e Gestão, Universidade Nacional Timor Lorosa'E	383
Bia Carvalho de Jesus	
Chafariz D'EL Rei & Bairro Senhora da Saúde: Aprendizagens da comunidade.....	405
Catarina Casanova, Margarida Dias & Margarida Batista	
Percursos de Qualificação e Emprego em Alandroal: O Período de 1983 a 2013	419
Elisabete Galhardas & Bravo Nico	

Causas de Insucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico – Perspetivas de Professores sobre as Taxas de Retenção no 4º Ano de Escolaridade 433

Hariana Baldé & Alessandra Carvalho

O Impacto do Aumento das Habilitações Escolares através do Processo RVCC numa Pequena Comunidade Rural do Alentejo: Um Estudo de Caso..... 437

Hugo Rico & Bravo Nico

Desenvolvimento de Processos Escolares e Trabalho em Equipa - Perspetivas de Professores de uma Escola do Alentejo 453

Rúben Soares & Margarida Figo

Perspetivas de Estudantes sobre Influências dos Exames de 9º Ano no Percurso Escolar – Porque São Obrigatórios e Para que nos servem? 465

Margarida Dias, Catarina Casanova & Teresa Gonçalves

A Dimensão Educativa nos Processos de Salvaguarda do Património Cultural Imaterial do Alentejo Classificado pela UNESCO (2008-2020) – O Início do Trilhar de um Caminho 477

Merciana Rita & Bravo Nico

Educação no Concelho de Portel: Muito Mais que Terra e Água..... 491

Rúben Soares & Catarina Henriques

Instituições de Ensino Formal, Não Formal e Informal da Cidade de Lagos 509

Shaina Nazareth

Território e Educação: A Dinâmica Educativa do Concelho de Montemor-o-Novo..... 535

Susana Pereira & Bravo Nico

Reguengos de Monsaraz, uma Cidade Capaz de Educar Adultos? As Filheiras das Indústrias Tradicionais da Olaria e da Cortiça..... 545

Teresa Gonçalves & Margarida Figo

O Potencial Educativo da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – Direção de Serviços da Região do Alentejo..... 557

Cláudia Santos, Daniela Martins, Mariana Costa & Sofia Rosa

Educação e Território: Fragmentos do Alentejo

Envelhecer com Qualidade de Vida e Bem-Estar em Estabelecimentos de Apoio Social para Idosos: Contributos das Atividades Educativa	565
Fernanda Narciso, Luísa Carvalho & Lurdes Pratas Nico	
Cartografia da Educação Não Formal no Município de Redondo	579
João André & Lurdes Pratas Nico	
Associação Aldeia das Ciências.....	591
Ana Marta Lança, Antoninho Soares, Beatriz Prata & Inês Ferreira	
“A Fundação Educa”	601
Ana Rita Coelho, Beatriz Francisco, Íris Pato & Joana Campino	
Aprendizagens em Contexto Não-Formal Promotoras de Desenvolvimento Local: COMOIPREL, Moura	615
Beatriz Meireles, Francisca Vigia, Margarida Catarino & Margarida Rico	
Percursos Profissionais de Qualificação: Dois Casos no Alentejo	625
Inês Chaparro, Diana Pinto, Margarida Godinho & Carolina Barradas	
Serviços Educativos em Instituições Não Escolares no Alentejo: Identificação e Breve Caracterização	633
Anita Tinoco & Bravo Nico	
Criatividade e Dinâmicas Culturais no Espaço Público. Com o Foco em Évora	649
Maria Teresa Santos, Ângelo Milhano, Afonso Dias, Bruna Guedelha, Carolina Santos, Duarte Gafaniz, Gil Malta, Inês Alho, Inês Guerra & Maria Leonor Justo	
O que Sabemos sobre a Dimensão Educativa nos Processos de Salvaguarda do Património Cultural Imaterial Alentejano Aprovados pela UNESCO?	665
Merciana Rita & Bravo Nico	
Oportunidades INATEL.....	683
Ândria Botas, Beatriz Silva & Isabel Barros	
Duas Vidas em Formação	695
Ana Rita Coelho, Beatriz Francisco, Íris Pato & Joana Campino	
Educação vs. Saúde – Contextos de Formação ao Longo da Vida....	711
Cláudia Santos, Daniela Martins, Mariana Costa & Sofia Rosa	

Desafios da Educação em Tempos de Pandemia no Concelho de Montemor-o-Novo: O Papel dos Parceiros Educativos 719

Susana Pereira & Bravo Nico

ADLBC e “Contrato Local de Desenvolvimento Social 4G” – Projetos Promovidos pela Associação Monte 729

Alexandre Santos, Inês Rico, Rafael Rosa & Margarida Correia

Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas Gabriel Pereira de Évora 739

Beatriz Vilhena, Mariana Santos, Patrícia Rosa & Nur Cakirca

A Relevância que o Referencial de Competências assume no Processo Pedagógico de Ensino Aprendizagem

António Guelha da Rosa | Doutorando do Programa de
Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora |
d36712@alunos.uevora.pt |

Bravo Nico | Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e
Educação; CIEP-UÉ | jbn@uevora.pt

Resumo

O presente tema insere-se nos conceitos de educação e de formação, associados ao meio profissional, na implementação do conceito de competência, na avaliação de competências e na gestão por competências.

O referencial de competências constitui-se assim, como o elemento agregador dos conteúdos formativos, consubstanciando-se num descritivo que especifica as linhas gerais do processo pedagógico-formativo, elaborado com base num determinado desempenho profissional (perfil profissional) e de acordo com uma sequência interativa de atividades formativas.

O referencial de competências, do ponto de vista concetual, face aos seus diferentes elementos constituintes (i.e.; perfil de seleção, perfil profissional, perfil de formação e perfil de avaliação): i) o perfil profissional socorre-se do conceito Construtivista/Behaviorista, aplicado na análise funcional de um cargo ou profissão. Análise esta que visa identificar um desempenho profissional de excelência, centrada no que é a função e nas suas exigências funcionais, identificando, desta forma, os comportamentos humanos bem-sucedidos que giram em torno da função laboral em análise (CEITIL, 2006, p.402); II) em contraste, o seu perfil de formação, baseia-se em grande parte no conceito cognitivista de BLOOM e na taxonomia a ele associada, de modo a desenhar a progressividade necessária ao desenho dos planos de estudo, perante as diferentes categorias de

conhecimento; III) por sua vez, o perfil de seleção, baseia-se na concetualização de Piaget e de Vygotsky, focado na zona de desenvolvimento próximo, a qual considera essencial para que os formandos, em termos de conhecimentos prévios, obtenham o sucesso desejável, no processo formativo; IV) por último, o perfil de avaliação, baseando-se nos níveis de avaliação segundo Kirkpatrick, pretende-se garantir a satisfação e o sucesso de formandos, formadores e destinatários finais da formação (i.e.; entidade empregadora).

Observou-se, assim, que o referencial de competências, pela relevância que assume na qualificação dos quadros, apresenta algumas especificidades que carecem de um enorme rigor e algum conhecimento específico, nomeadamente na sua análise funcional do perfil profissional, assim como na sua interligação com os conteúdos formativos, necessários ao desenvolvimento profissional, que requerem a sua elaboração, do contributo de equipas multidisciplinares especializadas, que permitam, na sua elaboração, desenvolver uma antevisão do que será o desempenho do cargo/função num futuro próximo. O objetivo final passará, sempre, pela obtenção de profissionais bem formados, dotados de elevados padrões de eficácia e de eficiência, com desempenhos de excelência.

Palavras-Chave: Referencial de Competências; Formação Profissional; Perfil Profissional; Análise Funcional.

Introdução

Verificamos, nos dias de hoje, que a tecnologia predomina nas empresas, estando inteiramente interligada ao conceito de competência, que tal como o conhecemos, se encontra num processo de reconfiguração face à automatização do mundo dos negócios. Segundo Mateus (2018, p. 1), cerca de 85% das profissões que se prevê existirem em 2030, ainda não foram inventadas. O estudo “The Future of Jobs Report 2018” prevê que a tecnologia ajudará a criar 58 milhões de novos empregos nos próximos quatro anos. Pese embora

estes empregos sejam diferenciados daqueles que estamos hoje habituados, “Já pensou num cenário onde não existam profissões e os trabalhadores sejam referenciados apenas pelas suas competências?” (MATEUS, 2018, p. 1). O mesmo estudo prevê que as competências terão uma influência determinante sobre o candidato e “sobre o seu potencial de empregabilidade, da profissão para a qual se formou e que, certamente, não irá manter vida fora” (Mateus, 2018, p. 1).

Num estudo realizado na Universidade de Oxford, em parceria com a Fundação Europeia para a Inovação, desafia “os profissionais a trabalharem para consolidarem um leque de competências que independentemente da sua formação técnica de base lhe permitam manterem-se permanentemente competitivos no mercado e atrativos para os empregadores” (Mateus, 2018, p. 2). Como se pode constatar, pensar em competências em vez de profissões, coloca desafios acrescidos aos profissionais, sendo que as competências críticas terão uma influência determinante no profissional do futuro, uma vez que “o pensamento analítico e a inovação, a criatividade, as competências de programação e análise, a influência social, a aptidão para a resolução de problemas complexos, a inteligência emocional, programação e outras que rapidamente se tornarão imperativas para as empresas” [FEM, 2018, cit. por Mateus (2018, p. 2)]. Segundo o mesmo Fórum Económico Mundial (FEM), “a mudança do paradigma das profissões para o paradigma das competências fará dos profissionais do futuro eternos aprendizes que, em média, necessitarão, em 2022, de mais 101 dias de formação do que atualmente para se manterem competitivos no mercado” (Mateus, 2018, p. 2).

Assim sendo, verificamos a necessidade de operacionalizar os sistemas de Gestão de Recursos Humanos (GRH) por competências, nos quais “o desempenho não é apenas uma questão de resultados, mas são igualmente relevantes os processos e os comportamentos” Houldsworth & Jirasingle [2006, cit. por Santos (2011, p. 586)]

A teoria da Human Performance Technology (HPT), também conhecida pela teoria da Improving Human Performance (HPI), está relacionada com a metodologia da melhoria de processos, concentrando-se na avaliação de desempenho e no sistema formativo como metodologia de resolver alguns dos problemas de desempenho profissional, surgindo como uma metodologia capaz de diagnosticar e resolver problemas estruturais da empresa. Falamos de num processo cíclico e multidisciplinar no qual se incluem as seguintes valências: i) a gestão de qualidade total e da melhoria de processos; ii) psicologia comportamental; iii) desenho de sistemas institucionais de desenvolvimento organizacional; iv) gestão de recursos humanos. Este processo realiza uma análise rigorosa da sociedade, da organização e do indivíduo, com a finalidade de identificar as lacunas do desempenho (GAP) “is the difference between actual and desired/required performance” (NATO, 2015, p. 25), tendo sempre em vista a obtenção de informações apropriadas para melhoria do desempenho e a avaliação dos resultados obtidos pela formação, face aos requisitos. Este processo, está focada em melhorar o desempenho social, organizacional, processual e dos níveis de desempenho individuais.

Neste contexto, os problemas de desempenho profissional derivam de um amplo leque de problemáticas, para as quais a teoria HPT apresenta um conjunto de tipologias de soluções (Santos, 2020, p. 590):

- (1) Administrativas, relativas à tomada de decisão sobre promoções, retenções, transferências e despedimentos;
- (2) De desenvolvimento profissional dos empregados, promovendo a comunicação e o feedback, transmitindo normas, valores e objetivos da organização e identificando linhas de desenvolvimento desejável;
- (3) De distribuição de incentivos, quer monetários, quer outros, que contribuem para a justiça organizacional;

(4) Legais, nomeadamente em processos litigiosos, provendo um registo de desempenho ao longo do tempo;

(5) De desenvolvimento da eficácia organizacional, através do desenvolvimento da competência dos colaboradores, que o promovem;

(6) De melhoria do clima organizacional, ao explicitarem as regras segundo as quais é feito o reconhecimento da contribuição.

Verificámos, assim, que o principal instrumento da gestão de recursos humanos por competências depende da elaboração de um referencial de competências que, por sua vez, se consubstancia no planejar, executar e avaliar o processo formativo, permitindo atingir um desempenho de excelência por parte do indivíduo que se sujeita a um processo formativo.

1. O Referencial de Competências

Em primeira análise, devemos centrar a nossa reflexão na utilidade, prática e funcional, de um referencial de competências:

Lorsqu'un artisan forme un unique apprenti, il a le privilège de tout avoir en tête, sans être tenu de le formuler, encore moins de le concerter avec d'autres formateurs. Il peut renoncer à expliciter les compétences visées. Elles n'existent alors qu'en creux, à travers ce qu'il montre, les conseils qu'il donne, les jugements qu'il porte sur le travail de l'apprenti. Un tel formateur peut avoir l'impression de savoir parfaitement à quelles maîtrises il forme sans avoir une seconde obligation d'élaborer un référentiel. D'une certaine manière, il incarne l'objectif (Perrenoud, 2001, p. 1).

Por conseguinte, e face ao exposto, na elaboração de um referencial de competências de um curso, tudo se complica quando a formação envolve um conjunto de formadores, e quando se verifica a necessidade de coordenar as intervenções de um plano de formação. Evidentemente que um referencial de competências é muito mais que

isso, pois a sua funcionalidade não se esgota na formação. As escolas e os centros de formação estão hoje sujeitos a escrutínios permanentes, no âmbito da qualidade da educação e da formação ministradas. A qualidade é sistematicamente testada e auditada, quanto à sua utilidade prática. Daqui, resulta a necessidade de um referencial de competências, como sendo um normativo do processo educativo/formativo, que se materializa num produto que é negociado entre as instituições supervisoras e os estabelecimentos de ensino e de formação (Perrenoud, 2001, p.1).

Para Georges, Poumay e Tardif (2017, p. 17), preconiza que o referencial de competências se constitui como a pedra angular de uma adequada arquitetura curricular, baseada na descrição precisa das práticas de referência profissional, estruturada na sua transposição didática para um plano de formação, para Tardif [1996 cit. por Perrenoud (2001, p. 1)]. “On sait que l’absence de référentiel favorise une hypertrophie des connaissances disciplinaires au détriment du développement des compétences”

Do referencial de competências, constam um conjunto de orientações pedagógicas que definem as trajetórias de desenvolvimento das competências, a delimitação das aprendizagens críticas, muitas vezes referidas como incontornáveis, que asseguram a adequada construção dos conhecimentos. A este respeito, Perrenoud (2001, p. 2) considera que as aprendizagens críticas são reflexões cuidadosamente selecionadas, e que decorrem de listas exaustivas de conhecimentos resultantes de exames cuidadosos sobre o que é exigido. Esta realidade gera desempenhos criteriosos profissionais, uma vez que “Elles doivent alors répondre à la question suivante pour chaque compétence: quelle est la trajectoire d'apprentissage (les trajectoires d'apprentissage le cas échéant) que l'étudiant doit parcourir pour atteindre les niveaux de développement?” (Georges, Poumay, & Tardif, 2017, p. 27).

A mobilização de recursos cognitivos requer alguma especialização, por se tratar de um processo baseado no senso comum e no intelecto,

muitas vezes designada de inteligência profissional (Carbonneau & Héту, 1996) ou inteligência no trabalho (Jobert, 1999). Para enfatizar as situações profissionais, não basta só aplicar a lógica às situações, elas requerem, a composição esquemas operacionais específicos. Para Le Boterf [2000, cit. por Perrenoud (2001, p. 2)], um profissional constrói-se através de esquemas, que permitem mobilizar e combinar os recursos de aprendizagem, de forma adequada e oportuna. Especificamos alguns exemplos da conceção do esquema operativo:

Um esquema operacional pode ser, mais ou menos, complexo. Pode consistir numa combinação de esquemas mais básicos. Isso corresponde ao que observamos na evolução do conceito de competência. Numa organização trabalhista tayloriana, uma habilidade é geralmente reduzida a uma habilidade. O esquema subjacente à ação pode, então, ser apenas um esquema básico. Esta é a tela de um gesto profissional. Quando se trata de dirigir uma planta industrial automatizada, antecipando as avarias e lidando com os perigos, o esquema assume certa complexidade. Induz vários esquemas relacionados a um know-how mais limitado: verificação de parâmetros, mudança de ferramentas, interpretar um indicador, realizar e concluir uma negociação comercial levando em conta uma multiplicidade de critérios, dificilmente pode ser baseada num esquema básico. O esquema é então o de um ato de conhecimento.

O esquema é o quadro que permite construir uma combinação dinâmica de recursos (conhecimento, qualidades de know-how, cultura, recursos emocionais, conhecimento formalizado, redes de especialização). É de acordo com o esquema e sua evolução que será selecionado e ocorrerá numa arquitetura. Não deve ser entendido como um arranjo mecânico, como uma justaposição de partes na forma de um jogo de lego ou de mecano. A competência não é construída como uma parede de alvenaria e os recursos não são comparáveis aos tijolos. Cuidado com a alvenaria cognitiva [Boterf, 2000 cit. por Perrenoud (2001, p.1)].

A aplicação criteriosa de uma competência exige a mobilização de recursos, “o ator/formador deve colocar em sinergia e interdependência (uma combinação) na realização do objetivo ou finalidade” (Georges, Poumay & Tardif, 2017, p. 18). Para o efeito, o referencial de competências integra, de forma sistêmica, o inventário de todos os documentos essenciais à formação. Trata-se de um documento único que serve de base ao curso de formação do formando e, simultaneamente, essencial para a elaboração do dispositivo de formação. Um referencial de competências resulta de uma análise rigorosa das necessidades de formação, tanto o que é prescrito e real, como o que é antecipado, com provável evolução a curto, médio e longo prazo. A partir daí, é construído com o critério da autenticidade das situações da vida profissional. A autenticidade é também um dos princípios fundamentais da construção e formalização dos referenciais por competências (Georges, Poumay, & Tardif, 2017, p. 18).

Georges, Poumay e Tardif (2017, p. 31) consideram que o referencial de competências, devidamente estruturado, deve constituir-se como uma ferramenta essencial de informação e de interação, controle e supervisão para o formando, assim como para o processo formativo – inclusive para o formador. Concomitantemente, é um poderoso meio de comunicação, informação e divulgação com outros interlocutores do processo educativo/formativo, mesmo que estes não pertençam ao estabelecimento de ensino formação que o concebeu. Os parágrafos acima descritos argumentam a favor da integração e da organização dos seguintes elementos num referencial de competências:

- competências;
- componentes essenciais para cada competência;
- situações profissionais;
- aprendizagens críticas;
- níveis de desenvolvimento.

1.1. As componentes de um Referencial de Competências

Green [1999 cit. por DGAP (2006, p. 27)] considera que “é importante ajudar as pessoas a perceber como é que as suas ações se relacionam com a identidade e objetivos da organização onde trabalham, de modo a fomentar esta sincronia ou alinhamento”, sendo que o desiderato é conseguido de duas formas: i) pela participação de colaboradores nos processos de tomada de decisão, que permitam a troca de informação, oportunidade de compromisso e melhor desempenho; ii) pela utilização das competências descritas e operacionalizadas através de uma linguagem comportamental, para que todos falem a mesma linguagem. É preciso tornar fácil e clara a utilização das palavras e dos seus significados.

Desta forma, o modelo integrado de gestão por competências, a verdadeiro GRH, pressupõe que a organização controle, adapte e desenvolva as suas próprias competências. E, simultaneamente, permitir que as pessoas que as integram, controlem, adaptem e desenvolvam, por si próprias, as competências individuais, de acordo com a DGAP (2006, p. 29).

1.2. O Perfil de Seleção/Ingresso

O perfil de seleção identifica, como garante da frequência do curso ou ação de formação com sucesso, as competências, os valores e exigências específicas necessárias aos candidatos. Destina-se a selecionar, através de diferentes meios, as pessoas mais adequadas, com vista à obtenção dos resultados esperados. O critério de seleção decorre da identificação das competências que os candidatos devem possuir para garantir um desempenho de nível superior na sua função, Franco [2001, cit. por DGAP (2006, p. 29)]. As vantagens da utilização das competências no recrutamento e seleção, são as seguintes:

- Facilitar o ajustamento entre os interesses e aptidões/perícias da pessoa e as exigências do processo formativo ou da função;

- Aumentar a precisão na avaliação das pessoas, em termos de adequação do potencial para várias funções;
- Ajudar a prevenir que os entrevistadores e os avaliadores façam julgamentos precipitados sobre as pessoas, ou que as julguem com base em características que são irrelevantes para a função em causa;
- Podem ser utilizadas para escolher e estruturar as várias técnicas de avaliação e dirigir os planos de formação para as áreas em que se verifique maior necessidade de desenvolvimento.

1.3. O Perfil Profissional

Podemos considerar o perfil profissional como sendo o saber executar, no âmbito de uma figura profissional, e correspondendo a uma determinada qualificação, sendo que qualificação profissional, “é um conjunto de competências, com possibilidade de reconhecimento na organização, as quais podem ser adquiridas mediante formação, experiência profissional ou pela combinação de ambas” (SANTOS, 2008, p.1-1). O perfil profissional constitui-se, como sendo uma “carta bilateral de compromisso y esfuerzo para lograr personas críticas, reflexivas, innovadoras, propositivas, investigadoras y consecuentes con la incentivación de principios de colaboración, respeto y promulgación de justicia social como base de equidad y paz” (Gonzales, Mortigo, & Berdugo, 2014, p. 180).

1.4. O Perfil de Formação

O perfil de formação consiste na definição de estratégias de desenvolvimento, nas quais se definem as trajetórias desse mesmo desenvolvimento. O saber-agir, que será especificado nas suas componentes essenciais, e nas situações em que ele se desdobra em níveis de desenvolvimento. Pretende-se, também, desenhar conteúdos que permitam dominar e atingir os níveis de proficiência requeridos, assim como a identificação dos recursos necessários e facilitadores do requerido desenvolvimento (Georges, Poumay, & Tardif, 2017, p. 41).

Georges, Poumay & Tardif (2017, p. 41) preconizam seis passos essenciais para o desenvolvimento de um plano de formação:

- I. definir as competências do programa;
- II. definir as componentes essenciais da ação;
- III. definir as situações profissionais que reflitam a extensão da competência;
- IV. definir os níveis de desenvolvimento da competência que apontem para a continuidade da formação;
- V. definir as Aprendizagens Críticas (AC);
- VI. Obter a lista de recursos.

A tarefa de elaborar um perfil de formação não é uma tarefa fácil. Barriga (2014, p. 142) advoga pela construção de um plano de estudos por competências, regendo-se por princípios que não são totalmente claros. O desenho curricular, a que nos referimos, tem por base a elaboração dos programas de acordo com a visão dos saberes e do saber fazer [Perrenoud, 1999 e 2010 Tardif, 2006, Rogiers, 2010, cit. por Barriga, (2014, p. 151)]. A estes, acrescem os conhecimentos de base (e.g.; matemática, física, química, biologia), e outros conhecimentos transversais (e.g.; leitura, escrita e a comunicação verbal). A este respeito, Barriga (2014, p. 151) indica o seguinte:

A finalidade da aprendizagem por competências consiste em promover a articulação entre a informação concetual e o desenvolvimento de habilidade cognitivas, permitindo, assim, a articulação dos conhecimentos teóricos durante as situações práticas, assim como o desenvolvimento das habilidades (Barriga, 2014, p. 152).

Só, após a conclusão do perfil de formação, é possível identificar o nível de qualificação exigido para o ingresso numa determinada

formação, assim como identificar os saberes de base essenciais para garantir o sucesso da aprendizagem. Ao mesmo tempo que são estruturadas e definidas as trajetórias de aprendizagem, são definidos os instrumentos de avaliação, bem como os dados necessários para a avaliação formativa.

1.5. O perfil de avaliação

O perfil de avaliação pretende alinhar as expectativas relativas ao desempenho de todos os intervenientes diretos na formação. Deverão ser objeto de avaliação formandos, formadores, gestores de formação, o programa, a metodologia e todos os recursos afetos à formação, a entidade da estrutura formativa e o próprio sistema de avaliação. Também deve ser avaliada a satisfação e o impacto que a formação teve no desempenho do ex-formando, durante o exercício do cargo ou função, ou seja, as competências desenvolvidas (CID, 2013, p.1-8). A avaliação da formação incide sobre a “avaliação pedagógica (curricular e da aprendizagem), a avaliação da satisfação, a avaliação de transferência e a avaliação de efeitos. As duas primeiras são levadas a cabo em contexto de formação e as duas últimas em contexto de trabalho” (CID, 2013, pp. 1-8).

Em suma, podemos afirmar que o perfil de avaliação serve para uniformizar conceitos, técnicas, métodos e conteúdos. Desta forma, este perfil terá que assegurar o seguinte:

- i) A formação que está a ser desenhada é necessária e importante;
- ii) Os programas de formação estão bem concebidos;
- iii) Os cursos se encontram organizados, são bem conduzidos e os participantes cooperam ativamente;
- iv) Os formandos são bem-sucedidos.

2. Método da Pesquisa Desenvolvida

A investigação decorre da tese de doutoramento apresentada na Universidade de Évora em 11 de maio de 2021, sob o tema “O referencial de competências no contexto da formação militar: estudo comparativo dos casos dos Exércitos português, espanhol, chileno e da NATO”.

No presente trabalho incidimos, essencialmente, numa análise documental, como uma técnica que é fundamentalmente utilizada, em grande parte dos estudos de carácter público, no qual o objetivo é descrever a situação social (pessoas, lugares, acontecimentos (Santos et al., 2016, p.76). Baseando o estudo na consulta e análise documental, ou seja, no método de recolha e de verificação de dados que permitiu o acesso a fontes pertinentes, fazendo, por isso, parte integrante da heurística da investigação.

A pesquisa assentou, igualmente, numa investigação bibliográfica que pretendeu “tomar conhecimento das suas questões, metodologias empregues e conclusões a que chegaram”, a pesquisa em “livros, revistas, teses, monografias, actas, artigos, internet, registos académicos, estatísticas e outros documentos as informações que interessam para os seus propósitos”, consistindo no método de investigação que “procura a resposta para o problema através de pesquisa documental” Sousa (2005, p. 87).

Por fim, cumpre indicar, no que concerne à análise documental, que a mesma consiste na técnica na qual o investigador não participa na realidade que descreve. Tratou-se de uma “recolha sistemática de informação para descrever tão rigorosamente quanto possível” (Afonso, 2014, p.23), cuja finalidade foi a elaboração de um instrumento que seja confiável, preciso e utilizável.

3. Conclusão

Em suma, o referencial de competências integra, de forma sistêmica, o inventário de todos os documentos essenciais à formação, consubstancializando um documento único que serve de base a um percurso formativo. Um referencial de competências resulta de um perfil profissional que, por sua vez, decorre de uma análise rigorosa das necessidades de formação, podendo ser entendido como uma predição de um cargo ou profissão no curto, médio e longo prazo, construído sempre de acordo com critérios de autenticidade de situações profissionais. De acordo com Georges, Poumay, & Tardif (2017, p. 18), a autenticidade é um dos princípios fundamentais da construção e formalização dos referenciais por competências.

O referencial de curso é uma ferramenta que regula e normaliza o processo formativo, tendo como pilar basilar a satisfação das necessidades formativas, em termos de recursos humanos devidamente qualificados, e a garantia da certificação da formação. Um Referencial de Curso serve, no seu essencial, para dar resposta a quatro questões:

- i) O que é que o profissional tem que conhecer para ter sucesso na formação? - O Perfil de Seleção;
- ii) O que é que o profissional tem de fazer no desempenho do cargo? – O Perfil Profissional;
- iii) O que é que o profissional tem de “aprender” para ser competente no desempenho do cargo? Perfil de Formação;
- iv) Como é que sabemos se o formando aprendeu e se está apto a desempenhar o cargo com competência? - Perfil de Avaliação.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação, guia prático*. Fundação Manuel Leitão.
- Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos* | vol. XXXVI, núm. 143, pág. 143.
- Carbonneau, M., & HÉTU, J. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle, in. En L. A. Paquay, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles cocompétences?* (págs. 77-96). De Boeck.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Edições Sílabo.
- Dgap. (2006). *Avaliação e Desenvolvimento de Competências na Administração Pública*. Ministério das Finanças.
- Georges, F., Poumay, M., & Tardif, J. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences - Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Deboeck superieur.
- Gonzales, K., Mortigo, A., & Berdugo, N. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo. En J. M. Córdova, *Revista Científica General* (págs. 165-182). Educación.
- Jobert, G. (1999). *L'intelligence au travail*. En P. e. Carré, *Traité des sciences et des méthodes de la formation*. Dunod.
- Mateus, C. (2018). *A tecnologia vai dominar as empresas*. Expresso.
- Nato. (2015). *BI-SC 075-007 Education and Individual Training Directive*. NATO.

Perrenoud, P. (30 de maio de 2001). Construire un référentiel de compétences. Obtenido de Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Santos, L. (2008). PD - GNR 3-02 Perfis Profissionais. GNR.

Santos, L. (2012). Projeto de Investigação. Caldas da Rainha.

Santos, N. (2011). O desempenho e a sua avaliação: dicotomias na prática, desafios para a investigação. En D. G. (Coordenação), Psicologia das organizações do trabalho e dos recursos humanos (págs. 579 - 613). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Sousa, A. (2005). Investigação em Educação. Livros Horizonte.