

EDITORIAL

A presente edição da **FORMAR** destaca nas suas páginas o tema da cooperação, muito particularmente a cooperação desenvolvida no âmbito dos países de língua portuguesa. A comunidade lusófona caracteriza-se por um espaço geograficamente descontínuo, formado por oito países distribuídos por quatro continentes, que têm uma identidade cultural assente em bases comuns e um meio de entendimento privilegiado, constituindo um forte laço de união, que é a língua portuguesa. Trata-se da sexta língua materna mais falada em todo o Mundo, contando com cerca de 200 milhões de falantes que a utilizam quotidianamente.

Recorrendo ao dicionário da Porto Editora, a cooperação aparece definida como sendo o “acto de unir esforços para a resolução de um assunto ou problema, facilitando o acesso aos meios práticos para o conseguir”.

A união de esforços deve pressupor a participação, o envolvimento e a mútua responsabilização dos diversos parceiros em todas as fases do processo.

A solução para os problemas deve ter em conta uma estratégia de desenvolvimento social e económico, que potencie o crescimento económico e vise o bem-estar das populações abrangidas pelas acções. Sendo muitas as necessidades que se encontram por satisfazer e sempre escassos os meios disponibilizáveis para as enfrentar, torna-se necessário estabelecer prioridades, introduzindo um princípio de complementaridade e de concentração de esforços, que não diluam os meios disponíveis.

As acções de cooperação devem realizar-se, desejavelmente, em torno de projectos estruturan-



tes e com sustentabilidade, capazes de gerar por si uma capacidade reprodutora, de modo a atingir-se um efeito multiplicador.

Tendo em conta as diversas facetas e os múltiplos intervenientes e actores da cooperação, de qualquer processo de cooperação resulta um claro proveito para os diversos parceiros envolvidos na sua concretização:

- para uns, porque obtêm ajuda e os meios para ultrapassarem os problemas e as dificuldades que enfrentam;
- para outros, porque retiram vantagens económicas, obtêm influência política, estreitam e reforçam laços de amizade ou, simplesmente, porque alcançam a satisfação única que representa poder ser útil e ajudar, tendo subjacente o nobre princípio da solidariedade.

Aproveitamos esta oportunidade para informar que, a partir desta edição, contamos com a disponibilização da **FORMAR** em formato digital no site do Instituto do Emprego e Formação Profissional, em www.iefp.pt, certos de que a edição *on-line* da **FORMAR** constituirá um meio privilegiado de acesso aos nossos leitores.

Estêvão André



3

TEMA CENTRAL Cooperar para formar

Fernando Marques da Costa • Natália Falé



11

A cooperação para o desenvolvimento no âmbito do Ministério da Segurança Social e do Trabalho – algumas reflexões

Carlos Sangreman Proença



17

Cooperação portuguesa: notas de um formador em Timor-Leste

Rui Flores



22

Cooperação e formação

Horácio Lourenço • Eugénia Ribeiro • Fernando Castro

Ofélia Frederico • Natália Rosmaninho



29

e-Learning no IEFP: curso de Técnicas

de Avaliação na Formação

José Filipe Rafael • António Augusto Fernandes • Maria Antonieta Romão



38

Formação profissional inicial: dos problemas às perspectivas

José Casqueiro Cardim



53

NOTÍCIAS

Aconteceu...

Está a Acontecer...

Livros...

Cooperar para formar

Cooperar para formar projectos, estudos e edição de livros são algumas das actividades que o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (IED) desenvolve em diversas áreas. Em Angola, o IED tem vindo a executar projectos no âmbito da Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego, nomeadamente nas cidades de Luanda, Huambo e Lobito

1. O QUE É O IED?

O IED – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento é uma instituição sem fins lucrativos, fundada em Lisboa, em 19 de Fevereiro de 1979, reconhecida como pessoa colectiva de utilidade pública em 8 de Junho de 1982 e como Organização Não-Governamental de Cooperação para o Desenvolvimento em 1985.

O instituto desenvolve estudos, projectos e actividades nas áreas política e cultural, da integração europeia, dos estudos regionais, das migrações internacionais e da modernização da sociedade e da economia portuguesa, da educação e da juventude e da formação profissional. Realiza igualmente actividades de divulgação pública e de cooperação para o desenvolvimento.

O instituto é membro fundador da Plataforma Portuguesa das ONGD, associado do ICE – Instituto

das Comunidades Educativas, do EADI e da SOLIDAR.

A actividade de edição é uma das que tornou o instituto mais conhecido

nos meios científicos e universitários tendo, até ao momento, mais de 70 títulos publicados, através da publicação regular de colecções diversas – Colecções “Estudos para o Desenvolvimento”, Cadernos “IED”, Cadernos “Juventude”, Colecção “Educação”, Colecção “CEE/IED” – e edições especiais em colaboração com outras entidades e, ainda, a revista *Desenvolvimento*.

A actividade do IED é apoiada pelo recurso a financiamentos de fundações, agências governa-



INSTITUTO DE ESTUDOS
PARA O DESENVOLVIMENTO

mentais, organismos internacionais e nacionais, sendo legítimo destacar os financiamentos oriundos da União Europeia e do Instituto da Cooperação Portuguesa.

Ao nível da cooperação o IED trabalha principalmente com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, implementando projectos de desenvolvimento comunitário, de formação profissional a desmobilizados e de formação profissional para o emprego e, em resultado dessa actividade, estão presentemente em funcionamento em Angola o Centro de Formação Profissional Fadário Muteka, no Huambo, o Centro de Formação Profissional do Lobito, o Centro de Formação Profissional de Luanda e, na Guiné-Bissau, a Escola de Artes e Ofícios do Quelele, em Bissau.

2. O IED NA REPÚBLICA DE ANGOLA

No âmbito das actividades e projectos de cooperação para o desenvolvimento que tem vindo a implementar na República de Angola, o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento tem um protocolo de colaboração com o INEFOP – Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional, tutelado pelo MAPESS – Ministério da Administração Pública, do Emprego e da Segurança Social de Angola, celebrado em 1994, e um acordo de cooperação com o Governo da República de Angola, celebrado em 1998.

Em parceria com o INEFOP e com financiamentos da União Europeia, o IED tem vindo a executar projectos no âmbito da Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego, nas cidades de Luanda, Huambo e Lobito.



A actividade de cooperação do IED em Angola iniciou-se em 1992, com a implementação do Projecto de Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego, no Centro de Formação Profissional Fadário Muteka, no Huambo. Este projecto foi financiado pela Comissão Europeia e apoiado pelo Ministério da Indústria angolano, tendo sido interrompido em 1993 em consequência da ocupação militar da província do Huambo pelas forças da UNITA, e reatado em 1996, depois de as Forças Armadas angolanas terem recuperado o controlo militar e administrativo da cidade e da província. O encerramento da primeira fase do projecto registou-se em 1999, realizando-se uma segunda fase entre 2000 e 2002.

Igualmente com financiamentos comunitários e apoiado pelo Instituto Nacional do Emprego e Formação Profissional angolano, foi implementado no Lobito um Projecto de Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego, no Centro de Formação Profissional do Lobito e na Estalhave, que viria a desenvolver-se em três fases, distintas entre si mas complementares nos objecti-

vos preconizados. A primeira fase decorreu entre 1994 e 1996, a segunda fase entre 1996 e 1998 e a terceira fase entre 2000 e 2002.

A Comissão Europeia financiou também o Projecto de Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego implementado em Luanda, no Centro de Formação Profissional de Luanda e na Escola de Aprendizizes dos Caminhos-de-Ferro, apoiado pelo Instituto Nacional do Emprego e Formação Profissional e pelos Caminhos-de-Ferro de Luanda, e igualmente desenvolvido em três fases, uma primeira fase entre 1994 e 1996, uma segunda fase entre 1996 e 1998 e uma terceira fase entre 2000 e 2002.



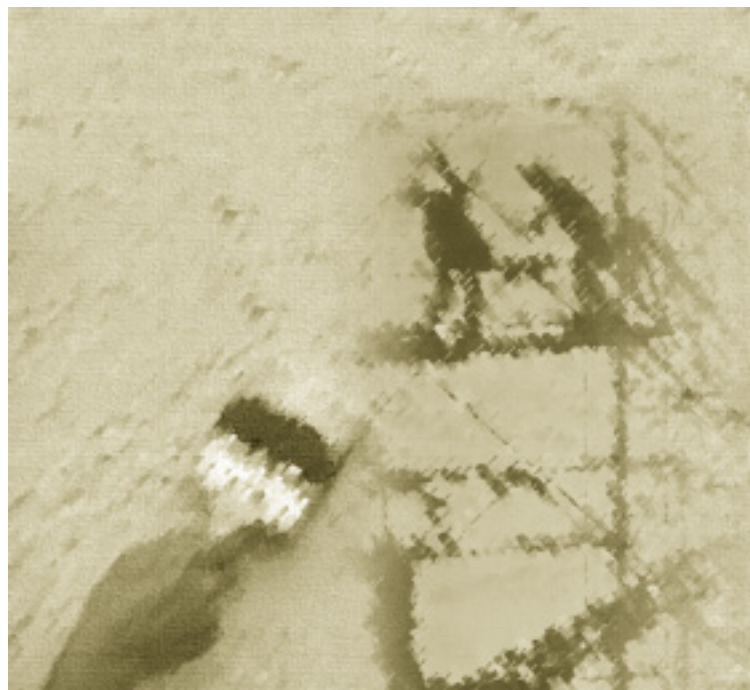
Formandos do curso de Electricidade em Luanda

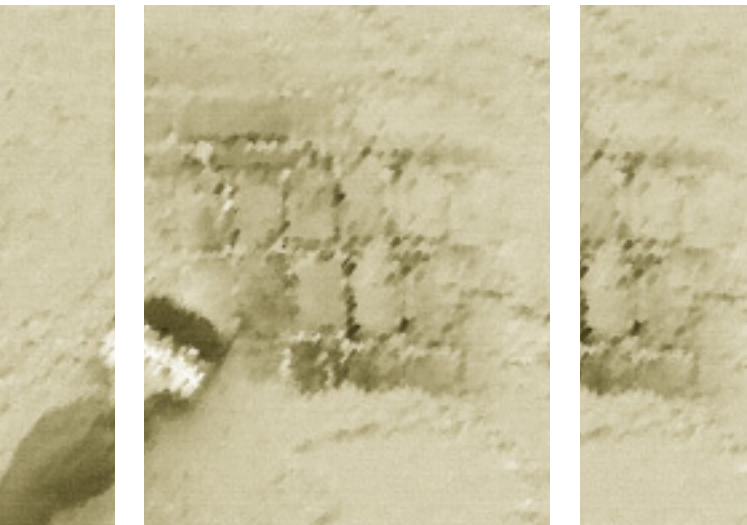
Estes três projectos, implementados em oito fases distintas, distribuídas pelo Huambo, Lobito e Luanda, e elegendo como grupo populacional-alvo os jovens de ambos os sexos, entre os 16 e aos 25 anos, desempregados ou à procura do primeiro emprego, contribuíram para a qualificação profissional da população jovem, para a melhoria do sistema de entrada na vida activa e para o incentivo à recuperação do tecido económico, tendo para tal procedido à recuperação física e apetrechamento/ /equipamento de infra-estruturas, fazendo a quali-

ficação de formadores e ministrando formação profissional em áreas básicas, necessárias à recuperação económica e social da República de Angola, tais como Pedreiro, Carpintaria, Pintura de Construção Civil, Canalização, Serralharia Civil, Mecânica Automóvel, Electricidade, Electrónica, Sapataria, Corte e Costura, Administração e Contabilidade, Secretariado e Informática.

No modelo de Formação Profissional para o emprego implementado em Angola pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, assume particular relevância o denominado Trabalho de Aptidão Profissional (TAP), que consiste na execução de um projecto de grupo no final da formação, sintetizando os conhecimentos e competências adquiridas ao longo de todo o processo de formação.

Com financiamento da Organização Internacional do Trabalho e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o IED executou igual-





mente em Angola cinco projectos de Formação Profissional e Promoção de Microempresas para Soldados Desmobilizados, dos quais dois foram realizados em Luanda, dois no Lobito e um no Huambo, com a consequente formação de cerca de mil antigos efectivos militares, entre 1997 e 1999, nas áreas de Electricidade, Electrónica, Canalização, Pedreiro, Serralharia Civil e Pintura de Construção Civil. A elevada adesão dos formandos e o sucesso da formação reconhecido pelas entidades contratantes constituíram um testemunho da importância do contributo destes projectos para a reintegração dos antigos combatentes de guerra no tecido social angolano.

No desenvolvimento dos seus projectos o IED reabilitou infra-estruturas e reequipou os centros, introduziu metodologias activas assentes na realidade vivida, elaborou materiais pedagógicos, estabeleceu parcerias com entidades nacionais e internacionais, criou e organizou procedimentos, dinamizou processos de motivação e participação, transformando os formandos em agentes

activos da sua própria formação. Os oito projectos de formação profissional para o emprego foram organizados em dezasseis ciclos de formação, abrangendo 2200 formandos, correspondendo a uma média de 275 formandos/fase, dos quais 2000 completaram a formação com sucesso. Os projectos desenvolveram cerca de 50 cursos de qualificação de formadores e 96 acções de formação, num total aproximado de 57 mil horas de formação. Os mecanismos de inserção dos formandos no mercado de trabalho foram potenciados através do desenvolvimento de cursos de Gestão de Pequenos Negócios, destinados a promover competências orientadas no sentido da criação de microempresas.



Formandos de Construção Civil colaboram na reabilitação das instalações do centro de formação durante a formação em exercício

Ao longo da implementação das suas actividades de formação profissional em Angola o IED norteou sempre o seu trabalho pela preocupação em garantir a continuidade da actividade dos centros de formação profissional nos quais os projectos têm vindo a ser desenvolvidos, após a conclusão dos mesmos. Foi com este objectivo que o instituto associou à frequência das suas acções de formação

o pagamento pelos formandos de uma jóia de inscrição e de uma propina. Com esta iniciativa, para além de fidelizar os formandos à formação, garante-se aos centros de formação uma fonte de rendimento, dado que essas verbas entram directamente para as receitas dos centros, para além de permitir aos directores dos centros o desenvolvimento de capacidades de gestão de recursos.

No caso do Centro de Formação Profissional Fardário Muteka, no Huambo, o próprio centro desenvolve actividades extraprojecto do IED, nomeadamente implementando acções em áreas formativas de natureza administrativa e profissional, como sejam Informática, Contabilidade, Gestão, Inglês, e em áreas de formação profissional vocacionadas para o auto-emprego, como sejam Serralharia e Soldadura, Mecânica Geral, Electrónica, Electricidade, Carpintaria e Pedreiro. O IED apoia, em alguns casos, o equipamento dessas novas unidades de formação. Todas estas acções/actividades formativas são financiadas pelos próprios formandos. Para além disso, o centro desenvolve outras actividades geradoras de rendimentos, como sejam a confecção de vestuário, a confecção/reparação de calçado e a prestação de pequenos serviços de reparações ao nível das várias áreas formativas ministradas. No caso de Luanda e do Lobito os centros não realizam actividades produtivas para além das acções de formação do IED, sendo a única excepção a existência de um curso de Informática, ministrado no Centro de Formação Profissional do Lobito.

Mas a continuidade e a auto-sustentabilidade dos centros não é garantida apenas a nível financeiro, mas também a nível administrativo. E, para garantir igualmente esta componente, tem havido ao longo da implementação das várias fases do

projecto do IED uma progressiva delegação de competências nas direcções dos centros. Neste contexto, ao longo das várias fases tem havido um “emagrecimento” das competências exclusivas do IED, registando-se uma gradual e efectiva transferência de competências, responsabilidades e implementação de meios para os centros. O resultado desta opção é patente no aumento da capacidade administrativa dos centros e no notório aumento da autonomia, como garantia futura da continuidade do normal funcionamento dos centros depois de concluídas as actividades implementadas pelo IED.



PROJECTOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL > IMPLEMENTADOS PELO IED EM ANGOLA

DATA DE IMPLEMENTAÇÃO	CONTRATO	MONTANTE EM EUROS	FINANCIADOR
1992/1993 (interrompido) 1996/1999 Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego – Huambo (1.ª fase)	ANG/3210-96/17	1.199.689,42	UE
1994/1996 Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego – Lobito (1.ª fase)	RIA/246 - 6.ACP.ANG.074	1.436.174,19	UE
Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego – Luanda (1.ª fase)	94-7-5071/10	653.012,15	UE
1996/1998 Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego – Luanda (2.ª fase)	RIA/286 - 6.ACP.ANG.074	510.282,61	UE
Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego – Lobito (2.ª fase)	RIA/287 - 6.ACP.ANG.074	586.881,95	UE
1997/1998 Formação Profissional e Formação de Microempresas para Soldados Desmobilizados – Luanda	ANG/95/B05 - A/97/006	86.551,85	OIT/PNUD
Formação Profissional e Formação de Microempresas para Soldados Desmobilizados – Lobito	ANG/95/B05 - A/97/007	35.594,42	OIT/PNUD
Formação Profissional e Formação de Microempresas para Soldados Desmobilizados – Huambo	ANG/95/B05 - A/97/008	45.997,93	OIT/PNUD
1999 Formação Profissional e Formação de Microempresas para Soldados Desmobilizados – Luanda	ANG/95/B05 - A/99/107	54.169,57	OIT/PNUD
Formação Profissional e Formação de Microempresas para Soldados Desmobilizados – Lobito	ANG/95/B05 - A/99/108	29.887,04	OIT/PNUD
2000/2001 Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego – Huambo (2.ª fase)	RIA/366 - 6.ACP.ANG.074	568.047,00	UE
Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego – Luanda (3.ª fase)	RIA/383 - 6.ACP.ANG.074	434.941,00	UE
Qualificação de Formadores e Formação Profissional para o Auto-Emprego – Lobito (3.ª fase)	RIA/384 - 6.ACP.ANG.074	424.516,00	UE



3. O IED NA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU

Integrado no âmbito de um Projecto de Desenvolvimento Integrado de três bairros na periferia de Bissau, iniciado em Janeiro de 2000 e implementado por um consórcio de três ONG portuguesas e três ONG guineenses, o IED construiu de raiz, no Bairro do Quelele, uma Escola de Artes e Ofícios, através da qual se pretende contribuir para reforçar

e qualificar o capital humano mediante a implementação de acções de formação profissional, entrosando-as com actividades práticas de especialização e coordenação.

Pretende-se assim qualificar formadores e formar tecnicamente formandos numa diversidade de ofícios e profissões que possam corresponder às



O edifício da Escola de Artes e Ofícios do Quelele/ Bissau durante as obras de construção



necessidades de desenvolvimento e contribuir para a reintegração social e económica das populações desempregadas.

A Escola de Artes e Ofícios, integralmente dirigida por guineenses, elegeu, numa primeira fase, como áreas prioritárias de formação Serralharia Civil, Carpintaria e Electricidade, por serem aquelas que vão ao encontro das necessidades actuais mais prementes da sociedade guineense ao nível da formação.

A EAO foi equipada com o apoio do IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional, que procedeu à doação de vários materiais, equipamentos e mobiliário oficinal, didáctico e de escritório. Também a CIMPOR – Cimentos de Portugal e a Caixa Geral de Depósitos fizeram doações à escola, respectivamente cimento para a construção e equipamento informático para o apetrechamento da escola. ■



Fernando Marques da Costa

Presidente da Comissão Directiva do IED



Natália Falé

Secretaria Executiva do IED



A cooperação para o desenvolvimento no âmbito do Ministério da Segurança Social e do Trabalho - algumas reflexões

“Necessitamos de ter uma visão do género humano não como pacientes, pelos interesses dos quais devemos velar, mas como agentes que podem realizar efectivamente coisas, tanto individual como conjuntamente” (Amaryta Sem)

1. MODELO DE COOPERAÇÃO

Um dos fenómenos que marcou o final do século xx, e que continuará indubitavelmente a marcar a agenda no início do XXI, é o da globalização.

A cooperação que tem por base o princípio da solidariedade deve constituir um factor de estruturação de todas as sociedades e tem de corresponder a uma estratégia de desenvolvimento que considere que o crescimento económico deve ser complementado por uma **evolução positiva das dimensões do bem-estar das famílias e dos grupos sociais** que constituem os povos dos países intervenientes. Nesse sentido, reforçar ao nível político os laços de cooperação representa um importante factor de fortalecimento da **dimensão social da globalização**.

Consciente, embora, da sua reduzidíssima dimensão, quando comparada com o desafio de promover um desenvolvimento global, o Departamento de Cooperação (DC) do Ministério da Segurança Social e do Trabalho tem sempre procurado dar **pequenos, mas sólidos, passos** com vista a **promover a luta contra a pobreza**.

Não se pode falar de um modelo de cooperação único ao longo da existência do DC, porquanto se tem vindo a procurar adaptar o modelo aos objetivos, necessidades e às contingências próprias ou externas existentes no momento de execução do projecto.

No entanto, pode afirmar-se que os modelos de



cooperação praticados podem ser classificados de acordo com o tipo de gestão: **Gestão Directa** ou **Gestão Indirecta**.

O **Modelo de Gestão Directa** implica uma estreita articulação entre as partes envolvidas em todas as actividades do projecto, privilegiando um acompanhamento muito próximo da execução. Um dos exemplos de uma forma de operar enquadrada neste modelo é a realização de aquisições para os serviços de cooperação dos ministérios. Por exemplo, no caso de aquisição de equipamento, a parte nacional recolhe pelo menos três orçamentos, enviando a proposta para o DC, com um parecer em relação à sua preferência. O DC analisa e, se aprovar, comunica à empresa fornecedora, ao interlocutor nacional e à Embaixada de Portugal. Após a entrega do bem adjudicado, a empresa levanta o valor acordado na embaixada, contra entrega de recibo em nome do Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social/Departamento de Cooperação. Para este efeito, cada embaixada dispõe de uma conta bancária específica na qual o DC deposita as verbas necessárias.

Esta metodologia privilegia um acompanhamento muito próximo da execução do projecto, tendo a desvantagem de conceder um menor grau de autonomia às entidades locais. Todavia, este acompanhamento é importante ao nível do reforço institucional, já que permite a transmissão da ex-

periência de metodologias de funcionamento, contribuindo para uma aproximação dos procedimentos locais aos procedimentos internacionais.

O **Modelo de Gestão Indirecta**, ao aproximar-se do modelo clássico de subsídio, implica um maior grau de responsabilização da entidade executora do projecto.

O pagamento é normalmente realizado num sistema faseado e, em princípio, o pagamento de uma nova fase depende da entrega e aprovação de um relatório das actividades da fase anterior.

Esse relatório é objecto de um parecer do serviço de cooperação do Ministério homólogo e de outro do DC. O acompanhamento e a avaliação destes projectos fazem-se através do serviço de cooperação local e de missões deste departamento aos países.

Além de proporcionar um grau de autonomia superior à entidade executora, o modelo de gestão indirecta não é tão exigente ao nível da utilização de meios por parte do DC. Este facto não significa que este se limite à posição de mero doador, implicando antes a dedicação de uma atenção redobrada na fase de selecção das actividades e dos parceiros, bem como durante o acompanhamento. A opção por este modelo de gestão implica a existência de uma entidade juridicamente constituída.

Como facilmente se depreende, ambos os modelos apresentam as suas vantagens e desvanta-



gens, procurando-se, no momento da escolha do modelo, que este seja o mais adequado possível às circunstâncias do projecto. De qualquer forma, a tendência existente aponta para uma estratégia que se aproxime gradualmente do segundo modelo, com eventual aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação e acompanhamento e do reforço institucional.

2. ORGANIZAÇÃO

Sendo uma estrutura relativamente recente, o DC não representa a primeira experiência de cooperação ao nível dos ministérios que desenvolveram previamente actividades nas áreas de actuação do MSST.

No Governo vigente até 1995, a estrutura responsável pela direcção da cooperação mantida entre o então **Ministério do Emprego e Segurança Social** (MESS) e os ministérios homólogos dos cinco países africanos de língua oficial portuguesa foi o **Gabinete de Cooperação com África (GACOOA)**. Dependendo directamente do Ministro, sem existência contemplada em lei orgânica, o GACOOA possuía *competências para programar, coordenar e acompanhar a execução de todos os projectos e acções de cooperação técnica nas áreas de intervenção funcional do ministério: Trabalho, Emprego, Formação Profissional, Segurança Social e Acção Social*. Na última nota informativa que conhecemos da responsável pelo gabinete, com data de 3 de Novembro de 1995, é referido que este privilegiava uma cooperação bilateral centralizada, tendo como parceiros institucionais os ministérios das áreas correspondentes dos PALOP. Nessa

mesma nota é referenciado que o GACOOA teria identificado, dinamizado e acompanhado cerca de 500 projectos, envolvendo mais de 400 peritos portugueses e a estada em Portugal de 1300 dirigentes e quadros africanos.

A extinção de dois ministérios deu lugar ao **Ministério do Trabalho e da Solidariedade**, cuja natureza, atribuições e estrutura orgânica se encontram estabelecidas no Decreto-Lei nº 115/98, de 4 de Maio. É este diploma que, nos seus artigos 4.º e 13.º, contempla a criação do **Departamento de Cooperação (DC)**.

A acção do DC desenvolve-se no âmbito de Protocolos de Cooperação, através de **programas trienais** elaborados em articulação com os serviços responsáveis pela cooperação dos ministérios homólogos, com a colaboração do Instituto da Cooperação Portuguesa, assinados pelos responsáveis dos serviços de cooperação e homologados pelos respectivos Ministros de tutela.

Esses programas são compostos por **projectos**, entendidos como **conjuntos ordenados e calendarizados de actividades com vista a atingir objetivos bem definidos**, incluindo a escolha dos ritmos mais apropriados para a sua realização e consequente afectação de recursos humanos, financeiros e materiais. Para suporte destas actividades criou-se um documento operacional, o **Documento de Projecto**, concebido com a colaboração dos serviços dos ministérios homólogos dos PALOP.

Quando os projectos são desenvolvidos em parceria com outras entidades públicas ou privadas, nomeadamente associações da sociedade civil, é assinado um documento em que ficam expressas





as responsabilidades de cada uma das partes – o **Acordo de Parceiros**.

3. UM EXEMPLO CONCRETO

FUNDO DE INSERÇÃO NA VIDA ACTIVA (FIVA) – LUANDA

Enquadrado no âmbito mais vasto do Projecto “Assistência técnica na preparação do Programa Nacional de Luta contra a Pobreza”, empreendido em parceria com o Governo angolano, o Subprojecto “Fundo de Inserção na Vida Activa (FIVA)” surgiu no sentido de dar uma resposta ao problema da falta de oportunidades de emprego, nomeadamente à falta de opções para o emprego juvenil.

Situado no Bairro da Lixeira, no Município do Sambizanga, Província de Luanda, o subprojecto, iniciado em Maio de 2000, integra-se nas activida-

des do *Centro de Formação Profissional Dom Bosco (CFPDB)*, existente desde 1994, gerido pelos *Saleianos Dom Bosco* e no âmbito do qual se têm vindo a formar centenas de jovens que procuram melhores oportunidades de vida ou, simplesmente, um instrumento que lhes assegure a sobrevivência.

Nos anos anteriores, o CFPDB havia formado cerca de 600 jovens, a maior parte dos quais ficava deambulando pelo bairro e pelo Mercado Roque Santeiro (um dos maiores mercados informais da África Austral), sem qualquer actividade, devido à falta de recursos do centro para os apoiar na criação do seu próprio emprego. Com vista a ultrapassar as carências enun-

ciadas, e tendo como principais destinatários os **jovens recém-formados pelo centro e os antigos alunos**, o Subprojecto FIVA visou:

1. *Capacitar o Centro de Formação Profissional Dom Bosco (CFPDB) com recursos materiais para apoiar a criação de microempresas e facilitar microcréditos para os seus ex-formandos.*
2. *Favorecer o acompanhamento das iniciativas das microempresas (auto-emprego).*

Para operacionalizar estes objectivos e acompanhar o desenvolvimento do subprojecto, foi criada a microempresa **NINHO** no seio do Centro de Formação Profissional Dom Bosco, integrando uma equipa gestora composta por ex-alunos, para orientar e apoiar os interessados desde a primeira até à última fase de cada um dos projectos individuais.

Assim, os primeiros passos desta iniciativa visaram a formação da equipa gestora, a elaboração e aquisição de material didáctico, a montagem da

estrutura administrativa, a inventariação e a instalação do equipamento informático necessário para o acompanhamento cuidadoso dos vários projectos. Importante será referir que, nesta primeira fase, a um dos membros da microempresa NINHO foi proporcionada formação na área da contabilidade.

Paralelamente, procedeu-se à inventariação e posterior aquisição de um conjunto de matérias-primas e de instrumentos (*kits*) considerados necessários para o desenvolvimento das várias actividades pelos jovens nas áreas da Serralharia, Marcenaria, Costura e Electricidade.

Entre os serviços oferecidos pela empresa NINHO, destacam-se:

- Formação em gestão empresarial.
- Microcréditos.
- Espaço administrativo.
- Espaço central de maquinaria com máquinas mais pesadas.
- Apoio para aquisição de matérias-primas.
- Oferta de encomendas e serviços.
- Assessoria e consultoria para apoio a pequenos negócios.

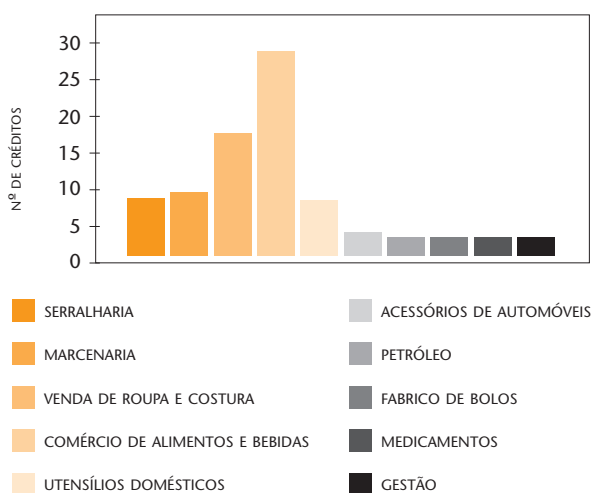
Numa primeira fase, alguns destes serviços foram oferecidos a título gratuito, nomeadamente os serviços de consultoria e o espaço administrativo. Contudo, a filosofia de trabalho instituída e promovida pelo CFPDB assenta na ideia de não criar dependência por parte dos ex-formandos, o que se traduz no pagamento de uma quantia pela utilização dos serviços, contribuindo para a promoção da sustentabilidade do subprojecto, já que os valores cobrados pela prestação destes serviços, juntamente com a restituição dos empréstimos, são canalizados para o fundo geral do CFPDB, con-

tribuindo para a concessão de novos empréstimos, para a aquisição de materiais ou para a manutenção e o melhoramento dos equipamentos.

Importa salientar que, de acordo com os resultados de uma avaliação empreendida em Abril de 2001, 50% dos então beneficiários já tinham devolvido alguma percentagem do crédito concedido, sendo a maioria desses indivíduos do sexo feminino (71%).

As actividades empreendidas são bastante diversificadas e distribuem-se segundo a tendência ilustrada no gráfico seguinte:

CONCESSÃO DE CRÉDITOS POR ACTIVIDADE



4. CONCLUSÕES

A cooperação desenvolvida através do Departamento de Cooperação do Ministério da Segurança Social e do Trabalho tem vindo a ser construída, desde 1998, com:

- **firmeza**, na organização de uma estrutura que, com a participação dos organismos estatais locais



longo na descoberta e na construção do seu próprio desenvolvimento e que, nesse processo, a cooperação desempenha um importante papel;

- **competência**, no sentido de que a cooperação é uma relação entre Estados e sociedade civil, fundamental para a configuração de um mundo cujas interações são cada vez mais intensas, num processo que apenas se conseguirá levar a bom termo com organizações e pessoas cujos comportamentos sejam humana e tecnicamente competentes.

Com a consciência do muito que ainda há para fazer, julga-se, todavia, poder afirmar que muitos passos têm vindo a ser dados para que os objectivos da cooperação para o desenvolvimento possam efectivamente ser alcançados. ■

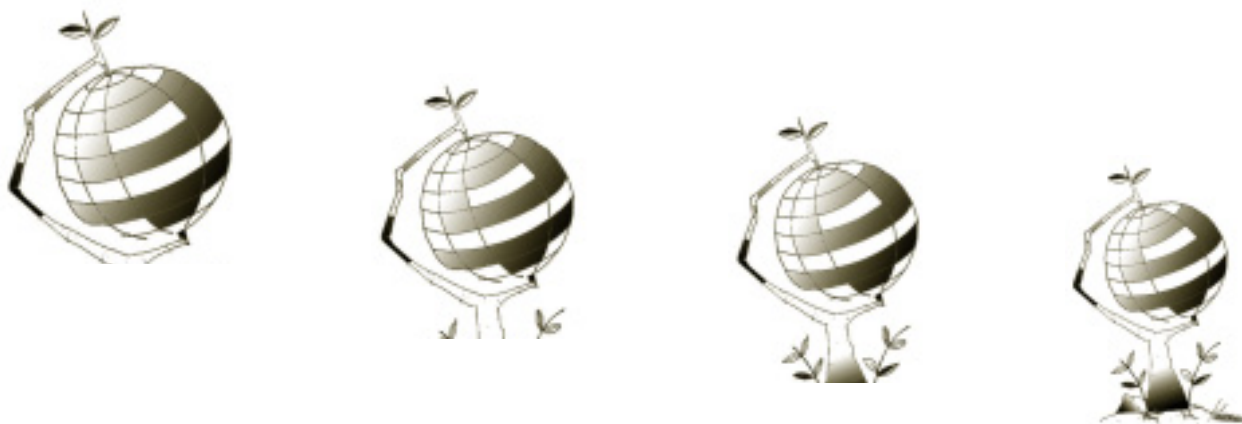
e em articulação com as organizações da sociedade civil, assegure uma efectiva distribuição de benefícios aos mais necessitados;

- **solidariedade**, na consciência de que os PALOP, e também Timor, apesar do seu progresso constante, ainda terão de percorrer um caminho



Carlos Sangreman Proença

Consultor do Departamento de Cooperação



Cooperação portuguesa: notas de um formador em Timor-Leste

Durante seis meses, o Cenjor esteve a apoiar jornalistas timorenses procurando elevar as suas competências profissionais. A língua e a incerteza quanto ao futuro do país foram as principais dificuldades encontradas

Como motivar para a aprendizagem uma dúzia de jornalistas cercados por solicitações várias no âmbito da formação? Como garantir que a assiduidade não diminua excessivamente com o passar dos dias? Como cativar as pessoas para o trabalho quando são elevadas as perspectivas de que o emprego cessará no próximo mês?

Foram questões como estas que me assolaram quando em Dezembro do ano passado cheguei a Timor-Leste e, após alguns dias a estudar as circunstâncias em que iriam decorrer as acções de formação do Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (Cenjor), concluí que o desafio que tinha pela frente era bastante estimulante e seguramente mais complexo do que trabalhar com um grupo de oito formandos, numa sala do centro de formação, em Lisboa.

O QUADRO

Até à Independência do país e ao final da Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste, a 20 de Maio deste ano, sucederam-se no território os cursos de formação profissional para timorenses. Além das instituições portuguesas – para lá da acção do Cenjor, o Instituto Camões e as professoras de português iam divulgando a língua, mas também o Centro Juvenil Padre António Vieira efectuou um seminário sobre jornalismo – outras organizações, com as australianas e as norte-americanas à cabeça, iam promovendo os seus cursos e recrutando os seus formandos no quadro pouco alargado dos jornalistas timorenses. Além do mais, o público-alvo destas acções era invariavelmente o mesmo: os jornalistas da rádio – o meio de comunicação mais eficaz em Timor-Leste e, de uma maneira geral, nos países em vias de desenvolvimento, o meio com maior audiência.

Faço passar esta imagem mercantil das acções de formação porque em países onde decorrem missões das Nações Unidas, seja de manutenção de paz seja de mero apoio, as organizações não-governamentais aterram em grande número, procurando “ajudar” as populações locais. Timor é, pois, só mais um caso.

O principal objectivo da acção do Cenjor era o de formar os jornalistas em português, uma das duas línguas oficiais do novo país – a outra é o tétum – do departamento da língua portuguesa da Rádio UNTAET (Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste), Rádio Timor Loro-sae, desde a independência. (Isto em Díli, já que a acção do Cenjor chegou também a Baucau, a segunda maior localidade do país, situada a 120 quilómetros da capital, onde se promoveu a formação dos futuros jornalistas da Rádio Diocesana.)

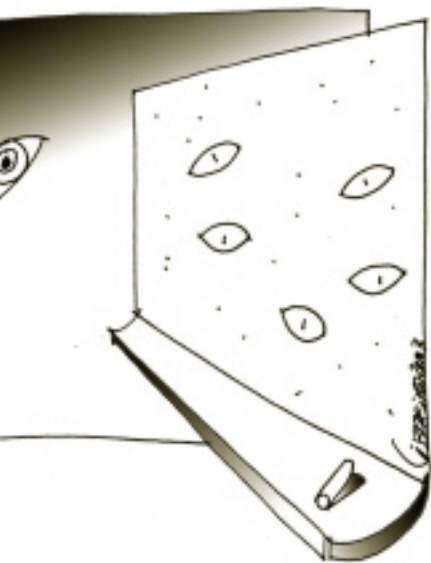
A competição entre a nossa instituição e as outras acabou assim por acontecer, nem que fosse por via do recrutamento. Mas não foi fácil. Uma ONG como a Internews, originária da Califórnia e vocacionada para o apoio às empresas de comuni-

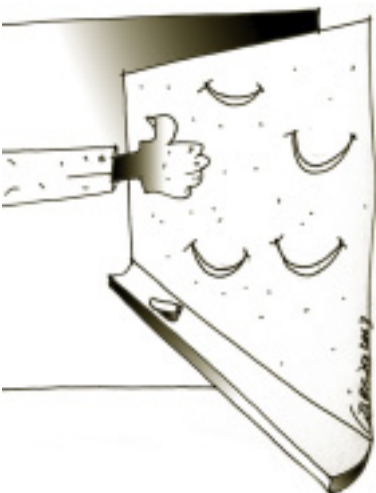
cação social, que se encontra há largos anos a trabalhar na Indonésia, promovia as suas acções em indonésio, uma língua muito mais falada do que o português do primitivo colonizador e, por isso, mais atractiva. Segundo os dados das Nações Unidas, presente-

mente apenas cinco por cento das pessoas falam o português, enquanto o indonésio é dominado por mais de 40 por cento da população. O tétum é verdadeiramente a única língua nacional: 81 por cento da população usa-o no dia-a-dia. Estes valores também se repercutem no jornalismo. A Rádio UNTAET estava dividida em quatro departamentos, equivalentes às diferentes línguas em que se produzia a emissão (português, tétum, inglês e indonésio), mas apenas um quarto dos seus profissionais falava a língua portuguesa.

A Rádio UNTAET era frequentada por dezenas de pessoas ao longo do dia, algumas que nada tinham que ver com o trabalho diário de um órgão de comunicação social, como os funcionários das Nações Unidas do departamento de Comunicação Institucional, apenas preocupados em garantir a divulgação de certas notícias, caras à missão internacional. Para retirar os formandos deste seu ambiente natural e obrigá-los a participarem com convicção na acção de formação recorreu-se à sala do estúdio de rádio da Universidade Nacional de Timor-Leste, instalada no antigo Liceu Francisco Machado, recentemente recuperado pela Câmara Municipal de Lisboa. Na verdade, os formandos do Cenjor foram estrear as instalações do estúdio de rádio, o que serviu como estímulo à participação no curso sobre técnicas de base de jornalismo radiofónico, que foi desenvolvido durante três meses.

Não ter funcionado numa sala do edifício onde se encontrava instalada a Rádio UNTAET permitiu envolver a formação numa certa discricção, sempre desejável, mas promoveu algum absentismo, derivado do facto de os formandos não desejarem dirigir-se até à universidade no final de um dia de trabalho. Os seus vencimentos na rádio eram





extremamente baixos – não mais do que 120 dólares americanos, o equivalente em euros – e a carga horária proporcionalmente inversa (cerca de nove horas por dia). A frequência do curso não lhes propiciava qualquer outra recompensa que não a melhoria das suas competências profissionais,

o que para formandos desmotivados não era grande coisa. Mais: a partir de Fevereiro, o rumor de que a rádio iria fechar com a independência começou a circular com enorme intensidade, levando a uma desmoralização crescente dos jornalistas. O Governo dizia só ter dinheiro para assegurar um mês de emissões, quer da rádio quer da televisão, estendendo a mão para os países doadores.

Em suma, a motivação para acompanhar a acção de formação formal era bastante reduzida: vários estímulos idênticos, expressão numa língua pouco falada, horário pós-laboral e deslocação até à universidade eram tudo factores que pesavam de sobremaneira na decisão dos potenciais formandos.

A ACÇÃO

À imagem dos cursos de formação profissional desenvolvidos habitualmente pelo Cenjor, a acção teve uma estrutura modelar, focando todos os principais temas que caracterizam a actividade profissional dos jornalistas: escrita jornalística, fontes de informação, ética e deontologia, géneros jornalísticos e edição.

Paralelamente, durante os seis meses que durou esta presença do Cenjor no novo país, foi efectuado um trabalho de acompanhamento dos formandos na redacção, do tipo de formação tutorial, *training on job*. Também aí as dificuldades foram muitas. Por um lado, a presença constante de internacionais na rádio dificultava a abordagem aos formandos. Grande parte dos funcionários das Nações Unidas tinha como função enquadrar e dotar os jornalistas das aptidões profissionais universalmente aceites. Por isso, não era bem vista por todos a presença na redacção de mais dois formadores estrangeiros, dois portugueses, não convidados pelas Nações Unidas, mas aceites pela direcção do Gabinete de Comunicação e Informação Pública da UNTAET. Até porque certos desses funcionários, que desempenhavam também o papel de formadores, não tinham um passado profissional na área do jornalismo – alguns eram locutores, outros animadores de rádio – mas estavam a orientar os jornalistas timorenses nesse campo. Por outro lado, dado as nossas funções serem de mero acompanhamento, não podíamos ajudar a tomar decisões no âmbito da própria gestão diária da redacção no que respeita, por exemplo, à atribuição de um trabalho a um determinado jornalista.

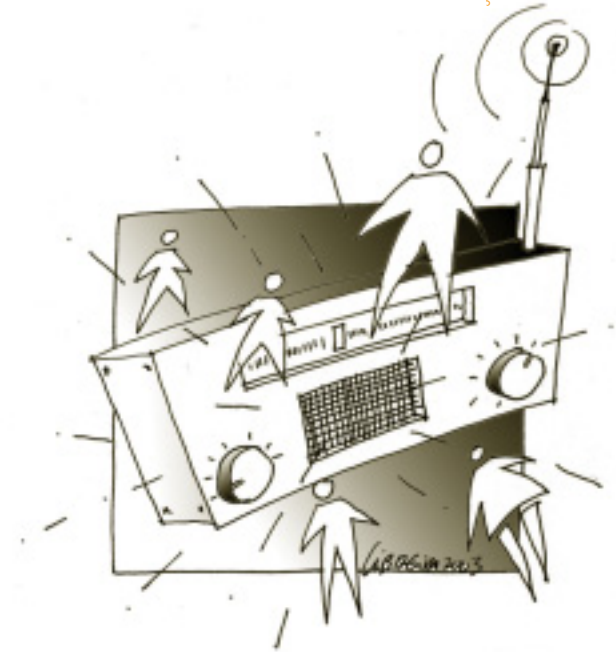
Ainda assim conseguiu-se criar um bom ambiente em termos de aceitação da nossa acção. E, após alguns dias de acompanhamento na redacção sem objectivos específicos, garantiu-se com o responsável político da Rádio UNTAET que, terminado o curso em sala, iríamos garantir a coordenação de duas emissões, que haveriam de se revelar decisivas para o desenvolvimento das capacidades dos formandos. Foi assim que obtivemos autorização para coordenar e editar o jornal da



campanha eleitoral para a Presidência da República – uma emissão diária, bilingue (português e tétum), que foi para o ar de 15 de Março a 12 de Abril –, e quatro edições especiais, semanais, sobre a Independência, emitidas às sextas-feiras, de 26 de Abril até 17 de Maio. Com estas emissões, o leque de formandos por nós acompanhado aumentou, já que considerámos importante que as emissões por nós coordenadas não fossem apenas divulgadas em português. Por isso, os jornalistas do departamento de tétum passaram a incluir o lote de formandos, embora aqui só pudéssemos ajudar depois de os seus textos serem traduzidos para português.

No início de Março – três meses depois de ter arrancado o curso na Rádio UNTAET – começou-se um curso de formação profissional para candidatos a jornalistas, em Baucau, destinado a formar os futuros jornalistas da Rádio Diocesana daquela cidade. Aqui eram apenas cinco os formandos. O problema da língua colocou-se com duas formandas, que frequentavam aulas de português em simultâneo com a nossa acção. Os outros três, por terem uma vivência próxima com portugueses, dominavam completamente a língua.

Em Baucau os problemas foram mais comezinhos: a electricidade faltava com muita regularidade, o que implicava que muitas manhãs, antes das sessões começarem, tivéssemos de ir à procura de um edifício com gerador de forma a garantir que o computador onde gravávamos as peças jornalísticas pudesse funcionar; os meios postos à nossa disposição, tais como o acesso às fontes de informação ou telefones, essenciais para o desenvolvimento de um jornalismo atento, eram extremamente reduzidos, senão inexistentes... Apesar destes “pormenores”, a motivação dos formandos



de Baucau, quando comparada com os de Díli, era incomensuravelmente maior. A acção patriarcal do bispo Dom Basílio do Nascimento, patrão da rádio, não pode deixar de ser dissociada desta diferença de atitude dos formandos. Em virtude da sua disponibilidade, os candidatos a jornalistas ocupavam o seu dia em exclusivo com a formação e, por isso, o curso em Baucau foi mais intenso do que a acção formal levada a cabo em Díli.

O RESULTADO

O facto de terem sido criados objectivos específicos no *training on job* foi extremamente importante para o empenhamento dos jornalistas. Mais do que mostrar o saber fazer numa sala de formação, o formador, num ambiente real, ao provar como se faz, coordena e orienta, e desafiando os seus formandos a acompanhá-lo, ganha eficácia na formação. Por outro lado, o formador que assim se encontra com os seus formandos na redacção surge-lhes como “um entre iguais”. Ao revelar experiência, o formador transmite confiança, o que ajuda os formandos a aprofundarem as suas com-

petências com mais segurança – ainda que o produto do seu trabalho fosse emitido para todo o país e não apenas ouvido no estúdio da formação, situação que provoca sempre maior receio. Mas os formandos eram já jornalistas, não era novidade para eles a divulgação pública dos seus trabalhos.

Além dos desafios que surgiram por ter de resolver situações que não acontecem num ambiente típico de formação em Portugal – a ausência de electricidade, a inexistência de meios para chegar às fontes –, a componente de formação tutorial, de acompanhamento dos formandos no seu local de trabalho, revelou-se uma experiência interessantíssima e, posso escrevê-lo, muito satisfatória. Quanto à avaliação do trabalho dos formandos, o resultado acabou também por ser positivo. E, acrescenta-se, não muito distinto da avaliação que faço quando dou formação em Lisboa, em que, bem analisadas as coisas, sobressaem duas ou três pessoas por grupo. Em Timor – estou a pensar sobretudo em Díli –, a média repetiu-se.

No dia-a-dia da formação a maior preocupação, no entanto, foi a de comunicar aos formandos de uma forma cristalina, recorrendo a exemplos dominados por todos. Quando se está do outro lado do mundo, os valores e os conceitos são diferentes. Cabe ao formador procurar a palavra certa, a ideia correcta. O jornalismo faz-se com palavras comuns, com conceitos que todo e qualquer cidadão usa. Essa procura do nome correcto por vezes não é fácil.

Embora na primeira semana em Timor-Leste considerasse que os seis meses demorariam muito a passar, no final acabei por deixar o país com a sensação de que o tempo acabara por voar. Essa é a principal certeza de que o resultado final da acção se pode considerar positivo. ■



Rui Flores

Jornalista, formador do Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (Cenjor)

CENJOR EM TIMOR

No âmbito da cooperação portuguesa em Timor-Leste, o Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (Cenjor) esteve de Dezembro de 2001 a Maio de 2002 em Timor-Leste, pela segunda vez, a desenvolver um projecto de formação profissional para jornalistas timorenses. O objectivo da acção foi o de melhorar as competências profissionais de jornalistas timorenses do meio rádio. A acção decorreu em Díli, na então Rádio UNTAET (Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste), agora Rádio Timor Lorosae, e em Baucau, com um grupo de cinco candidatos a jornalistas que constituirão a futura Rádio Diocesana de Baucau. Na Rádio UNTAET, além de um curso sobre técnicas base de jornalismo radiofónico, os dois formadores do Cenjor desenvolveram uma formação tutorial, no local de emprego, com objectivos específicos. Em Baucau foi realizado um curso de formação inicial de jornalistas. No total das duas acções participaram 17 jornalistas timorenses.

Esta foi a segunda presença do Cenjor no novo país, a convite do já extinto Comissariado de Apoio à Transição de Timor-Leste. A primeira decorreu de Fevereiro a Agosto de 2001 e teve como destinatários os jornalistas da Rádio UNTAET, Rádio Timor Kmanek e ainda os profissionais dos dois jornais diários timorenses, *Suara Timor Lorosae* e *Timor Post*. Na primeira acção em Timor-Leste estiveram envolvidos quatro formadores do Cenjor.



Cooperação e formação

Nos últimos cinco anos, a Associação Vice-Versa tem desenvolvido acções de cooperação em Cabo Verde e Moçambique. Uma das suas áreas-chave é o fomento da relação entre os povos na área da formação. Os resultados positivos estão à vista



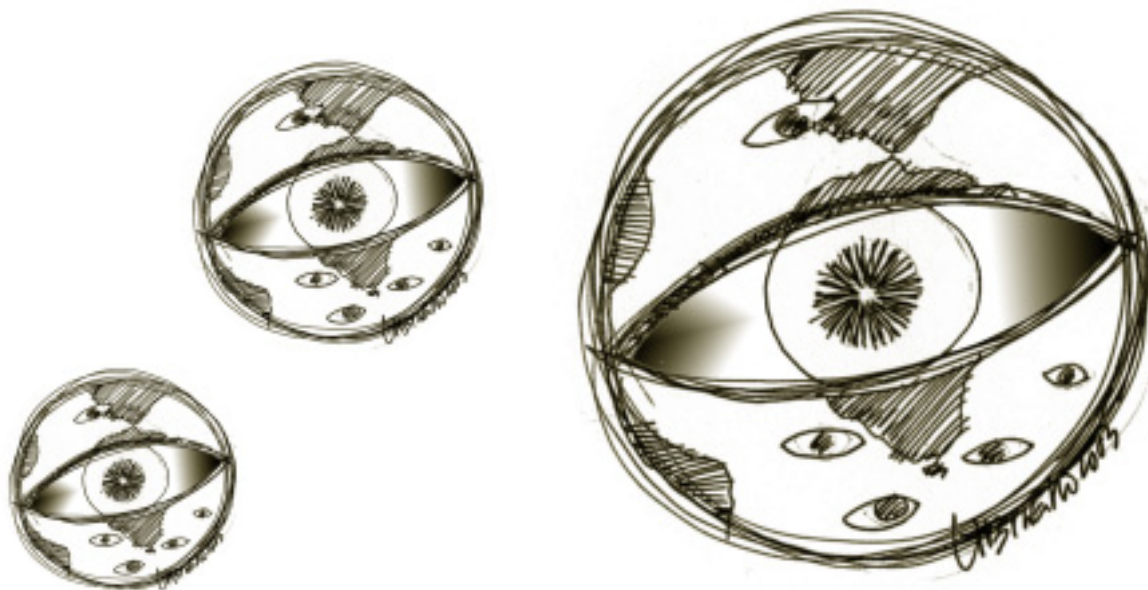
Em Abril de 1996, no âmbito da Cooperativa Gesto, um grupo de sócios que contava com um número considerável de professores deslocou-se a Moçambique com o objectivo de fazer contactos com o Ministério da Educação e Associações Culturais para posterior intercâmbio. Nesse sentido foram organizadas exposições de arte conjunta (fotografia e serigrafia de autores portugueses e pintura de autores moçambicanos), exposição de brinquedos e artesanato português, visitas a escolas e reunião com elementos do Ministério da Educação e professores de Moçambique.

Nesta reunião constatou-se a necessidade de o intercâmbio entre os dois países incorporar uma componente direccionada para a educação/formação. Posteriormente, e em reunião de avaliação e reflexão sobre esta viagem, verificou-se que a cooperação a este nível não estava contemplada nos objectivos da cooperativa.

Foi neste contexto que os professores sócios da Gesto participantes na viagem decidiram formar um grupo de trabalho conducente à formação de uma associação que tivesse como objecto principal a educação/formação e o desenvolvimento das comunidades de língua portuguesa.

De acordo com os fins preconizados pela Associação **Vice-Versa** que visam, em particular, a cooperação, o desenvolvimento da educação e o diálogo intercultural, no respeito pelas culturas autóctones e da protecção e promoção dos direitos humanos junto das comunidades de língua portuguesa, foram definidos estatutariamente os seguintes objectivos:

- promover e apoiar projectos que visem o desenvolvimento do ensino, educação e cultura;
- promover e apoiar acções que visem o emprego e a formação profissional;
- promover o desenvolvimento e a integração cultural e social das comunidades de língua portuguesa;



- difundir a língua portuguesa;
- promover o intercâmbio entre as comunidades, nomeadamente no apoio à geminação de escolas e no desenvolvimento e realização de acções conjuntas;
- promover acções de formação de professores das comunidades de língua portuguesa;
- apoiar estágios de professores e alunos das comunidades de língua portuguesa.

A Associação Vice-Versa foi então constituída legalmente em Outubro de 1998.

De então para cá, a Vice-Versa desenvolveu um conjunto de acções, a saber:

- **Colaboração** com a Escola Profissional Raul Dória na organização do Colóquio “Moçambique – Educação e Desenvolvimento”, em 1998.
- **Concurso escolar** a nível nacional, nas modalidades de expressão plástica e texto literário, subordinado ao tema “A Liberdade”, no âmbito das comemorações do 25.º aniversário do 25 de Abril, em 1999.
- **Acção de solidariedade** com Moçambique – campanha de apoio às vítimas das cheias de 2000, com recolha de donativos e edição de postais para angariação de fundos (acção desenvolvida em parceria com a AMI).
- **Apoio** à realização de **estágios** de professores moçambicanos em escolas portuguesas, em 2001.
- **Promoção e concretização** de protocolos de geminação e/ou cooperação entre escolas de Portugal, Moçambique e Cabo Verde em 2001 e 2002.
- **Contactos e visitas** a escolas de Moçambique e Cabo Verde.
- **Envio** de equipamentos e material escolar para Moçambique e Cabo Verde, em 2001 e 2002.
- **Promoção de debates** sobre educação e cooperação.

Nos contactos e visitas às escolas de Moçambique que foram ainda entregues à Direcção Regional de



Educação de Inhambane, por um elemento da nossa associação, tendo em vista o equipamento da biblioteca escolar, um número considerável de livros de literatura infanto-juvenil oferecidos pela Porto Editora.



O director pedagógico da Escola Industrial e Comercial de Inhambane referiu a dificuldade de obtenção de livros/manuais actualizados sobre Electricidade e Electrónica. Mais uma vez, e enquadrado nos objectivos da **Vice-Versa**, foram enviados através da AMI os livros referenciados, oferecidos pela Plátano Editora.



COOPERAÇÃO EM FORMAÇÃO OU FORMAÇÃO EM COOPERAÇÃO?

Quando hoje se nos apresenta o desafio da cooperação, sentimos a necessidade de reflectir sobre o sentido a dar-lhe no capítulo da formação. Cooperar na formação significa tão-só estabelecer uma relação entre os povos na área da formação. Não se define em que aspectos se estabelece a cooperação. Esta tanto pode exercer-se no capítulo da execução como no da definição, no planeamento como no financiamento. Quem decide a formação a fazer? Quem financia essa formação? Quem selecciona os formandos? Quem estabelece o currículo formativo? Quem são os formadores? Que impacto vai ter a formação para o desenvolvimento da educação no país e para o seu desenvolvimento económico? Que sentido faz essa formação? É desejada? Esse desejo foi manifestado pelos destinatários?

A dicotomia que apresentamos atrás não é um mero exercício de estilo; pretende exprimir a verdadeira alternativa à cooperação que durante muito tempo foi sendo exercida e em que os coo-

peradores portugueses não procuravam ouvir os destinatários da formação, como se fossem possuidores de um conhecimento superior que lhes permitia saber o que os outros precisavam e, desse modo, impor o seu saber a todos os outros.

Após a independência dos países africanos de língua portuguesa que pôs fim a cinco séculos de presença em África, os portugueses regressaram através da cooperação, mas então não modificaram a sua atitude perante os povos africanos. Muitos foram incapazes de compreender a sua cultura, as aspirações dos seus povos, os seus estilos de vida, os seus ritmos de trabalho e procuraram impor visões do mundo em nada consentâneas com as realidades vividas pelos povos africanos.

Quando hoje falamos de formação em cooperação pretendemos referir que o acto formativo se deve exercer todo ele em cooperação, desde o processo de definição até ao mais pequeno pormenor de execução. Formar em cooperação pressupõe estabelecer parcerias formativas, pressupõe participar em conjunto em todo o processo de planificação e exige cooperação na execução do próprio acto formativo. É um processo lento. Solicita que sejam vencidas muitas resistências. É preciso estar presente, disponível para apoiar quando necessário, para assim ganhar a confiança dos professores e das comunidades educativas nativas. Depois há que deixar que sintam a necessidade do nosso apoio e surja a cooperação. Chegar lá e oferecer apoio não resulta. Faz com que olhem para nós desconfiados. Não podemos esquecer que as experiências passadas lhes dão razão. Julgamos ser esta a primeira grande dificuldade que temos de vencer: a desconfiança. Depois há que respeitar os seus anseios. Quem sabe do apoio que necessitam

são os povos locais e as suas comunidades educativas. Estes têm que ter um papel importante na definição das estratégias e actividades a desenvolver e na participação das próprias tarefas formativas.

As dificuldades que temos sentido no desenvolvimento da cooperação dizem ainda respeito à distância que nos separa, às dificuldades de financiamento dos projectos, às condições desiguais no relacionamento entre as escolas.

Muita da cooperação tem vindo a ser desenvolvida no apoio aos estágios de professores nas escolas portuguesas. No caso concreto de Moçambique, há escolas associadas da Vice-Versa que têm possibilitado estágios a professores moçambicanos, no sentido de lhes assegurar uma formação específica.

Face aos problemas detectados tem vindo a ser pensada a possibilidade de proporcionar aos jovens africanos a frequência de cursos profissionais, nomeadamente nas áreas da Arte e do *Design*, a fim de que estes possam regressar ao seu país de origem e assumir um papel de formadores. No entanto, no presente ano lectivo deparámo-nos com uma dificuldade acrescida. Alguns jovens, seleccionados em Cabo Verde de acordo com os objectivos referidos e apesar de declarações emitidas pelas escolas portuguesas em que havia vagas para esses alunos e de que os mesmos se encontravam inscritos, viram recusado pela Embaixada Portuguesa o visto de entrada no nosso país e, assim, a possibilidade de frequentarem os cursos que lhes possibilitariam contribuir para o desenvolvimento da educação e da formação profissional no seu país.

Nestas circunstâncias, o desenvolvimento da cooperação na formação hoje deverá passar pela formação *in loco*. Pressupõe a agilização de acções

de curta duração que possam ser desmultiplicadas pelo resto do país.

Em Moçambique, por exemplo, vive-se um momento de reforma do sistema educativo. Um dos aspectos mais significativos dessa reforma diz respeito à introdução das artes visuais nos escalões etários dos 6 aos 13 anos. Em todo o país apenas existe uma escola vocacionada para as artes visuais. É a Escola Nacional de Artes Visuais, em Maputo, ligada ao Ministério da Cultura, que forma jovens dos 14 aos 18 anos (correspondente ao nosso ensino secundário). Estes jovens terão de desenvolver hoje um papel fundamental na formação artística dos actuais e futuros professores do ensino primário e preparatório, carecendo eles próprios de formação para o desempenho dessa tarefa.

Neste contexto, pensamos que as acções de formação requeridas têm de ser desmultiplicadas para chegarem o mais longe possível e abrangerem o maior número de professores/formadores.

Estamos a pensar em acções a desenvolver em que, acima de tudo, deve ser discutido com os interessados o que pretendem, o modo como podemos colaborar e encontrar financiamento para os projectos a desenvolver. Parece-nos ser este o caminho a seguir na cooperação.



CONTRIBUTO DA ESCOLA ARTÍSTICA E PROFISSIONAL ÁRVORE

A experiência na cooperação da Escola Artística e Profissional Árvore, escola associada da Vice-Versa, diz respeito às acções desenvolvidas no âmbito dos protocolos assinados com a Escola Industrial e Comercial do Mindelo, ilha de S. Vicente, Cabo Verde, e Escola Nacional de Artes Visuais, em Maputo, Moçambique. No primeiro caso, fomos contactados pela escola no sentido de estabelecer um protocolo de cooperação, tendo sido assinado um protocolo de geminação. Efectuámos então uma visita de estudo à escola no sentido de verificar as suas condições de funcionamento e avaliar as possibilidades de cooperação. Verificámos que as condições da escola eram muito frágeis. Num país que depende das exportações portuguesas e em que os nossos produtos são comercializados a preços duas a três vezes superiores aos do mercado nacional e as remunerações são várias vezes inferiores às dos trabalhadores portugueses, o poder de compra de material escolar é diminuto. Verificámos, assim, que os alunos não possuem manuais escolares. A biblioteca da escola dispunha de dois manuais de cada disciplina para uma população total de 700 alunos e não possuía qualquer fotocopiadora para possibilitar aos alunos cópias de textos. Apurámos também que esta escola era a única do país detentora de um curso prático em artes visuais – o curso de Artes Gráficas. No entanto, este curso, para além da disciplina de serigrafia, estava reduzido a uma dimensão teórica por inexistência de condições materiais. Os equipamentos para a oficina gráfica aguardavam há anos a adaptação de um espaço para essa função e o desencaixotamento das máquinas. Não havia qualquer computador para o *design* e composição gráfica. Nestas circunstâncias, definimos que o primeiro passo deveria ser dotar a escola dos meios materiais necessários ao desenvolvimento da cooperação. Lançámos cá uma campanha de fundos para a aquisição de uma fotocopiadora nova que foi oferecida, juntamente com uma usada em bom estado, cedidas para esse fim pela Junta de Freguesia de Nevogilde. Tendo computadores considerados obsoletos para as mais recentes versões dos programas gráficos utilizados na escola, decidimos proceder ao seu arranjo e instalação de versões mais antigas desses programas e remetemo-los para Cabo Verde. Na visita da direcção da Escola do Mindelo ao Porto, definimos conjuntamente que, para assegurar a formação futura em *design* gráfico, o ideal seria escolher um aluno que pudesse frequentar um curso profissional em artes gráficas, de modo a poder regressar com o domínio dos conhecimentos e técnicas que lhe permitissem o desenvolvimento desta formação na escola. Esse aluno foi seleccionado e inscrito na nossa escola, mas não chegou ao Porto por falta de visto de entrada em Portugal. Daqui considerarmos que futuramente a cooperação deverá passar pela deslocação de equipas de formadores a Cabo Verde para o desenvolvimento de pequenas acções de formação específica.

Com Moçambique tivemos uma experiência diferente. A Escola de Artes Visuais não vive os mesmos problemas de equipamento que a Escola do Mindelo. Vive problemas de desenvolvimento estratégico, de formação do seu quadro docente, dado que não existe ensino superior artístico em Moçambique. A nossa acção centrou-se na cooperação com o Projecto “**Identities**” no apoio à implementação do projecto educativo da escola. Cooperámos também na formação de professores, tendo tido dois professores a estagiar no curso de Artes Gráficas da nossa escola. A primeira experiência de estágio, tendo em conta o perfil da professora, foi muito positiva para ambas as partes. A segunda já não correu do mesmo modo; a sedução que a Europa exerce sobre alguns jovens africanos é grande e estes, por vezes, pretendem aproveitar a oportunidade de se encontrarem no velho continente para seguirem outros caminhos. Consideramos que os próximos passos a dar no capítulo da cooperação irão consistir no desenvolvimento de acções de formação dirigidas a áreas específicas, em estudo e a realizar no presente ano civil.



Horácio Lourenço,
Director da Escola Artística e Profissional Árvore

CONTRIBUTO DA ESCOLA SECUNDÁRIA SOARES DOS REIS

Desde Agosto de 1996 que a Escola Secundária Artística de Soares dos Reis, do Porto, e a Escola Nacional de Artes Visuais de Maputo, de Moçambique, celebraram entre si um acordo de geminação com a finalidade de partilhar experiências educativas e estabelecer laços de solidariedade, cooperação e amizade entre ambas as comunidades escolares.

Como consequência desse acordo, uma das acções que se tem concretizado regularmente todos os anos é a realização de estágios técnico-pedagógicos destinados a professores daquela instituição moçambicana, com a duração de três meses, orientados e acompanhados por professores da Soares dos Reis em áreas específicas do ensino técnico-artístico e conforme as necessidades de formação definidas pela escola de Maputo.

Até agora foram facultados estágios a dois professores em 1997, a três professores em 1998, a dois professores em 1999, a dois professores em 2000 e a uma professora em 2001, sempre no período que decorre entre Setembro e Dezembro de cada ano lectivo do calendário escolar português. Juntando recursos de ambas as instituições, estes estágios têm-se realizado com pleno sucesso e sem qualquer apoio institucional – a escola de Maputo custeia as despesas com deslocações e de alojamento, quando pode; a Soares dos Reis, as despesas com alimentação e alguns professores cedem a sua própria casa para alojamento.

As áreas de formação abrangeram competências científicas e técnicas e utilização das tecnologias associadas aos cursos de Artes Têxteis, Artes Gráficas, Artes Visuais e Imagem e Comunicação, acentuando-se nos dois últimos anos uma componente de iniciação ou especialização nas ferramentas informáticas, em particular no tratamento da imagem digital e na composição/edição electrónica de projectos gráficos.

Outra das acções decorrentes desta actividade de cooperação entre ambas as escolas é a organização de *dossiers* documentais com os conteúdos programáticos das disciplinas que fazem parte da componente científica e da componente técnico-artística dos cursos da Soares dos Reis, organização curricular, metodologias e processos de ensino-aprendizagem, apoio técnico e científico que são disponibilizados à Escola de Artes Visuais do Maputo que oferece cursos similares. Além deste apoio, a Soares dos Reis envia regularmente materiais didácticos de apoio às aulas correspondendo às solicitações que lhe são dirigidas.

A Soares dos Reis ganha muito com a presença destes amigos e artistas moçambicanos que se misturam com os nossos alunos e professores e lhes trazem um saber e um sabor africanos, os envolvem com prosas e histórias, com risos e humores, com ritmos e vivências de límpida humanidade, tão bem expressos nas obras artísticas que nos deixam. Desenvolver e aprofundar o intercâmbio pedagógico e cultural luso-moçambicano reveste-se de um valor cultural inequívoco e de um particular interesse pedagógico e educativo para a Soares dos Reis, cuja vontade é ampliar, prolongar no tempo e qualificar a natureza das relações de cooperação, a partilha de experiências artísticas e a mistura de culturas em circunstâncias que ultrapassem as limitações de ambas as escolas.

Janeiro de 2003
O Conselho Executivo



CONTRIBUTO DA ESCOLA PROFISSIONAL RAUL DÓRIA**A ANTIGA RAUL DÓRIA**

A 30 de Novembro de 1902, com apenas 24 anos, Raul Dória inaugurou a sua Escola Prática Comercial, a primeira no seu género em Portugal, não só no tempo mas também na qualidade, chegando a ser ainda a primeira escola-piloto do ensino comercial prático das escolas técnicas no nosso País.

A escola gozou de renome internacional, tendo sido galardoada em 1908 com a medalha de ouro da Exposição Internacional do Rio da Janeiro.

A escola subsistiu até 1964, embora já sem a direcção de Raul Dória, que faleceu a 15 de Setembro de 1922.

A NOVA RAUL DÓRIA

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia veio lançar um enorme desafio concorrencial, tornando-se imperioso dar uma resposta a este desafio dotando as empresas de quadros intermédios com uma formação técnica e profissional adequada.

Conscientes desta situação, os promotores, com o apoio do então GETAP, decidiram promover a Escola Profissional Raul Dória de modo a proporcionar aos jovens uma formação teórico-prática, actualizada, contemplando as componentes culturais, científicas e técnicas e ainda um certificado de nível 3 da CEE.

Assim, a nova Escola Raul Dória abriu as suas portas a 1 de Outubro de 1990 com os cursos de Técnico de Contabilidade, Técnico de Informática e Gestão e Técnico de Serviços Comerciais/Comércio Externo.

A escola tem desenvolvido diversas iniciativas das quais poderemos destacar:

1997 > Deslocação de um professor a Maputo, desenvolvendo contactos com o Ministério da Educação de Moçambique e o Instituto Comercial de Maputo.

1998 > Assinatura de um protocolo com o Instituto Comercial de Maputo tendo como objectivo estabelecer uma plataforma de cooperação em programas de estudos conjuntos, em actividades de carácter pedagógico-científico e no intercâmbio de informações e materiais didácticos. Os laços históricos e as afinidades culturais com os PALOP têm vindo a redescobrir-se, na esperança da construção de uma nova cumplicidade, livre do ensombramento colonialista, abrindo novos horizontes, novas experiências, pelos desafios que colocam, para o crescimento e maturidade de qualquer comunidade.

1999 > Organização do colóquio “Moçambique – Educação e Desenvolvimento” com a participação, entre outras entidades, de um representante do Governo moçambicano e do Instituto Comercial de Maputo.

2000 > Assinatura de um protocolo de cooperação com a Escola Industrial e Comercial do Mindelo – ilha de S. Vicente, república de Cabo Verde.

Os protocolos assinados encontram-se num processo letárgico devido à inércia e dificuldades existentes em Moçambique e Cabo Verde.

A Direcção da Escola Profissional Raul Dória

A Direcção da Vice-Versa

Eugénia Ribeiro



Horácio Lourenço



Fernando Castro



Ofélia Frederico



Natália Rosmaninho

e-Learning no IEFP: curso de Técnicas de Avaliação na Formação

Um curso on-line de formação em técnicas de avaliação para formadores foi o resultado da cooperação entre o Centro Nacional de Formação de Formadores do Instituto do Emprego e Formação Profissional e o Centro de Estudos de Problemas de Informação da Universidade Católica Portuguesa.

Este artigo relata a experiência que decorreu em 2002, na modalidade de e-learning, com a realização de duas acções-piloto

O Centro Nacional de Formação de Formadores (CNFF) do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e o Centro de Estudos de Problemas de Informação (CEPI) da Universidade Católica Portuguesa (UCP) promoveram, no âmbito do Acordo de Cooperação entre a UCP e o IEFP, o Projecto “Desenvolvimento de um Curso *on-line* de Formação em Técnicas de Avaliação para Formadores”.

No IEFP compete ao CNFF, entre outras atribuições, a concepção, desenvolvimento e experimentação de cursos dirigidos a formadores, técnicos e outros profissionais de formação para formação pedagógica contínua, destinados à integração na oferta formativa do IEFP e disponibilização às demais entidades formativas.

Para este efeito, a par das metodologias tradicionais integra as novas tecnologias da informação e comunicação e utiliza modalidades de formação como a formação a distância *on-line*. É neste âmbito que se enquadra a presente iniciativa, que usa metodologias inovadoras e se inscreve numa cooperação efectiva entre o CNFF e, neste caso concreto, a UCP.



Equipa de acompanhamento: IEFP/CNFF e Universidade Católica Portuguesa

Relativamente ao CEPI este projecto surge na sequência de uma linha de investigação e experimentação das novas tecnologias no ensino e na formação profissional que tem prosseguido em parceria com várias entidades, nacionais e estrangeiras, e com o apoio de programas comunitários.

O curso se relata contempla um referencial, estrutura e materiais de suporte para formação em *e-learning*, tendo como suporte a Internet, e o respectivo teste em duas acções-piloto. Numa óptica de **conteúdos**, pretendeu abranger toda a área da Avaliação de Aprendizagens, desde a definição e funções da medida na avaliação da formação às técnicas e instrumentos de recolha de informação e de medida do rendimento, passando pelas modalidades de avaliação até às técnicas de elaboração de provas. Constituiu-se em quatro Unidades de Formação como evidencia o quadro “Conteúdos Programáticos”.

Sendo desenhado para 30 horas, a profundidade de tratamento não foi igual para todos os temas. Procurou-se fundamentar de um modo científico e técnico as matérias mais abrangentes, focalizando no saber-fazer, isto é, desenhando o curso numa vertente prática onde, através de processos interactivos e de simulação, cada participante é motivado a criar os seus próprios instrumentos de avaliação, aplicando-os e testando-os de seguida.

A missão não era fácil: porque enquanto se pretendia dotar os participantes de conhecimentos úteis para o seu desempenho profissional no âmbito das técnicas de avaliação, também era pressuposto o recurso ao *e-learning*.

Queríamos realizar o curso com **aulas virtuais**, disponibilizadas numa **plataforma para ensino as-**

síncrono, desenvolvendo, para tal, os respectivos materiais. Muito embora as tecnologias de suporte e os modelos pedagógicos tenham amadurecido muito, persistia a dúvida se a metodologia se adequava perfeitamente.

Pretendia-se dar-lhe uma vertente operativa, difusora das boas práticas e capaz de abarcar um número significativo de pessoas. Sabia-se, no entanto, que o público seria heterogéneo e com nível de conhecimentos, do ponto de vista informático, muito diferenciado.

Desde o início ficou claro que o curso se experimentaria numa acção-piloto para validar o modelo pedagógico, a tecnologia e os materiais *on-line*.

CONTEÚDOS E INTERACTIVIDADE

Cada matéria tem uma forma própria de ser transposta para as plataformas de *e-learning* e há algumas cujo tratamento é muito aliciente, dado ser fácil recorrer de forma abundante à imagem, ao som e ao movimento, criando produtos multimédia atractivos. Não é o caso da avaliação. Fizemos um apelo à criatividade da equipa e usámos recursos de vária índole para tornar o curso apelativo. Sabíamos que em boa parte do tempo dedicado ao curso, nas aulas virtuais, os participantes estariam sozinhos, mas procurámos que o sistema os pudesse surpreender, apoiando a pedido a descodificação de conceitos mais elaborados, reagindo ao trabalho desenvolvido pelo confronto com resoluções propostas pelos autores, ou pela variedade de efeitos visuais nas animações apresentadas, de situações surgidas nas fotografias e de desafios nos vídeos.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Unidade 1. AS FUNÇÕES E A MEDIDA NA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

S1. O Que é a Medição e Como se Explica a Necessidade de Avaliar

- Avaliar, Qualificar e Medir.
- O Rendimento na Formação Profissional.
- Níveis de Avaliação.

S2. Modelos Qualitativos e Objectivos em Avaliação

- Avaliação Subjectiva *versus* Objectiva.
- Avaliação Quantitativa *versus* Qualitativa.

S3. Um Sistema de Avaliação

- Avaliação Pedagógica no Ensino Presencial *versus* Ensino a Distância.
- Avaliação por Objectivos.

Unidade 2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO E DE MEDIDA DO RENDIMENTO

- Instrumentos de Recolha de Informação (Observação e Escuta).
- Instrumentos de Medição (Testes e Provas).
- Instrumentos de Medição do Rendimento.
- Perguntas de Escolha Múltipla.
- Modos de Construção de Perguntas de Escolha Múltipla.
- Perguntas de Verdadeiro e Falso.
- Perguntas de Emparelhamento.
- Perguntas de Completamento de Frases e de Resposta Limitada.
- Provas de Ensaio, Testes de Produção ou de Perguntas Abertas.

Unidade 3. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

INTERACTIVIDADE

Hipertexto

Usámos e abusámos desta facilidade, criando caixas interactivas de escrita com respostas automáticas às questões colocadas, as quais geram Fichas de Trabalho que guardam a evolução da aprendizagem em suporte digital e analógico.

Glossário

Todas as palavras-chave do texto têm *links* a um Glossário.

Fichas Memo

Todos os conceitos mais complexos estavam definidos em Fichas Memo, para que o formando as imprimisse ou até recortasse.

Informação Complementar

Desaconselhava-se os formandos a imprimirem os conteúdos do curso, excepto as Fichas de Trabalho e a Informação Complementar, de forma a que fosse constituído um *dossier* de apoio ao formato digital.

Oficinas de Trabalho

São momentos do saber-fazer. Nesta oficinas procurou-se associar a reflexão individual, o treino, o trabalho em equipa *on-line* e o *coaching*. O objectivo foi alcançado.

Animações em Flash e PowerPoint

Recriámos as projecções da sala de formação. É um momento de síntese, de reflexão e de discussão. Muitas destas apresentações são usadas como formatos de sistematização e de avaliação.

Fotografias e Ilustrações

Para animar visualmente o curso incluíram-se fotografias que ilustram os momentos de avaliação em que estão a ser utilizados os conceitos em foco. Para aumentar o envolvimento dos participantes no curso todas as situações foram fotografadas em Centros de Formação do IEFP e correspondem a vivências muito próximas dos participantes neste curso.

Vídeos

Foi ainda muito interessante incluir testemunhos ou opiniões de reputados formadores do IEFP sobre algumas das matérias mais controversas ou polémicas. Ficando o curso disponível na Internet, o risco de tornar demorado o *download* dos vídeos poderia deitar a perder o interesse de os passar, pelo que houve que desenvolver um trabalho de pesquisa de um compromisso viável entre nível de compressão, qualidade de imagem e de áudio e volume de dados, que foi francamente frutuoso.

MODELO PEDAGÓGICO

Optámos por um modelo pedagógico sólido, exigente e que nos permitisse controlar de uma forma contínua as aprendizagens, os trabalhos realizados, o desenvolvimento de competências e, mesmo, outros comportamentos inerentes aos estilos cognitivos, às diferentes dimensões da inteligência emocional e à interacção e coesão grupal.

Seleccionámos, para a acção-piloto, o modelo pedagógico SAFEM-D (Sistema Aberto de Formação e Ensino Multimédia a Distância) e a Plataforma de *e-learning* NetForma que o suporta. O modelo tem três vias: aulas virtuais teóricas, aulas virtuais práticas assistidas e trabalhos práticos *on-line* e em grupos (constituídos em função dos **estilos de aprendizagem** dos participantes) e por tutoria (apoiada pelo conhecimento da **inteligência emocional** de cada formando). A implementação do modelo exige a realização de questionários prévios (também feitos *on-line*) para conhecer o perfil de cada formando, mas traz vantagens. Dizem os nossos formandos sobre este modelo, que ele é de uma exigência tal que os obriga de uma forma quase compulsiva a estudar continua-

mente, pois motiva e cerca a pessoa de um modo que ela se vê na iminência de trabalhar para não prejudicar o desempenho da equipa a que pertence desde do início do curso.

Nas primeiras utilizações que cada participante faz da plataforma realiza os testes referidos, um teste de diagnóstico de conhecimentos, estuda o guia pedagógico, os objectivos do curso, aprende as principais funcionalidades da plataforma (cooperação, bloco de notas, fórum, mensagens, etc.), e só depois é finalmente convidado a entrar nas aulas virtuais. Este trabalho inicial pode parecer moroso e cansativo (foi esta a sensação que tiveram alguns dos participantes no início do curso), contudo é imprescindível ao trabalho a desenvolver. De facto, para a maioria dos participantes um curso de *e-learning* não é apenas um processo de aprendizagem das matérias tratadas, mas é, também, um processo de aprendizagem de como lidar com novas metodologias de aprender.

As **aulas virtuais teóricas** estão temporizadas, logo cada formando sabe que tem de estudá-las até uma data estipulada, após o que deixam de estar acessíveis. Só com uma justificação forte é que o tutor as repõe especificamente para a pessoa que as solicitou. Pode, eventualmente, tentar ultrapassar o limite na disponibilidade das aulas imprimindo-as, mas depressa perceberá que “o crime não compensa” pois perde a interactividade e a simulação que a plataforma lhe permite.

Após ter estudado nas aulas teóricas deverá exercitar o que aprendeu nos abundantes trabalhos práticos e nas simulações, quer estes se encontrem no interior das lições ou lhes sejam distribuídos em função do seu estilo de aprendizagem. Cada participante seguirá um percurso estratégica-





mente diferenciado e de acordo com o seu próprio estilo o que, como está demonstrado, diminuirá o tempo de aprendizagem. Esta fase denominada de **teórico-prática** é preparatória do trabalho em equipa e do desenvolvimento de competências individuais e grupais. Termina com a **auto-avaliação**, onde o participante responderá a perguntas de tipo objectivo e abertas com correcção automática, as quais darão ao formando a noção exacta da sua evolução através de uma avaliação formativa.

O formando vai construindo o seu saber com base nas diferentes ferramentas que a plataforma lhe disponibiliza. Assim, estuda nas aulas virtuais, auto-avalia o que aprende, faz trabalhos de equipa na cooperação, comunica com os colegas e tutor através das mensagens e do *chat*, informa-se no glossário, faz anotações no bloco de notas, publica trabalho na área seleccionada, participa num fórum de discussão, lê as últimas novidades nas notícias do curso.

UM DOS MAIS IMPORTANTES PILARES DESTA CURSO É A TUTORIA...

Em todo este processo de aprendizagem o formando é apoiado pelo tutor. O tutor pode não

conhecer todos os formandos, pois estes estão a distância, todavia tem de comunicar com eles, negociar, motivar, demonstrar, em suma, persuadi-los com base em conceitos abstractos. Ora, quando não se conhece o receptor da mensagem é muito difícil fazê-lo.

Com o questionário de estilos de aprendizagem e o teste de inteligência emocional global o tutor fica na posse de informação que o ajudará a ser eficaz na interacção individual e grupal, pois sabe como há-de comunicar com um indivíduo reflexivo ou pragmático do mesmo modo que conhece a automotivação e a empatia na acção da equipa. Quando orienta uma oficina de trabalho, ou um trabalho cooperativo, sabe que todas as pessoas têm o mesmo estilo cognitivo naquele grupo, o que facilita a comunicação. Do mesmo modo, quando se relaciona com um formando isoladamente encontra mais facilmente a melhor forma de lhe transmitir uma ideia ou de o ajudar num momento de desalento.

... E OUTRO PILAR É A AVALIAÇÃO

Peça fundamental no modelo pedagógico é todo o sistema de avaliação, seja puramente formativa ou também sumativa, muito repartida pelo curso, permitindo ao formando monitorizar o seu progresso, mas também desincentivando descuidos, pois o aluno sabe que será penalizado na nota final que lhe é atribuída. Assim, no final de muitas das sessões existem testes apenas para auto-avaliação, mas no final de cada unidade o participante terá de realizar um teste com impacte na sua nota final. Os quatro testes de unidade têm um peso de 1/3. Por último, o teste final corresponde ao terço que falta. Em resumo, num curso de 30 horas, distribuídas em

30 dias úteis, são realizados um teste de diagnóstico, 7 testes de sessão, 4 de unidade, um teste final de treino *on-line* e um teste final, todos eles, excepto o último, com avaliação formativa. De salientar que o teste final é **realizado presencialmente** por forma a garantir a credibilidade da nota atribuída, mediante a qual os participantes são certificados pelas entidades promotoras do curso.

Estes testes são gerados *on-line* automaticamente a partir de uma base de perguntas (mais de 400) parametrizadas em função da matéria a que respeitam, respectiva importância, nível cognitivo, abrangência e índice de dificuldade por forma a garantir o desenho do teste. Usam-se perguntas de escolha múltipla, verdadeiro e falso, resposta aberta e limitada, todas com avaliação formativa.

ACÇÕES-PILOTO

Por forma a experimentar o curso desenvolvido, a equipa de projecto estudou vários cenários alternativos, havendo em todos eles prós e contras, daí que se tivesse tomado a decisão de desenhar uma situação experimental com dois grupos, onde cada um fazia o controlo do outro. Chamámos a um “Classe Electrónica” e ao outro “Curso em *e-Learning*”.

O CNFF divulgou as acções com a participação do Departamento de Formação Profissional e das cinco Delegações Regionais do IEF, os quais, como acontece com as acções de formação contínua promovidas pelo CNFF, procederam à designação de formadores e outros técnicos de formação para as frequentar, tendo sido seleccionados 51 elementos, oriundos de todo o país, internos e externos ao IEF.

No “Curso em *e-Learning*”, os participantes tiveram um encontro inicial nas instalações da Universidade Católica em Lisboa, que contou com os responsáveis do IEF e da UCP. Após a sessão de abertura foi apresentado o sistema, distribuído o respectivo nome de utilizador e palavra-chave, tendo realizado um primeiro acesso a partir dos computadores da Universidade. A partir daí seguiram o curso puramente a distância, apenas interagindo com o sistema e com o tutor através da plataforma (numa fase inicial foram ainda apoiados telefonicamente, sobretudo para resolução de questões técnicas relativas ao modo de acesso à plataforma).

A “Classe Electrónica”, após encontro semelhante à anterior sessão de abertura, utilizava rigorosamente os meios do “Curso em *e-Learning*” e seguia o mesmo programa, contudo os participantes utilizavam uma sala equipada com computadores na Universidade Católica em Lisboa em classe presencial. Todos compareciam em horário pré-definido para que cada um desenvolvesse o seu trabalho no seu computador, mas na presença física dos colegas e do tutor. Para sermos exactos, o que pretendíamos investigar era a variável “distância” pois as outras, admite-se, seriam à partida iguais em ambos os grupos. Estes formandos podiam também estudar ao seu próprio ritmo, pois eram estimulados a usar a plataforma de *e-learning* para além deste horário a partir de casa ou do posto de trabalho. A frequência das sessões presenciais foi aliás diminuindo com o desenrolar do programa, pelo que na fase final do programa em que aumentou a componente de trabalho cooperativo estiveram mais próximos das condições do primeiro grupo.

OS RESULTADOS E A REFLEXÃO DOS MESMOS...

Sabíamos que a população-alvo do curso seria exigente. Desde logo porque foi decidido que para esta experiência-piloto iríamos recorrer a formadores e formadores de formadores. Era pois de esperar níveis de motivação muito altos e níveis de desempenho igualmente altos. Mesmo assim foram surpreendentes. (Ver quadro abaixo.)

As diferenças encontradas entre o Curso em *e-learning* (distância) e o em Classe Electrónica (presencial) não são significativas, tanto quando se comparam os resultados finais como quando se faz o mesmo com a avaliação contínua, isto é, os testes de unidade, os testes finais ou, ainda, os trabalhos práticos e a sua discussão. No entanto, note-se que **o curso a distância tem quase sempre melhores resultados que o presencial.**

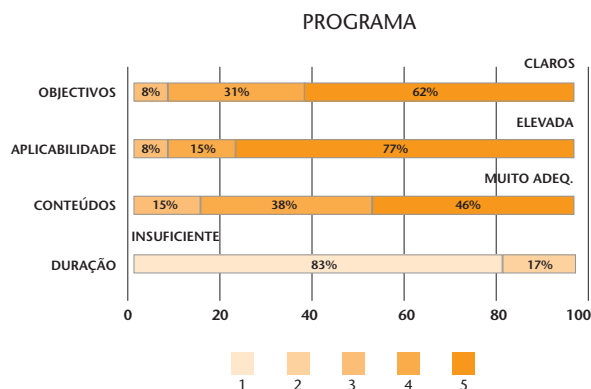
O desenrolar das acções foi acompanhado por uma constante avaliação das mesmas. Um inquérito a quente, realizado logo após o início das acções, permitiu aferir as dificuldades iniciais sentidas pelos formandos, sobretudo em termos de equipamento utilizado, acesso à Internet e primeiras sessões na plataforma. No final da acção foi feito um questionário exaustivo que permitiu conhecer a opinião do grupo em relação a uma série de facetas:

- Programa.
- Desenvolvimento das acções.
- *Software* de suporte e comunicações utilizadas, tanto em termos de dificuldade de utilização como de utilidade percebida.
- Ferramentas (funcionalidades da plataforma), tanto em termos de frequência de utilização como de utilidade percebida.
- Conteúdos.
- Isolamento.
- Vantagens/Desvantagens da Metodologia de Formação.

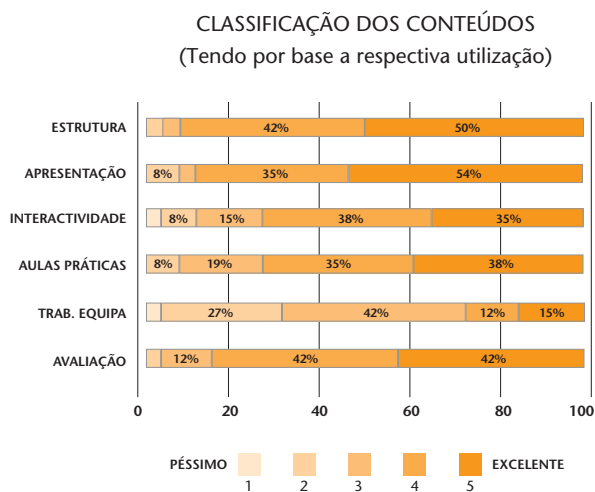
Cada uma destas foi aferida por várias questões, quase sempre aferindo os parâmetros numa escala de cinco pontos. Apesar de todas elas terem resultados interessantes e animadoras, uma apresentação exaustiva de todos os resultados tornaria este artigo demasiado extenso e porventura maçador, apresentam-se apenas alguns gráficos e um comentário geral aos resultados obtidos.¹ Pode dizer-se que a apreciação global é francamente positiva. O curso está bem estruturado, com objectivos claros, e a matéria e os conhecimentos adquiridos revelam-se de elevada aplicabilidade. Só a duração foi considerada insuficiente pela generalidade dos participantes que gostaria de ver o curso disponí-

RESULTADOS NAS DUAS ACÇÕES-PILOTO

	Teste de Diagnóst.	Teste U1	Teste U2	Teste U3	Teste U4	Teste Presencial	Trabalho + Fórum	Resultados Finais
"Curso em <i>e-learning</i> " (25 formandos)	48.65	93.01	84.44	91.11	90.91	90.77	93.88	91.31
"Classe Electrónica" (15 formandos)	51.28	92.66	80.44	93.59	89.51	85.04	95.50	88.65



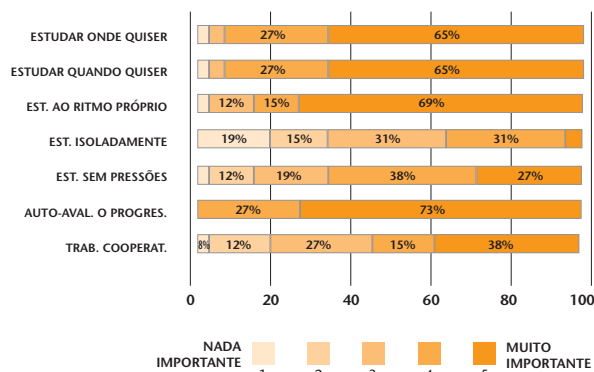
vel num intervalo de tempo maior. Os materiais desenvolvidos foram muito bem aceites, sobretudo pela sua estrutura, apresentação e no que toca à avaliação. A componente prática e interactividade são também muito valorizadas. Só o trabalho de equipa parece não ter agradado tanto aos participantes. De notar que a tutoria foi também muito valorizada, sobretudo no relacionamento com os participantes e no apoio à aquisição de conhecimentos.



Os formandos revelam-se muito satisfeitos com a navegação na plataforma, mas menos com a rapidez de acesso e ainda menos com a adequação

do computador que utilizam. Não se sentiram isolados e consideraram as facilidades de comunicação (*e-mail*, *chat* e notícias) muito fáceis de usar. Só os grupos parecem não ser tão fáceis. Curiosamente, já a utilidade que lhe atribuem é francamente diferente. O *e-mail* é de longe o considerado mais útil, logo seguido pelos grupos constituídos de acordo com os estilos de aprendizagem. As notícias e sobretudo o *chat*, sendo fáceis de utilizar têm pouca utilidade a avaliar pelas respostas recebidas. Também as ferramentas ao dispor na plataforma são apreciadas de maneira muito diferente: as aulas virtuais, as mensagens, o guia pedagógico e o fórum são os considerados mais úteis por esta ordem. Só a biblioteca e mediateca aparecem menos valorizadas que o *chat*.

VANTAGENS DO MODELO DE FORMAÇÃO



As vantagens do *e-learning* são sem dúvida percebidas, mas o que mais contribui para o seu valor é sem dúvida a auto-avaliação e a monitorização do progresso realizado ao longo do curso. A avaliação foi também um dos parâmetros que se destacou na questão sobre o desenvolvimento da acção e na classificação dos conteúdos.

Para grande contentamento da equipa que desenvolveu o projecto, quando inquiridos sobre em que medida o curso correspondeu às expectativas só 8% dos participantes apontou para 50%. Mais de metade, 54%, afirmou que as suas expectativas foram correspondidas em 75% e sobre estes, 38% revelou que as expectativas foram correspondidas em pleno. Para uma metodologia nova, envolta no atractivo tantas vezes falacioso de uma tecnologia

que tudo resolve, mas que acaba por se revelar em retumbantes fracassos sob o ponto de vista da aprendizagem, atrevemo-nos a considerar este curso um sucesso. ■

NOTAS

¹ Os autores disponibilizam resultados pormenorizados a quem se manifestar interessado.



José Filipe Rafael

*Investigador do CEPI
e Coordenador do DISLOGO
GESTÃO
Faculdade de Ciências
Económicas e Empresariais
Universidade Católica Portuguesa*



António Augusto Fernandes

*Membro do Conselho Directivo do IEFD
da Universidade Católica Portuguesa
Director-geral da NetForma21
do Grupo vector21*



**Maria Antonieta
Romão**

*Técnica Consultora
do IEFP e Coordenadora
do Projecto*

Formação profissional inicial: dos problemas às perspectivas

Este artigo procura apontar, analisar e propor soluções para alguns dos problemas da formação inicial

A FORMAÇÃO INICIAL EM PORTUGAL: ESSENCIAL MAS DISPENSADA

UM CONCEITO EQUÍVOCO PELOS ENTENDIMENTOS DIVERSOS

Em Portugal tem havido uma aparente unanimidade sobre a educação e a formação profissional. Se essa convergência se sente, e é vantajosa, ao nível dos grandes objectivos respeitantes essencialmente à necessidade de expansão dos sistemas, já não será nem real, nem benéfica, ao nível das grandes orientações e soluções para os problemas mais qualitativos com que hoje nos deparamos. A divergência de pensamento encerraria, aqui, uma saudável confrontação de visões e permitiria que soluções alternativas fossem colocadas em con-

fronto evidenciando no concreto as suas virtudes e defeitos. É neste ambiente de debate político e técnico que se constrói o aperfeiçoamento dos sistemas sejam eles quais forem. O pensamento único em matéria das políticas de formação poderá ser mais um sintoma de baixa reflexão que de simplicidade e unanimidade das soluções.

Um primeiro indicador desta fragilidade teórica é a própria debilidade de conceptualização da formação que, parece, pode ser definida de uma forma arbitrária e ter um conteúdo tão abrangente que tudo pode integrar. O problema é que não é possível raciocinar de forma consistente, e com rigor, a partir de um ponto de vista tão largo e abstracto e com uma noção tão sincrética. A análise da formação é feita “por grosso”, normalmente de

forma superficial, o que se reflecte sobre a sua gestão.

Sendo a visão da formação tão inconsistente, no plano das soluções organizativas não há entendimento possível. De facto, afirma-se, muito, ser necessário valorizar os recursos humanos, ou melhorar “competências transversais” e outras, mas só muito raramente se diz onde e como deve isso deve ser realizado. Se há, assim, o tal aparente consenso nos grandes objectivos não há um diagnóstico generalizado dos problemas, nem das soluções (mesmo alternativas), nem de uma agenda para o que, em concreto, se deverá fazer.

Procura-se aqui analisar apenas a formação inicial (destinada a proporcionar o domínio completo de uma profissão qualificada) sem tocar o aperfeiçoamento profissional (dirigido ao *upgrading* dos activos e das suas qualificações). Apesar da

aparente simplicidade deste critério a análise será suficiente para procurar respostas a algumas questões que se colocam em Portugal. Este trabalho visa, assim, apontar alguns desses problemas e, depois, sugerir no âmbito da formação inicial algumas perspectivas de trabalho.

A FORMAÇÃO INICIAL: VIAS E PROBLEMAS

A preparação inicial dos trabalhadores “executantes”

(e qualificados) era historicamente resolvida na prática. Esta solução não é estranha. Ainda hoje grande parte da aprendizagem profissional, nas mais diversas profissões, resulta da experiência e do esforço de observação individual e da “tentativa e erro” que todos realizamos. Mas as noções de causalidade técnica, de planeamento e de organização do trabalho e, em geral, de todos os factores não directamente percebidos na acção ficam ausentes dessa aprendizagem, contribuindo para perpetuar formas menos eficientes de trabalhar.

A necessidade de preparação mais sistemática dos trabalhadores (ou de alguns segmentos de trabalhadores) foi, há muito, percebida como uma necessidade e uma vantagem. De facto, a generalidade dos países europeus desenvolveu sistemas de ensino técnico, ou de formação, visando a preparação de operários e trabalhadores qualificados, portanto para inserção na base da cadeia operativa, ou seja, para os “não técnicos”.

Analisaremos, abreviadamente, estas grandes vias de formação inicial e como estão também presentes em Portugal alguns dos problemas que, aqui, se lhes põem.

A) O SISTEMA DE ENSINO TÉCNICO EM PORTUGAL

Este modelo de formação teve expressão em Portugal já desde meados do século XIX adoptando, em 1948, a designação de “secundário técnico”. No último período do Estado Novo o seu desenvolvimento não foi pacífico, sendo-lhe criticado o carácter discriminatório (porque não dava acesso directo ao ensino superior).

Apesar disso, na década de sessenta o ensino técnico obteve êxitos significativos: tornou-se





muito expressivo em termos quantitativos (chegando a ultrapassar o liceu no efectivo de ingresso), concretizou uma rede nacional razoavelmente equipada e ganhou visibilidade na economia, condição essencial para a integração mais alargada dos formados na vida activa. Ainda hoje esses cursos, desaparecidos há mais de vinte anos, são ciclicamente reclamados pela indústria como desejável fonte de recrutamento sem que haja consciência que, entretanto, foi criada oferta congénere.

De facto, o velho “ensino técnico” ganhou uma batalha: se não promoveu o acesso mais alargado ao ensino superior constituiu um estímulo, e um

meio, de aquisição de mais cinco anos de ensino para segmentos da população que, doutra forma, dificilmente ultrapassariam os quatro anos de escolaridade. Muitos dos ex-alunos do ensino técnico cresceram na profissão, e nos negócios, constituindo um segmento valioso do empresariado português de pequena e média dimensão.

Mas no fim da década de sessenta o sistema de ensino técnico estava já muito desajustado das necessidades. A sua reforma, iniciada por Veiga Simão, extirpava as características mais negativas desenvolvendo um novo modelo, mais generalista, que facultava acesso directo ao superior.

Nos primeiros anos do regime democrático o secundário técnico diluiu-se no unificado até ser gradualmente desactivado. Mas logo que a situação do país o permitiu, foi reposta na “agenda da educação” a sua reintrodução: primeiro, em 1980, com os cursos de formação pré-profissional, depois, em 1983, com o ensino técnico-profissional de Augusto Seabra. Em 1988 nasceram as escolas profissionais sob financiamento público e gestão privada. Na esteira da nova Lei de Bases de 1986 substituíram-se os cursos técnico-profissionais por tecnológicos e, mais recentemente, pretendeu-se a sua reformulação redesenhando os currículos.

Em Portugal a reestruturação da oferta secundária técnica é, assim, um objectivo recolocado permanentemente, sintoma nítido de que as sucessivas reformas não conseguiram consolidar o sistema. As causas disto são múltiplas: a procura de ensino é, em Portugal, particularmente enviesada. Após a escolaridade básica estuda-se para aceder ao ensino superior: o objectivo mais central dos jovens e das famílias e para o que “vale a pena” fazer

esforço. Mas, também, a própria lógica de recrutamento perturba a integração dos diplomados do ensino técnico para trabalho na base da cadeia operativa: para esta recruta-se pela menor escolaridade, a obrigatória, e não acima dela. Só nalgumas profissões dos serviços, ou da “produção”, de execução mais qualificada, esta tendência se altera.

Os ensinamentos de nível intermédio, particularmente os que apontam para profissões nas indústrias transformadoras, são assim prejudicados logo na procura: de facto, ficam quase sem alunos. Na nossa cultura a técnica “operativa”, “a prática”, é assim profundamente desvalorizada face à teoria em consequência do que os cursos técnicos secundários são, normalmente, entendidos como o lado “pobre” do sistema educativo.

Mas, também, a constante mudança de designações, de lógicas de organização dos cursos e a passagem para escolas privadas de uma parte significativa da acção secundária técnica desvalorizou o trabalho realizado no interior do sistema educativo. Tal como tem sido gerido ele oferece “produtos que se vendem mal” porque a procura, a jusante, não é “firme”, o que é agravado pela constante alteração e “excesso de marcas” que lhe retira visibilidade.

A constatação de que saem muitos alunos do ensino sem preparação tem levado à proposta da criação de cursos curtos e terminais com esse espírito objectivo, o que posicionaria o secundário tecnológico “mais acima”. Esta via de profissionalização, mais rápida, não tem tido concretização porque é de difícil execução no âmbito do sistema educativo, tem um custo muito elevado e sofre a oposição de sectores que a vêem como factor de desigualdade e não de majoração das oportuni-

des profissionais. Estes cursos seriam, de facto, úteis, mas mais facilmente concretizados noutros sistemas de formação.

A verdade é que o sistema educativo tem gerido com muita dificuldade o ensino profissional secundário e não tem conseguido generalizá-lo. Consequência significativa é o quase abandono das áreas oficinais da velha rede de escolas técnicas desenvolvidas durante mais de cem anos e que, em 1972/73, eram 154. Esta dificuldade deve ser ponderada se se der à educação mais responsabilidade na gestão da acção educativo-formativa.

B) DA APRENDIZAGEM EXCLUSIVAMENTE PRÁTICA AO SISTEMA DE ALTERNÂNCIA

Mas se os sistemas de ensino técnico apresentam eficácias e ligação ao emprego difíceis, e mal conseguidas, isso determina que a aprendizagem profissional nas profissões de execução se acabe por realizar repetindo as fórmulas tradicionais. De facto, no escalão de execução dos trabalhos, mesmo dos já com algum grau de qualificação, perpetuam-se as formas convencionais de aquisição da profissão: é essencialmente na prática que se adquire o conhecimento técnico-operativo.

É importante frisar que uma das experiências de formação profissional de maior êxito, a alemã, nasceu de uma visão oposta ao ensino técnico não assentando no ensino escolarizado mas no *upgrading* da velha aprendizagem, valorizando-a com uma componente teórica complementar da prática no posto de trabalho. Este sistema, melhorado sucessivamente, foi designado pelos alemães por “dual”, ou em alternância, porque recorre ao posto de trabalho, onde estão naturalmente os aprendi-



zes, e ao centro de formação. Aqui a “componente teórica” das profissões é leccionada ao longo de vários anos, mas em períodos semanais curtos, compatíveis com a prestação de trabalho às empresas que suportam de facto o sistema pagando aos aprendizes. Na Alemanha faz-se também o cuidadoso *upgrading* pedagógico no posto de trabalho ao promover o aperfeiçoamento dos encarregados que enquadram os aprendizes.

Também em Portugal, na década de sessenta, Gonçalves Proença, constatando o baixíssimo nível dos aprendizes, propôs a criação de uma rede de “centros de aprendizagem” financiados pelo Estado. Esta aprendizagem seria contratualizada na legislação do trabalho e de frequência obrigatória para **todos** os jovens que se encontrassem nessa situação. Por oposição no seio do próprio Estado, este novo sistema não foi concretizado. Em 1984 foi finalmente desenvolvida a formação em alternância, mas de grande intensidade formativa geral e elevado apoio financeiro às empresas. É, de facto, uma alternativa à formação escolar, com organização do ensino próxima dela, e não um sistema orientado para a universalização da preparação técnica de **todos os jovens em situação de aprendizagem**, umas centenas de milhar entenda-se. O sistema é assim concorrente do ensino técnico sem universalizar a preparação profissional a **todos** os que entram anualmente para a vida activa como aprendizes e que, na sua maioria, restam sem qualquer preparação profissional complementar ao que aprendem pelo trabalho.

Em resultado deste conjunto de situações, em Portugal o autodidatismo permanece a via essencial de preparação para as profissões qualificadas:

os “grandes qualificadores” são, assim, a escolaridade básica seguida de experiência no posto de trabalho. As “falhas nacionais de profissionalismo” encontram explicação, pelo menos parcialmente, na ausência de universalização de uma preparação profissional consistente. Há mesmo nalgumas profissões, como nos electricistas, uma certa regressão. Esta profissão, regulamentada, exigia a frequência anterior de curso adequado, o que foi substituído por um processo expedito de certificação profissional dos “formados na prática”.

A nossa aprendizagem profissional corrente é assim limitada e pobre, não proporciona o conhecimento sistemático das actividades a desenvolver, não fundamenta boas práticas técnicas e perpetua a ignorância em áreas como a leitura de desenho,



a orçamentação, o planeamento, a organização e a preparação do trabalho, actividades entre nós particularmente débeis. Apesar destas áreas não serem, para quem entra no início de uma carreira pouco qualificada, imediatamente úteis, elas devem ser de conhecimento geral porque, assim, difundem-se na cultura das organizações. Aí facilitam a adopção dessas práticas, o diálogo interno e tornam possível a exigência dessa “disciplina” colectiva que está para além do estritamente material. Se não entrarem por esta “porta” dificilmente entram por outra via.

O grande predomínio da “formação” espontânea na base da cadeia operativa não pode deixar de determinar a cultura do nosso meio profissional: improvisada, “pobre” e conservadora. A ela esca-

pam as organizações que conseguem difundir um conhecimento mais tecnicista e organizado: grandes empresas, com maior componente de quadros superiores preparados, multinacionais e empresas que operam em sectores mais abertos e exigentes. A ela escapam também muitos profissionais que contactaram, essencialmente no estrangeiro, com culturas técnicas mais sistemáticas e organizadas e as trazem para o país e para a sua actividade empresarial ou independente. Mas a grande massa de organizações produtivas e mesmo dos serviços do Estado vive desta cultura.

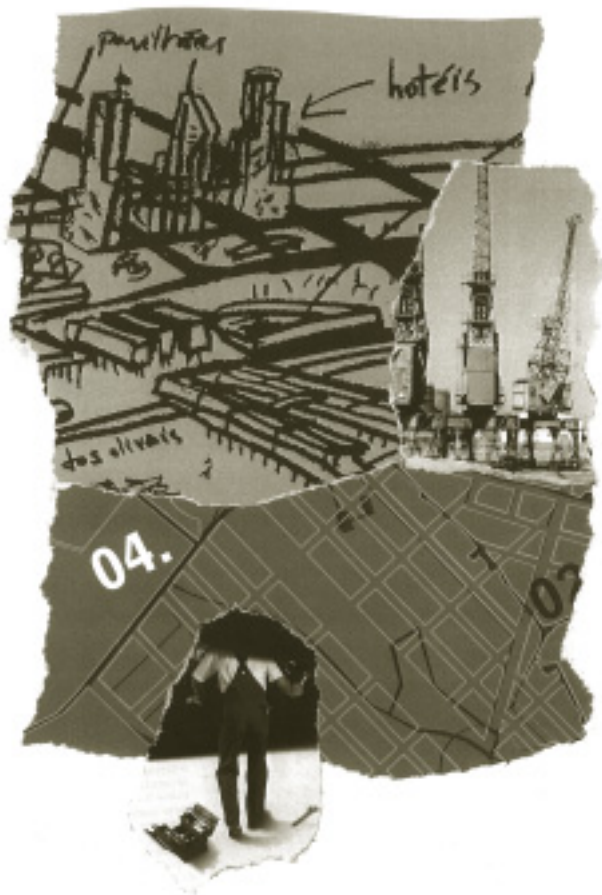
C) A “TERCEIRA VIA” DA FORMAÇÃO INICIAL: A FPA

Mesmo em países de boa tradição formativa há, em conjunturas de crise, insuficiência da formação profissional tradicional. Para isso foram desenvolvidos sistemas de formação profissional simplificada e rápida, adequada à preparação de trabalhadores adultos, a “formação profissional acelerada” (FPA).

Este novo “sistema”, de ajuste conjuntural da mão-de-obra, foi ensaiado na generalidade dos países da Europa Ocidental mantendo-se em funcionamento mesmo para além dos momentos de crise mais aguda, reorientando-se e adaptando-se metodologicamente porque é, também, um importante incentivo ao recurso genuíno aos sistemas de apoio ao desemprego.

Também em Portugal, na década de sessenta, face à necessidade de reconverter uma parte significativa da população da agricultura para as indústrias transformadoras e a construção, se importou o modelo FPA. Ele deu origem a uma intervenção servida por uma rede própria de centros de formação profissional. Nos anos oitenta este sistema,





tutelado agora pelo Ministério do Trabalho, foi ampliado na rede e acrescentado na sua acção com diversos programas.

É importante frisar que também a gestão destes sistemas é difícil porque a procura de formação é casuística o que, sem uma “pilotagem” firme e decidida (ao nível dos próprios centros), se estende à lógica de desenvolvimento das acções. Evitar esse problema entregando o recrutamento para os órgãos que “fazem” a “gestão do emprego” não resolveu o problema. Estes centros, gerindo também programas próprios, recrutam naturalmente para eles os “melhores” desempregados, ou seja, os mais motivados para o trabalho. Mas esses programas, essencialmente de ocupação e colocação, não substituem a preparação para muitas pro-

fissões em falta. Estas podem ter menos procura pelos desempregados mas são, de facto, mais estruturantes e interessantes para a economia. O sistema de formação de adultos deve assim ser olhado com atenção porque pode ser muito útil se reformado com decisão e gerido sem promiscuidade com outras intervenções que, aparentemente próximas dele, o “esvaziam” da procura e lhe retiram eficácia e eficiência.

A primitiva rede de centros de formação gerida pelo Estado (CGD) foi, desde sessenta, enriquecida com outra rede de centros de “gestão participada” (CGP) criada, na generalidade, em associação com representações empresariais sectoriais. A criação desta nova rede permitiu aproximar a acção formativa dos principais sectores, desenvolvendo acção de forma mais flexível e mais orientada para a realidade empresarial. Estes dois tipos de centros constituem, hoje, um conjunto de cerca de meia centena.

O modelo de gestão de tutela estatal deveria, prioritariamente, realizar programas de formação inicial para desempregados e jovens, na perspectiva comum aos serviços públicos de emprego. A rede de matriz gestonária partilhada deveria ter a autonomia necessária para encontrar, gradualmente, uma maior proximidade às necessidades da indústria. Mas nos últimos anos parece ter-se acentuado, mais que a flexibilidade gestonária, o controlo estatal sobre a direcção e a sua orientação para trabalho nos programas próprios.

Algumas das questões de orientação destes diversos sistemas, em Portugal como noutros países, passam pelo estabelecimento de uma visão global da formação que contemple harmonicamente as diversas intervenções, ou sistemas, que por essa via actuam complementarmente e não em “concorrência”.

Há, claramente, neste universo polifacetado, lugar para a formação inicial pós-escolar, mais curta que a formação mais escolarizada. Esta não satisfaz completamente as necessidades das indústrias, não lhes fornecendo formados para trabalhos em áreas de operação mais sofisticada e exigente.

Ao invés disto, a tendência dos “grandes programas de Estado” tem sido o prolongamento das durações e sua “normalização por cima”, essencialmente replicando o sistema educativo por outras vias. Nestas, encontra-se não a preparação rápida e eficaz para a profissão mas, quase sempre, a repetição em piores condições do que o ensino devia fazer e... não faz. Esta situação reflecte, ainda, os tempos em que a escolaridade obrigatória era, em Portugal, muito curta e mal cumprida. Mas agora a acção educativa pode (e deve) ser totalmente desenvolvida pelas escolas cujas estruturas se encontram, em muitos locais, em risco de subutilização.

Em Portugal parece que depois dos tempos em que a formação era atacada pelo seu “carácter discriminatório” pode ser, hoje, criticável pelo seu carácter forçadamente generalista, escolarizante e “igualitário”. A reforma da formação exige uma condição prévia: os que a entendem como instru-

mento essencial de desenvolvimento da economia devem falar claramente e abandonar a contemporização com as concepções “pedagogicamente correctas”. São elas que, neste campo, têm conduzido sistematicamente à falta de objecti-

vidade, ao desperdício e ao prejuízo da economia e ao da própria sociedade portuguesa.

2. PARA O FUTURO DA FORMAÇÃO EM PORTUGAL: DAS DIFICULDADES ÀS PERSPECTIVAS

DO DÉFICE DE CONHECIMENTO À NECESSIDADE DA COMPLEMENTARIDADE DE ACTUAÇÕES

Uma das noções a reter é a necessidade de olhar para a realidade formativa de forma substantiva, ou seja, pelo que ela é, e deve ser, para a economia e para os percursos de progresso nas carreiras profissionais. Fazem-nos falta conceitos simples e análises claras e objectivas e não a “avaliação” pautada pelo subjectivismo ou, até, pela necessidade de justificar decisões. O conhecimento da realidade formativa é imprescindível para a sua melhor orientação. É dispensável quando visa justificar preconceitos, “correção política” ou pedagógica ou, até, a simples dilação das soluções. Exige também um sistema de informação claro, acessível e credível.

Sendo as análises sobre formação normalmente adjectivas, esconde-se a ausência de propostas sobre o que, em matéria de formação profissional, se deve fazer que, como na generalidade dos países da OCDE, pode admitir diversidade de soluções. Podem coexistir sistemas diferenciados sem desperdício, quando cada um se vocaciona para objectivos próprios e é bem gerido. A diversidade é assim, nesses países, o reflexo da complexidade da própria realidade económica e laboral e não do, aparente, “disparate organizativo”.

A melhor conceptualização das intervenções educativo-formativas está forçosamente ligada a esta questão central: ao bom conhecimento dos objectivos de cada sistema e à definição de uma linha de trabalho que, integrando as diversas acti-



vidades, as articule através da colocação a cada um de objectivos complementares, aproveitando o respectivo potencial de resposta aos problemas. A coordenação das actividades não exige necessariamente a sua “unificação” num sistema exclusivo, seguramente pesado e excessivamente complexo, mas o escalonamento de intervenções complementares.

As soluções para a formação inicial em Portugal passam pela formulação de políticas acertadas e pela arquitectura de sistemas que lhes confirmam a orientação para objectivos verdadeiramente importantes e exequíveis, entre eles a maior ligação ao trabalho e ao emprego. E passa também pela capacidade e vontade de, aos níveis meso e micro, mobilizar recursos já existentes para essa acção.

ULTRAPASSAR OS LIMITES GENERALISTAS DO ENSINO SECUNDÁRIO “TÉCNICO”

O ensino tecnológico secundário tem, em Portugal como na generalidade dos países da OCDE, um lugar obrigatório no sistema educativo. Ele constitui, de facto, uma via para quem pretende, em simultâneo, ter uma formação mais técnica e manter a possibilidade de acesso ao ensino superior. Modernamente este ensino não procura, nem

pode fornecer, uma directa qualificação para a profissão mas uma preparação de carácter mais “tecnológico”, ou seja, incidente em domínios científico-técnicos fundamento das intervenções profissionais e delas subjacente, mas não obrigatoriamente coincidentes com as profissões.

Mas o ensino técnico secundário, ao acrescentar vários anos à escolaridade básica, posiciona os seus formados no mercado de trabalho acima do acesso “normal” para as profissões, criando expectativas de inserção ou em cargos acima de quem entra com a escolaridade básica, ou em áreas mais prestigiadas. Na

prática isso gera um claro enviesamento destes cursos para as áreas de serviços, interpretados pela procura (a montante) como mais prestigiados e dando acesso a empregos

“acima de operário”.

Toda esta situação inibe que, nas carreiras mais industriais, estas formações substituam o autodidatismo que permanece assim a via essencial de preparação mesmo para as profissões qualificadas. Percebe-se que a gestão dos sistemas de ensino secundário técnico é particularmente difícil pela interacção com os fenómenos complexos de emprego e mesmo com a cultura das organizações com que, necessariamente, interagem.

Uma possível resposta seria entender o **recurso ao ensino tecnológico como “propedêutico”** e



obrigatório para formações terminais curtas, pós-secundárias particularmente adaptadas às necessidades da indústria que, aliás, as reclama com insistência e tem participado em projectos com esse carácter. Com tempo e persistência, a possibilidade de encadeamento das carreiras escolares tradicionais com novos cursos mais práticos e operativos, gerando emprego mais qualificado, poderia ter um efeito de “tracção” da procura, a montante, ajudando a animar e a consolidar o próprio ensino tecnológico. As boas soluções passariam pela articulação das saídas tecnológicas existentes no secundário com um sistema pós-escolar que fizesse a preparação final dos antes diplomados pelo tecnológico, mas já em ambiente e relação próximos das empresas.

Este tipo de acções pós-escolares especificamente profissionalizantes adapta-se bem aos centros do Ministério do Trabalho e permitiria completar a formação anterior, tecnológica, vocacionando-a para as necessidades das empresas através da acção dos centros. Tratar-se-ia aqui, claramente, de formação profissional que responde aos pedidos (nem sempre expressos publicamente) da indústria.

Também dotaria (a prazo) diversas actividades técnicas, já de qualificação elevada, com pessoal de melhor formação teórico-prática orientado para a intervenção operativa qualificada, em particular a que resulta da crescente introdução de equipamento sofisticado, normalmente exigindo o domínio da informática associada a outras áreas técnicas. Estes projectos, que poderiam ser geridos de forma aberta (público-privado), poderiam também sediar-se com autonomia nas velhas instalações oficinais em grande número de antigas escolas estimulando a sua reutilização a baixo custo.

Serão sempre menos boas as soluções que, passando pela criação de “nova oferta”, não integrem o ensino tecnológico, ignorando e desvalorizando a acção formativa já desenvolvida, particularmente a de “objecto” industrial ou agrícola. É assim de evitar desenvolver novas estruturas formativas “sobre” todas as outras que já existem, reduzindo ainda mais a visibilidade dos sistemas e dificultando a sustentabilidade do conjunto quando o financiamento público se contrair. Particularmente nas PME ninguém vai “aprender” a estrutura do ensino e da formação quando o seu conjunto aparecer dividido em três (ou mais?) níveis e quatro ou cinco vias. Só se entende o que se conhece sendo que, por este andar, os “produtos educativos” caminham rapidamente para só serem conhecidos pelos especialistas em... “sistemas educativo-formativos”...

O incentivo à procura de ensino técnico pelos alunos pode (e deve) também ter outras soluções: no início da década de noventa o Inforce, posteriormente extinto, introduziu entre nós um programa de **experimentação e de motivação de jovens para o trabalho técnico-industrial**. Este projecto ainda hoje funciona com êxito nalguns centros tecnológicos onde deu resultados interessantes. Dispondo-se de instalações adequadas e, por enquanto, de financiamento público comunitário, seria de o utilizar para reabilitar a utilização de espaços nas velhas escolas secundárias criando motivações para o ensino mais prático e experimental, que se sabe ser essencial para estimular vocações técnicas.

A solução de privatização do ensino secundário profissional através



de escolas “de raiz” trouxe um novo dinamismo ao trabalho formativo ao nível secundário mas não resolveu o problema da falta de vocações industriais ou para as tecnologias “pesadas” que, aliás, são cada vez mais penetradas pela informática e, portanto, potencialmente mais atractivas. E não contribuiu para o reaproveitamento das estruturas existentes e para a valorização do esforço formativo no interior do sistema educativo que, afinal, poderia ter sido facilmente recuperado e reequipado (como se iniciou na reforma Seabra para abandonar depois). Também diversificou (desnecessariamente) designações e “produtos formativos”, contribuindo para a já referida falta de visibilidade do conjunto do ensino secundário técnico.

No nosso país o problema do ensino secundário não é o seu *curriculum*, nem a criação de oferta em áreas de serviços de procura garantida, mas o desenvolvimento de pessoal com vocação experimental e capacidade operativa orientada para o trabalho nas tecnologias, na indústria e, mesmo, na agricultura. Isso deve fazer-se aproveitando as soluções verdadeiramente inovadoras que já foram encontradas e as estruturas instaladas e incentivando e fomentando a ligação às empresas e a colocação nelas pela articulação de sistemas e acções. A indústria, em particular, precisa absolutamente deste pessoal para explorar novos equipamentos em patamares de maior sofisticação, exigência e organização.



AVANÇAR PARA UMA VIA DE FORMAÇÃO INICIAL PÓS-ESCOLAR, UNIVERSAL E AUTO-SUSTENTADA

Como vimos, o grande “qualificador” do trabalho em Portugal e “via essencial” da nossa preparação profissional é a escolaridade básica, acrescida da experiência no posto de trabalho. É importante referir que numa economia, analisada sem utopias, há um grande efectivo de profissões semiqualficadas para as quais uma boa escolaridade obrigatória, que inclua o desenvolvimento de competências como a capacidade de aprender e aplicar esforço organizada e disciplinadamente, são essenciais. É visível que os imigrantes que hoje recebemos, na sua maioria sem preparação específica para os trabalhos que cá encontram, se adaptam rapidamente, e bem, porque têm essas capacidades e uma outra questão essencial: vontade de ganhar dinheiro.

Mas há profissões qualificadas acima daquelas, e mais exigentes, beneficiando dessa desejável boa escolaridade obrigatória mas, também, de alguma preparação específica posterior que valorize o conhecimento técnico e organizativo, criando e generalizando uma cultura que ultrapasse a nossa proverbial tendência para a improvisação, motor essencial das “falhas nacionais de profissionalismo”. É necessário também criar oferta que dê preparação profissional básica aos jovens mais motivados para o ingresso rápido na vida profissional e que não encontram formação orientada simplesmente para a profissionalização.

Estes trabalhos formativos vivem, obrigatoriamente, da criação de sistemas simples e visíveis que, após a escolaridade básica, promovam uma



rápida e sólida formação profissional pós-escolar, tendo como alvo as centenas de milhar de profissionais que desempenham estas funções. É, para tal, necessário obter (e incentivar com persistência) a adesão da economia ao recrutamento destes profissionais, o que nem sempre acontece. Mas é também necessário ter um sistema que, de forma generalizada, assuma este objectivo e que, seguramente, falta em Portugal.

Para concretizar esta formação inicial de jovens “em massa” é necessário um programa mais consistente do que acções avulsas, mas menos exigente que o ensino técnico secundário (ou as réplicas “de segunda escolha”, sob outras designações). Temos assim necessidade de um grande programa que constitua a “via essencial” da acção “formativa inicial de base”, utilizando a diversidade de estruturas que se constituíram ao longo de gerações e que quase se deixaram desactivar. Este programa deve ser subsequente à escolaridade obrigatória e pode, sem exigências esco-

lares excessivas, levar uma cultura profissional básica aos milhares de jovens que entram na profissão sem essa oportunidade. Esta intervenção deveria renovar os sistemas já existentes em ordem à sua simplificação e concentração num programa mais universal, orientado para as necessidades da economia, fonte básica do interesse dos empresários pela formação.

A relação entre a educação e a integração no trabalho sofre, em Portugal, limitações evidentes que não podem ser escamoteadas. As políticas de massificação da formação inicial devem assim associar a acção formativa às empresas, integrando os formandos no posto de trabalho. Isso sucede não porque esta formação tenha “virtudes mágicas” mas porque resolve liminarmente o grande défice dos sistemas formativos escolares: a difícil ligação entre a formação e o emprego e a consequente má integração na vida activa. A aprendizagem ou formação em alternância (no modelo alemão) toma como **foco formativo os aprendizes já empregados que são universalmente envolvidos no sistema**. É, por isso, o modelo mais indicado para dar corpo à massificação da formação inicial de jovens pós-escolar e universal. As estruturas de suporte formativo para esta solução, implicando o enquadramento anual de largas dezenas de milhar de jovens, deveriam ser todas as que, sob diversas tutelas, possuem capacidade instalada para desenvolver o trabalho.

O PROBLEMA DOS ACTIVOS DESEMPREGADOS: A FORMAÇÃO INICIAL DE CICLO CURTO

Vimos que em muitos países da OCDE a formação inicial é, também, realizada em estruturas tuteladas



pelos Ministérios do Trabalho, para formação de ajuste conjuntural da mão-de-obra, normalmente para adultos desempregados. Esta acção tem uma óbvia utilidade e **deve manter-se em funcionamento também pelo papel indispensável que tem na triagem e incentivo ao recurso genuíno dos apoios no desemprego.**

Assim, os organismos tutelados pelo MT devem, para além da participação no já referido esforço de formação de massa de jovens, realizar intervenções na linha da sua intervenção tradicional:

- a) A reconversão dos activos que perderam emprego.
- b) A acção de formação dirigida a desempregados e outros públicos específicos problematizados, que devem ser apoiados, na vertente profissionalizante, para obtenção de uma nova profissão.

É, nestes casos, essencial considerar que **nem só as áreas tecnicamente inovadoras, ou sofisticadas, geram emprego útil e bem pago.** Apesar de ser clara a necessidade de sofisticar a economia recrutando crescentemente pessoal para profissões de conteúdo mais exigente há ainda, e muito provavelmente haverá sempre, um alargado **campo de emprego qualificado em profissões tradicionais**, que vão da manutenção urbana à manutenção de equipamento doméstico, assentando na electromecânica, na construção civil de carácter artesanal, nos trabalhos de qualidade em madeira e em tantos outros.

Muito deste esforço formativo deve orientar-se para estas áreas ao invés de acompanhar de forma oportunista e insensata uma procura de sofisticação fora da realidade. A formação de adultos deve adaptar-se com realismo às oportunidades geradas pelas condições efectivas das pessoas e de um mercado de trabalho felizmente polifacetado e que gera oportunidades naquelas áreas. As tentativas de transformação de desempregados, pouco qualificados, em “informáticos” são, acima de tudo, um sintoma de falta de senso. Correspondem também a uma visão preconceituosa da vida que não reconhece no trabalho manual sofisticado o seu carácter qualificado, nem o seu elevado interesse cultural, social e económico.

E todas estas atitudes podem coexistir com o aumento de desemprego de licenciados generalistas que podem, esses sim, com facilidade reconverter-se para áreas tecnicamente mais sofisticadas e em falta, como tem sido, aliás, proposto e, parece, começa a ser realizado.

A QUESTÃO INCONTORNÁVEL DA GESTÃO DAS “UNIDADES ACTIVAS” DA FORMAÇÃO (CENTROS E ESCOLAS)

A preparação profissional organizada dificilmente gera mercado de trabalho, ou seja: são pouco eficazes as estratégias que apenas criam oferta e a “empurram” quando o sistema produtivo não “puxa” ele próprio pela formação realizada através da procura e do recrutamento de formandos. É claro, na experiência internacional e mesmo na portuguesa, que o ensino técnico e a formação profissional não devem gerir-se essencialmente como “factores de impulso” para o desenvolvi-

mento, mas antes **devem “acompanhar” o nível da economia estreitando relações e a “interacção” com ela, orientando a acção formativa para os seus objectivos e induzindo a colocação dos formados.**

Mas é necessário ter sempre um esforço que “empurre” a oferta e esse é realizável ao nível micro, ou seja, nos próprios órgãos de formação (escolas ou centros) que devem ser geridos em absoluta “promiscuidade virtuosa” com a economia. A polémica gerada, na década de noventa, no seio da OIT à volta do ensino técnico (e, calcule-se, da sua utilidade!) **resolveu-se pela assunção da importância da gestão mais fina de cada entidade formadora**, talvez a melhor solução para colocar os formandos e fechar o ciclo formativo, sem o que não há boas arquitecturas de sistemas. O bom desempenho do secundário técnico privado deve-se também a isto: quando a gestão das escolas “sabe” que a sua sobrevivência depende da “procura” de formandos, trabalha para isso.

Isto faz perceber a importância essencial da boa direcção das entidades formativas, dos órgãos de formação e ensino técnico e, particularmente, da sua clara dependência do valor do trabalho desenvolvido e não dos “factores subjectivos” que canerizam a nossa gestão pública. Para o seu melhor funcionamento é assim essencial estabelecer um **modelo de gestão e uma forma de recrutamento de dirigentes** que gerem mais proximidade (e vontade) de servir o “cliente empresarial” e menos as tutelas.

É assim desejável estabelecer uma gestão muito sensível à procura emergente, melhorando a sua eficácia através de uma relação muito intensa com a economia estabelecida aos níveis micro (dos

órgãos formativos), que deve ser acompanhada ao nível meso (pela gestão de programas de financiamento e sistemas).

Uma orientação prática, nesta linha, seria incrementar a crescente responsabilidade das associações sectoriais, mas financiando-as através da acção realizada e não pelo suporte das estruturas. Esta proposta, já antes feita, visava a maior proximidade do modelo de gestão dos centros de formação aos centros tecnológicos, portanto reforçando a componente gestionária empresarial. Essa orientação permitiria que estes centros encaminhassem, crescentemente, a sua acção para tipologias de cursos mais curtos e mais operativos, portanto mais ligados ao emprego e às empresas, que a indústria da maioria dos sectores reclama. A utilização destes centros para produção de novos modelos formativos permitiria, a prazo, realizar o movimento inverso e renovar a sua acção.

Se o aumento da escolaridade geral, e da formação inicial, não mudam radical e subitamente o universo laboral, fazendo-o apenas lentamente e ao ritmo da mudança das gerações, é essencial não ignorar a necessidade dessa acção de aperfeiçoamento dos já activos, questão que não tocámos neste artigo. As dificuldades de montagem desse trabalho são não só inúmeras como ainda o alcance das PME é, como se sabe, particularmente difícil.





Mas a importância desta acção é de tal forma elevada que ele não deve ser desapoiado pelo Estado até porque, em termos financeiros, se bem orientado, tem custos muito inferiores aos da generalidade da formação inicial. Aqui é, essencialmente, através de uma lógica de incentivo à prestação de “serviços às empresas” que se pode apoiar a racionalização sistemática e o aproveitamento dos recursos internos, os melhores suportes para o desenvolvimento da competitividade num mercado crescentemente agressivo.

No domínio da formação profissional é particularmente falsa a velha e gasta *charge* que dizia que “na política, o que parece é”. Aqui, na formação profissional, nem tudo o que parece é. Nem Portugal necessita de mais declarações de princípio sobre o “papel-chave dos recursos humanos” e, muito menos, da prescrição avulsa de “mais formação” como se esta seja receita para todos os males, incluindo-se hoje, também, os da “exclusão”.

Necessitamos, sim, de boas análises e reflexão aprofundada sobre os sistemas de formação profissional instalados. Muito em particular, necessitamos que lhes sejam dadas a condução estratégica e as orientações específicas ditadas pelas necessidades efectivas. É essa ligação da gestão dos projectos às necessidades reais que, claramente, nos tem faltado.

As políticas de educação não são um fim em si mesmas, mas um meio de apoio à valorização, à cultura e ao sentido da responsabilidade dos cidadãos e, no caso das políticas de formação, também à sua qualificação e ao desenvolvimento da economia cuja capacidade condiciona, inevitavelmente, a qualidade da nossa vida colectiva. ■

BIBLIOGRAFIA

A bibliografia para este trabalho é, necessariamente, genérica e vasta mas há algumas referências de fontes mais importantes para uma reflexão dirigida ao funcionamento dos sistemas de formação. Há essencialmente três tipos de tópicos interessantes: a análise comparada dos sistemas de formação, a análise da evolução da formação em Portugal e o diagnóstico dos seus problemas, e a análise da cultura das organizações, ou da própria visão dos empresários, factor determinante da “utilização” da acção formativa.

a) Sistemas de formação

O trabalho de referência neste âmbito é o do CEDEFOP: *Systèmes de formation professionnelle dans les pays membres de la Communauté Euroéenne*, estudo de 1983, que faz um “balanço histórico” comparado interessante.

Para análise dos problemas da formação e da sua gestão interessantes pelo seu carácter concreto existem trabalhos publicados na *Revista Internacional do Trabalho*, da OIT. Estes artigos constituem análises técnicas de experiências nacionais e menos compromissos políticos de que resultam, correntemente, textos muito normativos e pouco incidentes na gestão e nas soluções concretas. O artigo de Françoise Cailloids, ainda que de 1994, foca a diversidade e convergência dos sistemas de formação profissional. São particularmente importantes as páginas sobre a gestão dos sistemas de formação. Também foram publicados na mesma revista diversos artigos com a participação de Cláudio Moura Castro em que se analisam as “novas orientações para a formação” que merecem, ainda hoje, atenção.

b) Formação em Portugal: CEDEFOP

Acerca da formação em Portugal há análises diversas sendo qualquer tentativa de síntese necessariamente omissa. A última monografia do CEDEFOP sobre o Sistema de Formação em Portugal (1999), fornece uma perspectiva sintética (sem perder a visão essencial dos resultados) e resiste à idade.

c) Cultura das organizações em Portugal e GRH.

A cultura empresarial em Portugal como objecto de análise tem já diversos títulos que no conjunto permitem a sua caracterização essencial. Em muitos casos ela tem que ser procurada nos textos sobre a gestão familiar e a das PME e nas consequências (directas e indirectas) da nossa industrialização tardia.



**José Casqueiro
Cardim**

Técnico Consultor do IEFP

Aconteceu...



NOTAS DE UM PARTICIPANTE SOBRE O EURO-FORMAÇÃO

O EURO-FORMAÇÃO FEZ DEZ ANOS. PARABÉNS

Não houve champanhe mas deveria ter havido. A AIP e os muitos patrocinadores, entre os quais o IEFP, que parece ter sido patrocinador institucional desde a primeira edição, deram um contributo importantíssimo com este fórum para o desenvolvimento da formação profissional e da gestão em geral. Todos nós, que a títulos diversos e em ocasiões diversas participámos, felicitamos as instituições e as pessoas que puseram tais iniciativas em marcha e felicitamo-nos também porque nos deixámos envolver nelas.

A Administração Pública esteve muito bem representada, quer a nível de *stands* quer a nível de participantes. Outro tanto não se poderá dizer das empresas, sobretudo privadas. Como se explica ausência tão lamentável? O tema não poderia ser mais actual: “Produtividade e Competitividade. Desafios para as pessoas e para as organizações”. Os oradores eram do melhor. As instalações da Junqueira são muito funcionais e a AIP tem uma experiência riquíssima de organização deste tipo de eventos.

Será que a sociedade civil e os cidadãos em geral ainda não se deram conta de quão importante é a formação profissional contínua para o desenvolvimento das empresas e dos profissionais em

geral? Onde ficaram os gabinetes de formação e consultoria que, justamente, ganham a vida concebendo e animando formação? E os consultores independentes? Há ou não crise na formação profissional contínua? Se não há crise, porque não vir partilhar o entusiasmo e os conhecimentos ao fórum? É que isto da formação ganha dinamismo quando se confrontam pontos de vista e aquece, como diria Nietzsche, quando os interessados se “esfregam uns nos outros como os ouriços-caxeiros o fazem para se libertarem do frio”. Se há crise, como parece ser o caso, só dando as mãos e persistindo na procura de novos caminhos.

UMA ABERTURA OPTIMISTA E PROSPECTIVA

O presidente da AIP traçou, de forma sintética, o quadro global de referência do fórum. “O capital humano é o activo mais precioso para se atingirem os objectivos da qualificação e modernização da economia e da sociedade portuguesa. Concomitantemente, importa considerar a informação e o conhecimento fontes fundamentais da produtividade e do crescimento nas sociedades actuais, e que de resto sempre desempenharam um papel importante. O que é substancialmente novo diz respeito à difusão massiva das tecnologias de informação a nível global com importantes repercussões económicas e sociais e, sobretudo, à importância determinante da educação, da formação

Aconteceu...

e da inovação no desenvolvimento.” Referiu-se ao lançamento da Carta (Pacto) da Competitividade e Produtividade e à recente discussão sobre a racionalidade dos centros de decisão. E acrescentou: “Porque o tempo é dimensão estratégica nas nossas decisões, é necessário agir com oportunidade, inteligência e celeridade.”

O Secretário de Estado do Trabalho tocou em dois aspectos-chave do nosso mercado de emprego, a baixa produtividade e as baixas qualificações, e referiu-se a três iniciativas que visam encontrar soluções eficazes e rápidas: programas de produtividade e crescimento, a revisão do Código do Trabalho e a Lei de Bases da Formação Profissional. Sobre esta última gostaria de ter sabido mais. O que foi dito foi que o desenvolvimento da formação profissional iria assentar na partilha de responsabilidades entre os diferentes actores sociais na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Quando estas notas saírem provavelmente já terá sido publicada a referida lei. Ficarei profundamente decepcionado se não for reconhecida mais iniciativa e responsabilidade aos aprendentes, empresas e indivíduos: na priorização das áreas de formação, na definição dos conteúdos e das metodologias e na gestão dos financiamentos. A estratégia de formação radicada na oferta, que vigorou durante os últimos quinze anos, talvez tenha tido alguma eficácia mas não estimulou suficientemente a procura. E a formação que pode ajudar-

-nos a vencer os novos desafios requer proactividade dos interessados. Sem eles não chega sequer a acontecer formação. Claro que me refiro principalmente ao envolvimento directo e menos ao envolvimento através de representantes; quanto menos escalões de intermediação, melhor. A área da formação profissional poderia assim, além de cumprir a sua missão essencial, contribuir para a renovação da democracia e para a dinamização da cidadania. Esse poderá ser também o caminho para, em 2006, não voltarmos a pedir à Europa mais subsídios e para podermos acompanhar com generosidade e eficácia alguns dos pequenos países de Leste que entretanto entrarem na CE.

Ficarei também extraordinariamente surpreendido se a afectação de funções entre, genericamente, o sector privado, o sector público e o sector associativo, não atribuir a cada um deles missões específicas e adequadas. Ao sector público dedicado à formação (às universidades referir-me-ei a seguir) poderia competir promover e fazer investigação aplicada, fazer evoluir o actual sistema de regulação do mercado para fórmulas parecidas com as que, durante os últimos anos, foram criadas pelo movimento da qualidade, com enorme êxito. Além disso, ficar-lhe-iam reservados alguns grupos sociais que tenham dificuldades em se integrar no mercado do trabalho, por razões históricas ou por circunstâncias momentâneas. E como última missão, exactamente à semelhança do que se pas-



sou com os profetas João Baptista e Jesus Cristo, fazer tudo o que estiver ao seu alcance para desenvolver o associativismo e a iniciativa privada, que são os verdadeiros “donos da bola”.

E só mais duas expectativas: reconhecer à empresa, empresa que aprende, e à universidade, escola que produz mais do que reproduz, igual espaço de intervenção na promoção e realização da aprendizagem ao longo da vida de todos os cidadãos; a segunda prende-se com o reconhecimento do direito à aprendizagem, como direito fundamental do cidadão do século XXI, e à aprendizagem mediatizada pela formação profissional.

O Ministro da Educação disse que estava muito ocupado (palmas para o Ministro que não disse que estava preocupado) com o desenvolvimento da aprendizagem profissional ou vocacional dos mais novos e com a qualificação (entenda-se no sentido dos cinco graus da CE) do resto da população. Com instituições como a ANEFA (existem outras com certeza) compreende-se que o Ministro esteja confiante. Do que tenho sabido sobre este tema há apenas um aspecto sobre o qual tenho dúvidas. A iniciação à informática foi deixada para o 8.º e o 9.º anos, salvo erro. É muito tarde. Terá sido para deixar campo aberto à iniciativa privada e associativa? Se sim, ainda bem. Mas porque não o dizer abertamente? Nós, portugueses, em geral esperamos quer por D. Sebastião quer pelo empurrão do Estado. Puxe por nós, Sr.

Ministro, mas nunca fazendo aquilo que nos compete a nós fazer.

PESCADINHA DE RABO NA BOCA

Isto é, o debate final, a ter algum sentido, só remetendo-o para a conferência de abertura do Professor José António Girão sobre “Produtividade, Competitividade e Mercado do Trabalho. Desafios para Portugal”. Apesar das dificuldades em utilizar alguns conceitos, deu para entender que a nossa produtividade é baixa e que na mesma situação nos encontramos em termos de competitividade. Disse mais o referido professor, que “há forte evidência empírica de que, a longo prazo, os países mais competitivos e, portanto, também mais produtivos, têm maiores taxas de crescimento e de rendimento *per capita* e menores taxas de desemprego e de inflação”. Ao apresentar os oito factores da competitividade colocou em primeiro lugar a concorrência interna e em último lugar a “Qualidade dos recursos humanos – força de trabalho qualificada e motivada”. Transcreveu obviamente o World Competitiveness Report que não listou os determinantes da competitividade por ordem de prioridades. De qualquer forma, num fórum destes, e provavelmente não só, teria sido preferível colocar o factor humano nos primeiros lugares. A menos que o professor tenha pensado que numa lista aquilo que se decora melhor é o primeiro e o último. Mas realmente do que não gostei nada foi

Aconteceu...

da expressão força de trabalho (*manpower*) porque vem do tempo em que os trabalhadores contribuíam para a produção principalmente pela força. Ora, na sociedade cognitiva o principal contributo está na inteligência. Apreciei muito duas conclusões que passo a citar: “Num contexto de crescente abertura e internacionalização da actividade económica, desenvolvimento sustentável implica o estabelecimento de uma sociedade competitiva, isto é, de uma sociedade capaz de encontrar um equilíbrio dinâmico entre a criação da riqueza, por um lado, e a coesão social por outro.” “Construir uma sociedade de competitividade implica, pois, bastante mais do que conseguir máxima eficiência empresarial. Envolve conseguir um justo equilíbrio entre dois tipos de economia, o da proximidade e a globalizante. A primeira fundamentalmente geradora de rendimento e progresso tecnológico e a segunda de emprego e coesão social.”

Reagi, quase como todos os que pagam correcta e atempadamente os impostos, ao seu aumento recente. Na minha inocência cria que era possível aumentar as receitas cobrando àqueles que não pagam. Assim não o entendeu a Ministra das Finanças e foi o Professor Girão quem acabou por desfazer a minha irritação contra a Ministra, ao dizer o seguinte: “Não é sustentável (nem desejável) estimular a competitividade sem simultaneamente aumentar impostos, uma vez que tal implica subsidiar a economia de proximidade.”

E disse mais uma coisa que me fez relativizar alguns dos debates políticos recentes: “É aos agentes económicos (empresas e trabalhadores) e à sociedade civil, globalmente considerada, que cabe o papel de motor na melhoria da produtividade e da competitividade.”

O Professor Girão concluiu com observações e sugestões tiradas da conferência realizada pelo Banco de Portugal em Maio de 2002.

De Pedro Lains: “O factor explicativo mais importante de desaceleração do crescimento económico português pós 1973 é a redução registada na taxa de progresso tecnológico. Isto tem também a ver com a aprendizagem dos indivíduos, das organizações e da sociedade em geral, porque a aprendizagem cria e aplica novos conhecimentos.”

De Pedro Pita Barros: “Entre 1978 e 1986 a produtividade industrial tem crescido mas a taxas decrescentes. Os sectores industriais a que correspondem taxas de produtividade maiores são as actividades tradicionais, com baixo conteúdo em investigação.” Provavelmente será a alguns desses *clusters* que vamos agarrar-nos para vencermos a crise: o turismo, a cortiça, os vinhos, a floresta, os móveis e o calçado.

De Miguel Lebre de Freitas: “Em Portugal, o impacte da qualidade das instituições, dos recursos humanos e dos aspectos relacionados com a protecção do emprego é responsável por uma perda de crescimento económico estimada em 1,48%.” Só?

De José Tavares: “São as reformas na área legal que maior contributo poderão dar para o cresci-



mento económico, mesmo tendo em conta o esforço exigido para as alcançar.” Eu sei que esta citação está descontextualizada. Mesmo assim não resisto à tentação de a referir porque ela exprime de forma claríssima uma concepção perniciosa que é comum a grande parte dos portugueses. As leis não passam de molduras de pinturas. Nunca uma lei pintou o que quer que fosse nem produziu algo de verdadeiramente substantivo. O comportamento dos portugueses é verdadeiramente estranho: querem leis e, depois, não as cumprem.

Célia Costa Cabral diz o seguinte: se o sistema de justiça atingir em Portugal os padrões de eficácia prevaletentes nos países da CE é possível concluir com os empresários inquiridos que:

- O investimento aumentaria (para 67% dos empresários) na ordem de 8%.
- As contratações aumentariam (para 58% das empresas).
- Os preços praticados seriam inferiores (para 50% das empresas).
- A facturação aumentaria (para 81% das empresas).

O exagero parece evidente mas não deixa de ser significativo do pessimismo com que os empresários encaram o actual funcionamento da instituição judicial.

O debate político de encerramento não tem história, apesar dos esforços do moderador, o jornalista Rosado de Carvalho, que lançou um repto muito concreto: “Como é que a sua instituição vai

contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade?” O representante da CGTP referiu que esta central sindical se opunha ao Código de Trabalho porque retirava dinheiro e poder aos trabalhadores, o que parece ser verdade, pelo menos a curto prazo. Quanto ao representante da UGT, lembrou, não sei muito bem para quê, que desde há séculos que certas regiões do Sul da Europa não acompanham em prosperidade as regiões do Norte: Portugal, a Andaluzia, a Calábria e a Sicília. Para o representante da CIP o mais grave era a fuga dos centros de decisão para o estrangeiro e a ameaça espanhola. Para o representante da Sedes, o paradigma económico português está esgotado e a única saída, para evitar a emigração maciça para o estrangeiro, é a elaboração de um projecto nacional (não ao pacto de regime). Se o projecto nacional não avançar, então que cada um se torne empresário de si mesmo.

O moderador, ao ver a sala quase deserta e face a contributos tão pouco animadores, deu por concluída a sessão, sem qualquer outro comentário. Os “resistentes” mereciam um pouco mais.

SESSÕES PLENÁRIAS REPLETAS DE IDEIAS SEMINAIS

A primeira sessão plenária centrou-se nos “Desafios da Sociedade Educativa para a Criação de Valor” e contou com a intervenção de Luís Valadares Tavares, do IST, de Manuel Esquível, da Universidade

Aconteceu...

Nova de Lisboa, e de Paulo Lopes da Empresa Transnacional SAP.

Eu sei que a palavra educar, filologicamente, é muito rica. Significa em latim “extrair de”. O processo educativo é, nesta perspectiva, um movimento feito pelo sujeito para explorar as suas imensas potencialidades. Entretanto o termo ganhou uma significação histórica algo pesada. A educação refere-se principalmente ao estágio inicial de vida e não raramente se identifica educação com adestramento ou com assimilação de regras sociais. Sociedade cognitiva ou sociedade que aprende exprimem melhor o facto de a sociedade actual eleger a descoberta do saber como o seu principal suporte e factor de evolução. O Professor Valadares Tavares pôs em relevo aspectos essenciais do novo paradigma: a importância do capital humano, das redes de cooperação, do empreendedorismo e de uma cultura de mudança permanente. O Professor Esquível trouxe o relato da iniciativa da UNL de proporcionar aprendizagem aos seus cerca de 700 empregados administrativos. Referiu algo que não surpreende: estes empregados manifestam fraca apetência pela formação. Provavelmente este é um dos principais problemas da formação profissional contínua ou da aprendizagem ao longo da vida. Verifica-se que os adultos que possuem menos saberes teóricos são os que recorrem menos à formação/aprendizagem. Cria-se assim um círculo vicioso: quem menos sabe menos aprende. Espera-se

que esta e outras universidades, com intervenções deste género e com outras ainda mais adequadas, se transformem em universidades que aprendem (já são universidades que ensinam).

O engenheiro Paulo Lopes relatou a experiência de aprendizagem na SAP tendo tirado algumas conclusões da maior importância: a aprendizagem tem que ser relevante para o negócio e para o aprendiz; há só duas formas de aprendizagem, a que é avaliada e a que não é séria; a aprendizagem é um processo longo que, no caso da SAP, já leva 10 anos; o *e-learning* é uma peça-chave da nova aprendizagem; o *coaching* é a arma secreta das chefias.

A Professora Maria João Rodrigues presenteou-nos, como é hábito, com uma mão-cheia de ideias estimulantes na sessão plenária 2, dedicada ao tema “A Gestão do Conhecimento. Impactes na Produtividade e na Renovação da Economia”: a bolha especulativa vai desaparecer; é essencial aprender a crescer de modo diferente; a envolvente europeia continuará a constituir um trunfo. Quanto à reforma da formação sugeriu: modificar as formas de partilhar o conhecimento; estimular quem deve procurar o conhecimento; repensar o conteúdo do trabalho e o contrato de trabalho.

Estêvão de Moura, da IPE, chamou a atenção para o peso excessivo do Estado, para o fraco protagonismo das empresas e para o facto de que quem bloqueia a inovação é geralmente o topo. Por outro lado, Miguel Costa, da Siemens, entre os



factos que explicam o sucesso da empresa, assinou a criação de uma cultura de excelência e a estreita ligação da formação ao negócio

DESTRUIÇÃO CRIATIVA

Agrupei, neste título, as três sessões temáticas em que participei e deixei para o seguinte as outras três de que tenho conhecimento indirecto.

A Dr.^a Márcia Trigo, da ANEFA, situou a certificação de competências no quadro mais vasto da aprendizagem ao longo da vida. Sublinhou que a aprendizagem não visa desenvolver qualificações, meros conteúdos cognitivos, mas competências, capacidades práticas em acto de realização. Avançou com a ideia de “destruição criativa” e com a metodologia para a alcançar. Esta nova designação retoma os conceitos e métodos conhecidos da gestão da mudança. A questão que se pode colocar é se tal expressão, que se situa na área do comportamento organizacional e que tem, por exemplo, equivalência no âmbito da andragogia quando se fala em conflito sociocognitivo, não servirá de pretexto para afastar os conteúdos indispensáveis à evolução da sociedade portuguesa. Lembro-me de um consultor me tentar vender um pacote sobre gestão da mudança e falar não em mudança mas em alteração. Não terá sido com sofismas deste estilo e de outros que temos adiado conflitos e rupturas inevitáveis para consolidar viagens inadiáveis?

De qualquer forma, estão em marcha os centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, que constituem uma verdadeira “destruição criativa”: destruição do paradigma de que só o saber ensinado é válido e substituição pela validação e certificação do que foi aprendido em contextos não formalmente educativos. Ainda bem que o exemplo apresentado veio do Alentejo, onde a malha da rede escolar sempre foi bastante aberta. Como se sabe, a certificação conferida pela ANEFA enquadra-se no sistema formal de ensino, atribuindo, até agora, os diplomas do 4.º, 6.º e 9.º anos. No início da década de 90, com o Dr. Avelino Pinto, lancei os *outdoors*, uma primeira tentativa, de resto bem conseguida como o prova a actual apetência do mercado por eles, de fazer com que a formação saísse para fora da sala de sessões. Esta iniciativa dos CRVCC vai mais longe: consagra o princípio do *learning by doing*, da aprendizagem através da actividade e do trabalho. E vai ter outras consequências, como de resto o trabalho valiosíssimo de certificação profissional que o IEFP vem conduzindo com persistência e esclarecimento no domínio estritamente profissional e que foi apresentado pela Dr.^a Elvira Macedo. Convém notar que a certificação profissional, neste âmbito, tem três vias: a da prática, como a da ANEFA, a da formação e a da equiparação a certificações estrangeiras. No passado desvalorizámos os diplomas, e com alguma razão, porque certificavam apenas conhecimentos explicativos. Porém, estes di-

Aconteceu...

plomas comprovam não só conhecimentos explicativos mas principalmente conhecimentos processuais e circunstanciais, isto é, práticos. A certificação é um factor-chave para estimular a procura e a que se realiza através do balanço de competências vai servir de alavanca para a passagem da formação profissional para a aprendizagem profissional. Além disso, em pouco tempo abriu caminho a duas técnicas de aprendizagem que têm tido grande dificuldade em penetrar no nosso meio: os balanços de competências e as histórias de vida.

Victor Sevilhano, dos Laboratórios de Formação, fez uma intervenção muito participada e dinâmica sobre “Ferramentas para a Competitividade e Inovação de Gestão”. A fórmula para atingir desempenhos elevados é, segundo ele, ter uma concepção de empresa adequada e concreta (visão + missão), comprometimento apaixonado de todos os empregados e competências de liderança e técnico-profissionais. Um participante chamou a atenção para a motivação pecuniária. Eu creio que se poderia acrescentar uma outra palavra, que tanto pode ser comunidade como cooperação, embora prefira a primeira. Ultimamente tem-se falado muito na equipa, na partilha, na comunicação, na cooperação e em comunidades de prática. Assim, os 4 C da excelência seriam: conceito, comprometimento, competências e comunidade.

A Eurodois, gráfica de Sintra e pela voz de Rui Antunes, apresentou um exemplo de abordagem sistemática à estratégia. Importa não só definir a

estratégia (com envolvimento óbvio de todos os trabalhadores) mas também monitorizar a sua implementação, o que esta empresa conseguiu, com resultados excelentes, através do Balanced Score Card, um *software* oriundo de Harvard. O caso DHL (Portugal), apresentado por Luís Gonzaga, demonstra que os processos de pôr a excelência em acção são demorados e recorrem a diversas metodologias, com predomínio, neste caso, das metodologias da qualidade.

A sessão temática sobre “as TIC e a optimização dos processos de trabalho” contou com a intervenção de Luís Nazaré da APDSI. No passado, a informatização visava automatizar e optimizar os sistemas de informação, reduzindo custos; agora entrou no estádio da criação de valor. E foi isso exactamente o que se viu nos casos da Subercor (cortiça), em que o valor acrescentado é a inovação, e no caso da Carris (transportes) em que se procura o melhor serviço ao cliente. Luís Nazaré não deixou entretanto de chamar a atenção para o facto de que, em Portugal, não temos capacidade para explorar todas as potencialidades das tecnologias disponíveis. Pela Subercor esteve Américo Azevedo e, pela Carris, Carlos Figueiredo

A VIRAGEM ESTÁ A ACONTECER

Se fizeres sempre o mesmo

Colherás sempre o mesmo

Anónimo



A famosa antropóloga Margaret Mead diz “que não há dúvida de que é um pequeno grupo de cidadãos conscientes e empenhados que pode mudar o mundo. Realmente foi o que sempre aconteceu”.

A formação profissional contínua está a mudar, é absolutamente necessário que mude, e depressa. Está a mudar da mera transmissão de conhecimentos para a criação de competências; do protagonismo dos formadores para o protagonismo dos aprendentes; do trabalho com matéria morta para o trabalho com matéria viva; da sala de aula para o local de trabalho; de alguns períodos da vida para todo o percurso da vida; das elites para a generalidade dos cidadãos; do mero agrupamento para a comunidade e para a rede de aprendentes; do pronto a vestir ao fato por medida; do indivíduo isolado para a organização em que se integra; da palavra falada para o hipermédia...

Há um grupo de cidadãos conscientes quer da necessidade da mudança, quer dos destinos a atingir, quer dos meios para lá chegar. Estiveram alguns neste fórum mas há muitos mais. Quanto ao empenhamento é visível sobretudo nos casos de empresas apresentados. Sabemos fazer e estamos dispostos a empenharmo-nos. Não nos falta nada. É só dar seguimento ao que já está em marcha.

Teremos, seguramente no próximo ano, o 11.º Euro-Formação. Se o movimento acelerar, como esperamos, porque não fazer um por semestre? Contamos com a participação de mais pessoas das

empresas e de consultores/formadores independentes e com intervenientes que tenham participado nos programas europeus de formação que, de resto, têm sido numerosos. Estivemos em euro-formação e os euro-formadores não apareceram. Para aumentar a eficácia do evento sugere-se que se distribua previamente o CD com as intervenções dos oradores/animadores. Sugere-se também que as sessões se adequem ao novo figurino da aprendizagem experiencial. E são necessários *workshops* para se poder aprender, fazendo.

E quanto aos temas?

Sobre políticas de formação profissional contínua a Lei de Bases vai fornecer-nos temas oportunníssimos; quanto às metodologias, os gabinetes de consultores, os parceiros de programas comunitários e os formadores de empresa vão inundar a AIP de sugestões; se assim não acontecer, porque não questioná-los especificamente para este efeito? No que toca aos aspectos socioeconómicos da aprendizagem há que aproveitar a investigação universitária, muita dela realizada no âmbito de mestrados e doutoramentos.

Termino esta minha última nota com uma descoberta: “Encontrámos o inimigo e ele somos nós.” ■

Artur Lemos
Editor e Consultor

Está a Acontecer...



PROGRAMA DE INICIATIVA COMUNITÁRIA – LEONARDO DA VINCI

ORGANIZADOR DE EVENTOS

Os organizadores de eventos internacionais são profissionais muito especiais. Além das aptidões normalmente exigidas aos organizadores de eventos nacionais, necessitam ainda de aptidões específicas que lhes permitam desenvolver a sua actividade eficientemente num país estrangeiro ou com clientes com requisitos e exigências culturais muito diferentes.

Este projecto inovador e interessante, participado pela **Iniciativa Comunitária – Leonardo da Vinci** da Comissão Europeia, designado por “Organizador de Eventos”, visa identificar essas aptidões, bem como os conhecimentos e níveis de compreensão de que necessitam os organizadores de eventos internacionais.

Para esse efeito, foi celebrada uma parceria entre a ESITO – Events Sector Industry Training Organisation, parceiro inglês e líder

do projecto, que representa os interesses das principais organizações profissionais, intervenientes no sector dos eventos no Reino Unido, integrando também, para além do IEFP, um parceiro alemão, a AUMA – Association of the German Trade Fair Industry, que representa os interesses do sector das feiras e exposições nos contactos com o parlamento, ministérios, autoridades e outras organizações a nível nacional e internacional e outro da República Checa designado por Prague Conference Centre.

O IEFP celebrou esta parceria com o objectivo de, por um lado, participar na concepção/implementação de uma área de formação que até ao momento não se encontra contemplada na sua oferta formativa e, por outro, por ser um profissional que intervém num sector de grande interesse para a nossa economia e em forte expansão e que deverá ser ainda melhorado.

O projecto teve início no dia 1 de Novembro de 2001, terá uma

duração de 24 meses, terminando no dia 31 de Outubro de 2003, tendo como objectivos principais:

- Estabelecimento das aptidões, conhecimentos e níveis de compreensão de que necessitam os organizadores de eventos que trabalham a nível internacional.
- Elaboração de um programa de formação abrangendo as referidas aptidões, conhecimentos e níveis de compreensão, com especificação do número de horas necessárias para concluir a formação.
- Elaboração de materiais didácticos e de apoio ao formador, incluindo materiais de aprendizagem, estudos de caso, áreas de pesquisa individual, bem como um manual e guia do formador.
- Estabelecimento de procedimentos comuns para testar a compreensão dos materiais por parte dos formandos e avaliar a sua progressão rumo ao cumprimento dos objectivos de aprendizagem.
- Teste do programa e materiais levado a cabo pelos organizadores de eventos nos países parceiros para identificar eventuais problemas e melhorias.
- Produção de versões finais dos materiais em papel e em CD-ROM.
- Negociação com entidades de qualificação nacionais nos países

dos parceiros e com entidades supranacionais, como o CEDEFOP, para garantir um reconhecimento pan-europeu do programa.

O projecto encontra-se subdividido em seis fases de trabalho (ver quadro).

No final de cada fase do projecto realiza-se uma reunião do grupo de trabalho, entre os parceiros, tendo-se realizado até ao momento quatro reuniões, uma em cada país parceiro, estando já concluídas as três primeiras fases do projecto.

STEERING GROUP (GRUPO DE ACOMPANHAMENTO)

Foi criado, no âmbito do projecto, um grupo de acompanhamento "Steering Group" constituído por dois peritos de cada Estado-membro participante no projecto, que fornecerá orientações sobre o mesmo, sendo que um dos representantes

da ESITO, líder do projecto, é o representante que preside a este grupo. Compete ao grupo de acompanhamento aferir, avaliar e comentar os resultados de cada pacote de trabalho e acta de cada reunião.

ACÇÕES DESENVOLVIDAS

1.ª Fase

- Definição de um programa de investigação para identificar as aptidões, conhecimentos e níveis de compreensão de que necessitam os organizadores de eventos que trabalham a nível internacional em cada um dos países participantes.
- Implementação do programa de investigação.
- Definição das aptidões, conhecimentos e níveis de compreensão comuns a todos os organizadores de eventos em todos os países participantes.

2.ª Fase

- Desenvolvimento e definição dos objectivos de aprendizagem com base nas aptidões, conhecimentos e níveis de compreensão comuns identificados.
- Produção e definição de um programa de formação.
- Definição de um plano de acção inicial visando o desenvolvimento de materiais didácticos.

3.ª Fase

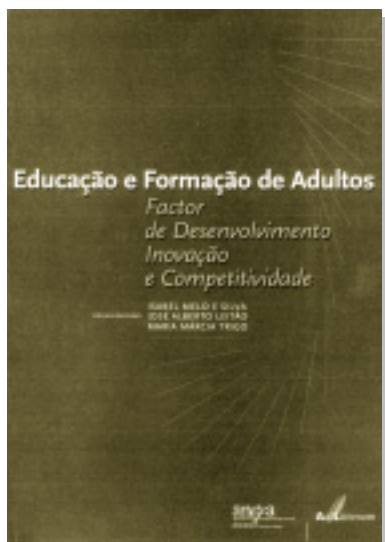
- Desenvolvimento de materiais destinados a ajudar os formandos a atingir os objectivos de aprendizagem.
- Definição de um programa de formação e de materiais de apoio para ajudar os formadores a tirarem o máximo partido dos materiais.
- Desenvolvimento de mecanismos destinados a avaliar a evolução dos formandos e respectivos resultados.
- Definição de um plano para testar e avaliar os materiais.

Para uma maior divulgação do projecto e respectivos resultados foi criado um *site* do projecto, que se encontra já disponível e conta com a colaboração de todos os parceiros, o qual é actualizado à medida que o projecto se vai desenvolvendo. ■

www.europeaneventsproject.com

FASES DE TRABALHO	DATA DE INÍCIO	DATA DE CONCLUSÃO	DURAÇÃO	MESES
1	1 de Novembro de 2001	31 de Março de 2002	5 meses	1-5
2	1 de Abril de 2002	1 de Maio de 2002	2 meses	6-7
3	1 de Junho de 2002	31 de Março de 2002	10 meses	8-17
4	1 de Abril de 2003	31 de Maio de 2003	2 meses	18-19
5	1 de Junho de 2003	31 de Agosto de 2003	3 meses	20-22
6	1 de Setembro de 2003	31 de Outubro de 2003	2 meses	23-24

Livros...



EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – FACTOR DE DESENVOLVIMENTO, INOVAÇÃO E COMPETITIVIDADE

Este livro revela bem que a aposta na Educação e, sobretudo, na Formação dos Adultos é o melhor caminho para Portugal enveredar pelo desenvolvimento, aprender a inovar e se tornar realmente competitivo face a outros Estados.

A ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) foi pioneira num importante trabalho do qual são agora apresentados os resultados.

Assim, a leitura deste livro mostra o muito que já se fez até à data em termos da promoção escolar e pro-

fissional dos adultos e, acima de tudo, deixa bem patente que ainda há um trabalho colossal para realizar.

As acções realizadas, as inúmeras estatísticas e os sectores de intervenção apresentados ao longo deste livro são de extrema importância para todos aqueles que se preocupam com questões pedagógicas e sociais que durante muito tempo estiveram esquecidas pelo poder político.

Por isso, este livro esclarece bem que num país como o nosso, onde, infelizmente, os níveis de qualificação (escolar e profissional) nos deixam muito atrás dos nossos parceiros europeus, a tarefa da promoção cultural e do reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida é fundamental para o progresso nacional.

Escrito pelos profissionais que começaram a desbravar o território da formação de adultos, este livro é

uma porta aberta, é uma orientação e um roteiro para todas as instituições (estatais ou privadas) que, cientes da Sociedade do Conhecimento em que hoje vivemos, se preocupem verdadeiramente em facilitar o acesso de uma larga camada da nossa população a essa mesma sociedade.

Sobre os Autores:

Trata-se de uma obra colectiva para a qual deram o seu contributo a ex-Directora da ANEFA, Dra. Márcia Trigo, e muitos outros colaboradores dessa Agência.

Título: *Educação e Formação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*

Organizadores: Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão e Maria Márcia Trigo

Editor: Ad Litteram

N.º de páginas: 232

ISBN – 972-95759-5-9

Preço de venda ao público: € 11,00 ■

Vai acontecer...

SEMINÁRIO

TELEFORMAR, TELEAPRENDER, TELETRABALHAR

DESENVOLVIMENTO DE UMA SOLUÇÃO DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA PARA TELETRABALHO

Data: 30 de Setembro

Inscrições gratuitas

Local: ISPA

Informações: dfp@ispa.pt

Organização: Departamento de Formação Permanente do ISPA, PERFIL-Psicologia e Trabalho e DeltaConsultores