

FORMAR

PREÇO: 100,00
24 - JUL/SET/87
TRIMESTRAL

REVISTA DOS FORMADORES

A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL A FAZ

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL





HOMOLOGAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMADORES

Certificação da Aptidão de Formador

No âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional e de acordo com a legislação em vigor, em particular, os Decretos Regulamentares n.º 66/94, de 18 de Novembro, e n.º 26/97, de 18 de Junho, o Certificado de Aptidão de Formador passa a ser exigido, para o exercício da respectiva actividade, a partir de **1 de Janeiro de 1998**.

Ao **Instituto do Emprego e Formação Profissional**, como serviço público executor das políticas de formação profissional, compete proceder à certificação dos formadores.

Estão em condições de serem certificados os candidatos que comprovem ter frequentado, com aproveitamento, curso de formação pedagógica, com uma duração mínima de 60 horas, que contemple conteúdos programáticos considerados adequados pelo IEFP, enquanto entidade certificadora. (Prazo de validade do certificado - 5 anos)

São, também, passíveis de certificação os formadores que, não tendo formação pedagógica, comprovem que exerceram a actividade de formador durante, pelo menos, 180 horas, no período compreendido entre 1 de Janeiro de 1990 e 1 de Janeiro de 1998. (Prazo de validade do certificado - 2 anos)

Os formadores que obtiverem o Certificado de Aptidão de Formador, podem, se explicitamente o solicitarem, vir a integrar uma Bolsa Nacional de Formadores. Esta Bolsa organiza-se por regiões e por sectores de actividade/áreas de formação e estará disponível para as entidades gestoras, formadoras e beneficiárias de formação, o que permitirá assegurar uma maior transparência no mercado da formação.

Para obter mais informações e proceder à sua candidatura, dirija-se a qualquer um dos Centros de Emprego ou Centros de Formação Profissional do IEFP, ou directamente ao Departamento de Certificação, na Rua de Xabregas, 52 - 2º, 1900 Lisboa.

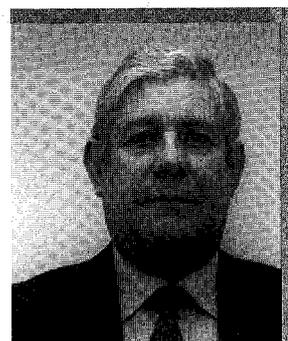
Embora retomando a problemática da certificação profissional para recordar aos leitores a arquitectura do Sistema Nacional de Certificação instituído em Portugal em 1992 e dar conta da forma como tem vindo a ser gerido pelo IEFP o processo conducente à sua implementação e progressiva generalização, o destaque deste número vai para um outro tema, também ele da maior importância e actualidade - **a formação e o desenvolvimento regional**.

No artigo a ele dedicado, o seu autor coloca-nos perante dois modelos distintos de intervenção - um em que a construção das respostas de formação é definida centralmente e orientada sobretudo para a consolidação ou reforço da viabilidade dos percursos empresariais pré-identificados e um outro em que as respostas são construídas, com o envolvimento dos diferentes actores locais e visam, sobretudo, estimular o aparecimento de novas iniciativas.

Em ambos os modelos, o contributo da formação para o desenvolvimento, em termos nacionais, é decisivo, mas não é idêntico o seu papel na redução das assimetrias regionais e dos fenómenos de exclusão a elas associados, nem são idênticos os reflexos de um e outro sobre os níveis de emprego.

Que é cada vez maior a importância atribuída à noção de espaço e ao fenómeno da descentralização na definição das políticas de formação provam-no as inúmeras experiências ensaiadas em diferentes países e a que o CEDEFOP tem dado o devido relevo nas suas publicações.

E porque nos parecem bem avisadas e oportunas algumas das conclusões retiradas a este propósito, não resistimos a citar aqui duas passagens de um desses textos. Na primeira afirma-se, a dado passo, que... "qualquer modelo de intervenção não deve dicotomizar o economicamente rentável do socialmente necessário..." e na segunda que... "a eficácia dos sistemas de formação repousa essencialmente na coerência entre a sua dimensão nacional e as margens de autonomia nos diferentes níveis geográficos e que o equilíbrio entre standardização e singularidades, a subsidiaridade entre os diferentes níveis e a capacidade de escuta de cada um desses níveis em relação aos outros constituem o fecho da abóbada dessa coerência".



Adelino J. Palma

Adelino Palma



4

TEMA CENTRAL

A Formação e o Desenvolvimento Regional

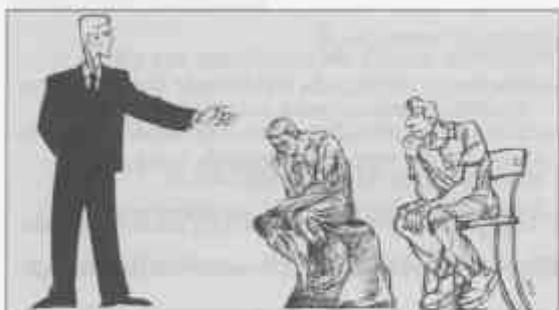
Paulo Pedroso

20

APRENDER A PENSAR

A Educabilidade Cognitiva no Século XXI

Vitor da Fonseca



20

36

CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Certificação Profissional

Instrumento do presente, projectado no futuro

Lino Moura Soares

16

SISTEMA DE ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Reflexão sobre o Sistema Educativo Português

José Coelho Martins



36

58

DEBAIXO DE OLHO

Livros

62

NOTÍCIAS

Aconteceu...

Vai Acontecer...



64



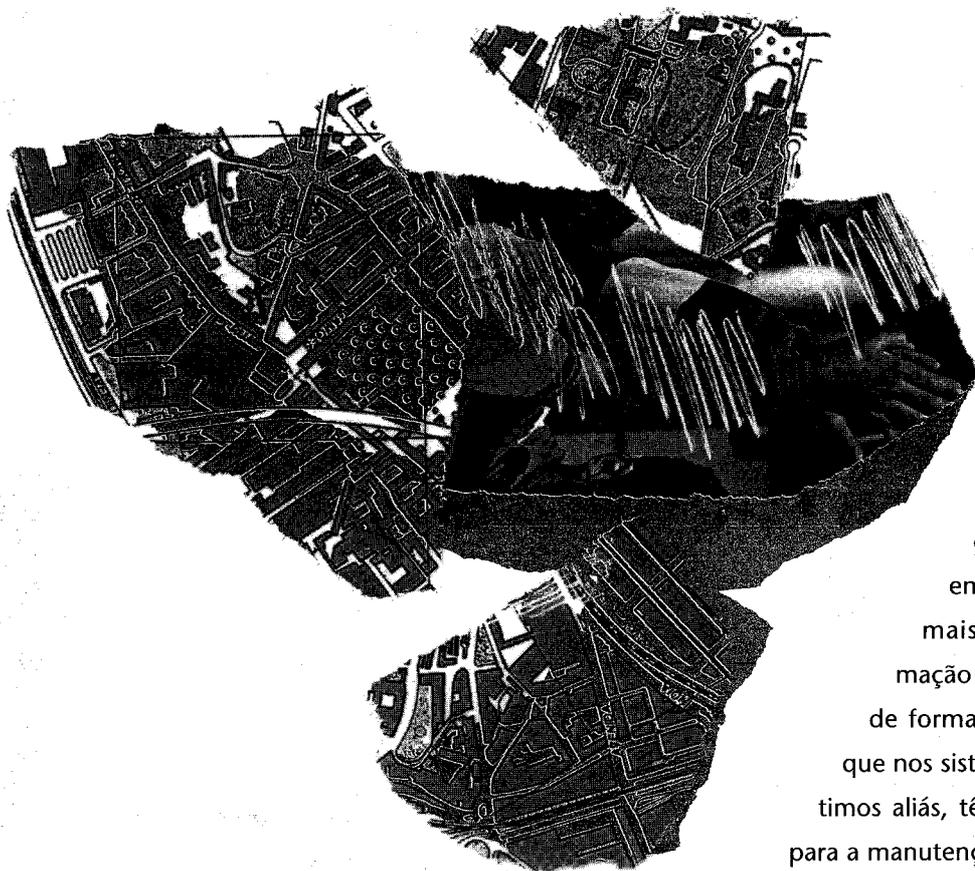
58

Propriedade: Instituto do Emprego e Formação Profissional • **Director:** Adelino Palma • **Coordenadora:** Maria Luísa Pacheco
 • **Conselho Editorial:** Acácio Ferreira Duarte, Adelino Palma, Armando Marques Aleixo, Elizabete Miranda, Fernando Cascais, José Manuel Ventura Dias, Maria Luísa Pacheco e Paulo Pedroso • **Colaboraram neste número:** Paulo Pedroso, Adelino Palma, Vítor da Fonseca, Lino Moura Soares, José Coelho Martins, António José Martins, Fernando Melro e Rui Evaristo Gonçalves • **Capa e Conceção Gráfica:** Atelier Ana Filipa Tainha, Edição electrónica: António Pedro Botelho • **Ilustração:** Carlos Marques e Paulo Cintra • **Revisão:** Miguel Cunha Ferreira • **Apoio Administrativo:** Ana Maria Varela e Alexandra Tavares • **Montagem e Impressão:** Sogapal, Comércio e Indústria de Artes Gráficas, Lda. • **Redacção:** Departamento de Formação Profissional, Rua de Xabregas, 52 1900 LISBOA Tel.: 8682967 e 8684701 Fax: 8681982 Endereço do Correio Electrónico: iefp.formar@mail.telepac.pt • **Registo:** Instituto da Comunicação Social • **Edição:** Gabinete de Comunicação • **Periodicidade:** 4 números/ano • **Tiragem:** 8000 exemplares • **Depósito Legal:** 36959/90 ISSN: 0872-4989

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos autores, não coincidindo necessariamente com as opiniões da Comissão Executiva do IEFPI. É permitida a reprodução dos artigos publicados, para fins não comerciais, desde que indicada a fonte e informada a Revista.

Condições de Assinatura: Enviar carta com nome, morada e função desempenhada. Toda a correspondência deverá ser endereçada para: Revista Formar Rua de Xabregas, 52 1900 LISBOA

A Formação e o Desenvolvimento Regional



Uma das tendências recentes da evolução dos sistemas de educação e formação tem sido a da descentralização e regionalização, quer quanto à definição de objectivos, quer quanto à gestão. Essa tendência, verificada em diversos países, é, no entanto, mais nítida nos dispositivos de formação contínua e em alguns dispositivos de formação para a inserção profissional, que nos sistemas escolares regulares. Estes últimos aliás, têm mantido assinalável tendência para a manutenção do seu carácter centralista.

Ao analisar a regionalização do sistema de formação profissional a partir da experiência francesa, Xavier Gizard (s/d) centrou-se na relação entre o processo de regionalização e o papel da formação na promoção do desenvolvimento. Segundo Gizard, a regionalização da formação contínua em França decorreu de dois movimentos: a descentralização promovida pelo Estado central e a vontade crescente da população e das instituições locais e regionais de negociar o seu futuro numa relação contratual que os envolva para além

dos agentes dotados de estratégias, embora no conhecimento dos constrangimentos a nível nacional e internacional.

Os processos recentes de regionalização dos sistemas de formação estão, contudo, relativamente pouco problematizados teoricamente, o que pode estar associado a um efeito de persistência da concepção da relação entre a política de educação e formação e a promoção do desenvolvimento que privilegia o Estado central e a definição de objectivos de desenvolvimento nacional. Com efeito, a marginalidade das considerações territoriais, quer na organização, quer na análise dos sistemas de formação, está provavelmente associada à ligação destes, no seu formato tradicional, à formulação das políticas típicas do paradigma difusionista da promoção do desenvolvimento, tanto como a nova regionalização dos sistemas de formação pode estar associada à emergência das concepções territorialistas¹.

DIFUSIONISMO: A FORMAÇÃO ADEQUA-SE ÀS NECESSIDADES

O raciocínio difusionista, que valoriza a centralidade dos Estados nacionais na definição de políticas que visam a maximização das potencialidades diferenciadas associadas aos espaços económicos, quando transposto para a formação, implica a gestão centralizada e a produção de ofertas que reflectam um conjunto de saberes centrais que devem estar disponíveis para acompanhar o investimento económico, para ultrapassar obstáculos à "racionalização" do espaço ultrapassáveis pela via da formação.

Para melhor elucidar o nosso raciocínio, podemos identificar, em traços genéricos, a relação típica entre formação e promoção do desenvolvimento no âmbito da perspectiva difusionista. Nesta concepção, a formação contribui para o desenvolvimento criando condições para que investimentos planeados ou realizados sejam viáveis, devendo gerar as aptidões necessárias para que as mudanças induzidas possam ser rentabilizadas. Assim, a formação é um dos instrumentos de um processo que visa garantir a disponibilidade local dos saberes necessários para que uma necessidade criada por uma determinada intervenção possa ser suprida.

Com este perfil, as necessidades de formação são o resultado da diferença existente entre os saberes necessários ao desempenho das (novas) ocupações induzidas pelos investimentos e os saberes que os indivíduos têm nesses domínios, bem como a diferença entre o stock de indivíduos que possuem os saberes necessários ou estão por diversas razões em condições de os adquirir e o fluxo de indivíduos necessários para a rentabilização do investimento.

As necessidades de formação identificadas nesta perspectiva podem então ser supridas através de duas vias, que podem ser usadas em conjunto ou em alternativa. A primeira dessas

¹ Sobre os paradigmas difusionista e territorialista do desenvolvimento, que aqui operacionalizamos, poderá encontrar-se a definição que propomos em Pedroso (1997).

vias é a organização de processos de formação, centrados na transmissão aos indivíduos dos conhecimentos que lhes faltam. A segunda dessas vias é o recurso à mobilidade de contingentes de força de trabalho disponíveis e que possuam as condições requeridas, gerando movimentos de imigração dirigidos para onde se localiza o investimento efectuado.

Nesta óptica, a formação desempenha um papel de condição de apoio à viabilidade/rentabilidade de determinados projectos, constituindo as características da força de trabalho bem como a possibilidade de a formação intervir nessas características, variáveis contribuintes da definição de factores de localização de um investimento, nos moldes da economia espacial.

As políticas difusionistas de promoção do desenvolvimento têm também como característica a grande mobilização de recursos para pontos privilegiados que favorecem, em princípio, o rápido crescimento económico. Por isso, um dos objectivos centrais da política difusionista na formação será, necessariamente, o da produção de saberes que se disseminem no espaço e facilitem a circulação, entre espaços diferenciados, de força de trabalho dotada desses saberes.

Nas zonas favorecidas pelo difusionismo, com efeito, o contributo da formação para a promoção do desenvolvimento foi concebido essencialmente no quadro conceptual da formação de capital humano e associadamente à evolução das análises do mercado de trabalho estruturado pela segmentação de contingentes de força de trabalho (cf. Gizard e Bernard, 1984; Bulgarelli, 1990).

O entendimento da formação, enquanto formação de capital humano, vê o contributo desta para a promoção do desenvolvimento como a resultante de um processo em que os níveis de formação se medem em termos de qualificação da força de trabalho. Nesse processo, espera-se que mais formação implique maior produtividade e esta implique maior crescimento económico, gerando, conseqüentemente, benefícios para a zona em que houve investimento e, também, benefícios para as pessoas formadas, pois um melhor nível de formação implicará a realização de um investimento que será posteriormente recuperado pela elevação dos níveis salariais, relativamente aos não formados.

Este contributo da formação - que pode ser medido na produtividade da força de trabalho e na evolução dos níveis salariais - encontra a sua maximização quer em contextos em que os fenómenos de desemprego são negligenciáveis, quer em contextos em que eles se circunscrevem à força de trabalho não qualificada ou pouco qualificada. O raciocínio que lhe serve de base está, com efeito, tipicamente associado a contextos de crescimento económico, em que não é esperado da formação que constitua um elemento activo na criação de emprego, mas sim que constitua um elemento de sustentação de emprego criado ou projectado. Neste quadro, não se pede à formação que crie postos de trabalho mas que prepare pessoas para postos de trabalho criados pelos dinamismos do mercado em contextos de crescimento económico.



As práticas de formação típicas do difusionismo, em contexto de crescimento económico, foram bem classificadas por José Arocena (1986:126) como correspondendo privilegiadamente a uma formação "profissional e qualificante", centrada na preocupação de produzir competências profissionais necessárias à modernização económica através da garantia de ofertas de formação, particularmente centradas em profissões operárias que incidem na transmissão do saber-fazer específico das profissões.

Analisando o exemplo francês, José Arocena refere que foi ao serviço desta concepção da formação que a França do pós-guerra se dotou de uma rede de centros de formação que cobriu todo o território. Esses centros eram estabelecimentos que tinham como papel a execução de perfis rígidos de formação.

A questão determinante da identidade desta perspectiva da relação entre formação e promoção do desenvolvimento não é o nível de qualificação profissional em que a formação intervém é, antes, o tipo de abordagem que desenvolve, nomeadamente pela produção de ofertas de formação estandardizadas e dirigidas especificamente para cada profissão em que se revelam necessidades de formação, com a maior uniformidade possível dentro de um todo nacional.

Desta forma, é facilitada e encorajada a mobilidade dos trabalhadores, de modo a que, também por esta via, se contribua para a racionalização da utilização dos recursos económicos num determinado espaço, o qual é tendencialmente a globalidade do espaço de intervenção do Estado enquanto unidade racionalizadora.

Este tipo de adequação educação/formação - promoção do desenvolvimento deu origem à definição de políticas nacionais de educação e formação profissional que visam essencialmente a pro-



que sustentam, produtoras de efeitos de marginalização e de centrifugação dos recursos (incluindo os humanos) dos espaços não prioritários do investimento na promoção do desenvolvimento. Esta constatação alimenta uma crítica do difusionismo paralela da detectada a propósito da promoção do desenvolvimento, em geral. Essa crítica baseia-se, quando referida à formação profissional, em dois pontos.

O primeiro ponto deriva da produção de mobilidade dos formados em detrimento das regiões desfavorecidas pelos mecanismos do mercado. A este nível, a crítica incide essencialmente na redução da formação a um suporte dos dinamismos de sectores dinâmicos de actividade e, implicitamente, nos espaços dinâmicos, ou seja, provocando um efeito de adequação da força de trabalho à oferta de emprego, que favorece as migrações dos mais escolarizados e dos mais qualificados, em desfavor das zonas marginalizadas.

A formação concebida para apoio ao crescimento económico, num contexto de mercado de trabalho aberto a migrações regionais, leva assim a que as regiões marginalizadas pelo processo de crescimento económico sofram também uma drenagem de recursos humanos, que se deslocam acompanhando o crescimento das regiões polarizadoras. Assim, geram-se fenómenos cumulativos de marginalização em que, inclusive, o esforço de valorização dos recursos humanos nas regiões periféricas se transforma numa vantagem para as outras, legitimando um subinvestimento na formação nessas zonas.

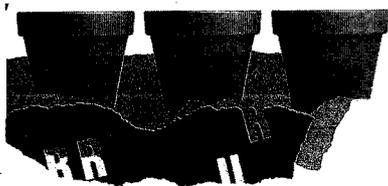
Se a crítica anterior se reporta à relação formação/emprego, emergiu uma segunda crítica, mais radical, que incide nos conteúdos da formação (ver Furter, 1983, Ruivo, 1988).

Nesta perspectiva, o sistema de educação e formação, funcionando numa lógica de difusão de um mesmo tipo de saberes e de um mesmo padrão de qualidade, levará não apenas ao estímulo da mobilidade em apoio dos locais onde esses saberes possam ser aplicados na produção, como será ele mesmo gerador de uma polarização que produzirá um processo de concentração da formação, que acompanhará a concentração económica e um processo de acumulação de deficits também internamente ao sistema de formação nos espaços marginalizados. Logo, a educação e a formação não apenas não contribuirão para a promoção do desenvolvimento como tenderão para uma polarização, que funcionará cumulativamente em favor das regiões favorecidas, também ao nível do volume e da qualidade das estruturas de formação².



² Registe-se, como elemento potencialmente corroborante desta tese, no caso português, os resultados da investigação empírica coordenada por João Ferrão e António Oliveira das Neves (1990), que os leva a concluir que "o potencial de impacte sobre o mercado de trabalho provocado pelas saídas do sistema educativo não opera qualquer tendência visível de correcção das disparidades de potencial de desenvolvimento existentes no território português, antes se aproxima do cenário estrutural do passado (Ferrão e Neves, 1990:35)

TERRITORIALISMO: A FORMAÇÃO QUER FAZER OS ACTORES QUE CRIAM AS NECESSIDADES



A crítica que diferentes trabalhos fazem do papel da formação orientada pelo difusionismo não deve ser entendida como a sustentação da ausência de relação entre formação e promoção do desenvolvimento. Antes, levanta, no caso particular da formação, o mesmo tipo de problemas referido ao nível da discussão geral da promoção do desenvolvimento na óptica territorialista.

Esta crítica sustenta a tese de que os sistemas de formação que têm coerência nacional não têm, necessariamente, efeitos na minoração da desintegração territorial em contextos desfavorecidos, antes podem até reforçá-la em algumas dimensões, uma vez que funcionam em benefício dos espaços privilegiados. Todas convergem, também, numa proposta alternativa - ainda que em alguns casos não formalizada - de definição de objectivos da educação e da formação profissional que produzam enraizamento territorial e não apenas competências a jogar no mercado de trabalho, logo favorecendo a sua utilização nos contextos sociais mais desfavorecidos.

Esta perspectiva, comum a muitos trabalhos que analisam a relação formação/desenvolvimento regional numa óptica de identificação do contributo da formação profissional para o desenvolvimento das oportunidades de um dado território, implica a consideração da formação como instrumento integrado em outras medidas de política de desenvolvimento regional.

Para uma melhor explicitação do raciocínio, parece-nos útil proceder de novo a um esforço de identificação de uma situação típica, agora centrada na relação entre formação e promoção do desenvolvimento numa óptica territorialista. Nesta óptica, os destinatários da formação são entendidos como actores dos processos de transformação e as suas características socio-culturais como definidoras de um dado território. Assim, o processo de identificação do contributo da formação, bem como de identificação de necessidades de formação complexifica-se a partir da sua própria definição dos objectivos de desenvolvimento. Os actores que virão a beneficiar do desenvolvimento promovido terão então que participar de alguma forma na definição quer do sentido das transformações a empreender, quer das necessidades a criar, quer das estratégias a desenvolver. A negociação torna-se um elemento fundamental de todas as fases do processo³ e o problema da formação deixa de se levantar apenas em resposta a necessidades pré-definidas pelo conteúdos dos investimentos, para se incluir no processo de

³ Assim acontece quer no que designámos de territorialismo alternativo, quer no que designámos de territorialismo como método, os quais, quanto a este ponto apenas divergem quanto à diversidade de actores considerados legítimos e às posturas acerca de quais devem ter a iniciativa e de quais podem dirigir os processos.

definição dessas necessidades, dado o modo de fixação de objectivos de desenvolvimento.

Neste caso, a formação desenvolvida resulta de um processo negociado entre actores, em que estes participam na definição das transformações que vão exigir novos saberes, podendo influenciar o sentido dessas transformações e, conseqüentemente, o tipo de necessidades criadas e de respostas necessárias. Conseqüentemente, a formação passa a ser um fenómeno complexo e multidimensional, centrado prioritariamente na criação de capacidades de acção, no reforço das condições de participação nos processos de desenvolvimento e no estímulo à iniciativa local e não pode ser entendida apenas como um processo de suporte da viabilidade de investimentos pré-identificados. Logo, as necessidades de formação não são passíveis de ser cabalmente reportadas à criação de condições de sustentação de projectos definidos e o processo de identificação de necessidades de formação não é um processo de verificação de um factor de localização, mas, pelo contrário, a identificação de necessidades de formação integra e confunde-se com o próprio trabalho de definição de objectivos de actuação.

Nesta perspectiva, o resultado visado pela formação tende a coincidir com a capacidade de apropriação local dos resultados da formação, bem como dos objectivos mais amplos para os quais esta é suposto contribuir. Tal implica, também, o desenvolvimento de uma tendência forte para que haja integração entre objectivos de formação e objectivos de desenvolvimento e não se aposte na mobilidade espacial entre as populações abrangidas pelos objectivos de desenvolvimento para os quais a formação é suposta contribuir.

Assim, trata-se de considerar que a política de formação profissional deve ser vista não como uma política sectorializada e autónoma, mas como um instrumento integrado, ao nível regional, nas políticas de animação económica (Cf. Bulgarelli, 1990).

Ou seja, implica que a relação seja lida no quadro da contribuição para projectos de desenvolvimento, o que a associa a um entendimento da formação como investimento imaterial, cujos efeitos apenas podem ser vistos no seu concurso para processos globais de transformação. Desta forma, o contributo regional da formação profissional para a promoção do desenvolvimento liga-se aos projectos voluntaristas de intervenção política na pro-





dução de novas oportunidades para territórios "em dificuldade".

O papel da formação enquanto instrumento ligado a projectos voluntaristas

de mudança deixaria de ser o de "medida de acompanhamento" da produção de condições para a maximização da racionalização do espaço económico, como no paradigma difusionista, para passar a ser uma medida integrante de uma estratégia activa de transformação de uma situação de partida, no contexto do desenvolvimento endógeno.

O papel activo da formação profissional em estratégias de desenvolvimento endógeno pode tornar-se visível a partir de dois níveis distintos de consideração do problema.

Em primeiro lugar, sendo a consideração dos recursos socio-culturais um dos elementos fundadores do paradigma, o processo de desenvolvimento⁴ desses recursos terá que ser um processo que valorize o património cultural adquirido, mas também que introduza elementos de "ruptura integradora"(cf. Silva,1990:137). Neste quadro, a formação pode ser um elemento activo, a partir do qual se induz um processo de transformação, de desenvolvimento que não é, nem a continuidade do passado, nem o fruto da desarticulação dos saberes locais.

A formação que promova a ruptura integradora com as culturas locais é o resultado de um

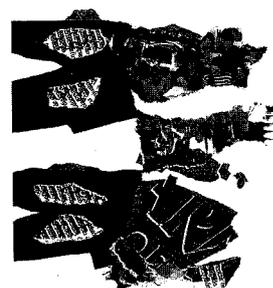
⁴ Retomamos aqui a expressão particularmente feliz que múltiplas vezes ouvimos de Rogério Roque Amaro.

método de actuação, o estabelecimento de parcerias e a mobilização de actores para processos de desenvolvimento, no seio do qual se verificam intervenções influenciadas pelas concepções que designámos de territorialismo alternativo e de territorialismo como método de intervenção.

A formação-libertação

A perspectiva do territorialismo alternativo, vista na formação, é estruturada a partir das múltiplas leituras dos trabalhos de Paulo Freire, inicialmente direccionados para uma renovação das práticas de educação popular entre populações não-alfabetizadas do terceiro mundo. Esta perspectiva - tal como o territorialismo alternativo - atravessou as fronteiras para alimentar leituras aplicadas ao contexto europeu. José Arocena designa a concepção da formação desenvolvida a partir de Paulo Freire (em particular, ver Freire,1972) como "formação consciencializadora e libertadora" (Arocena,1986:135), o que destaca a característica fundamental do método de actuação que adopta, o qual se baseia na consciencialização das populações, assumindo a perspectiva de que a formação deve visar a consciencialização de uma situação de alienação vivida pelas populações e de que a relação de formação deve ser orientada para a produção da consciencialização dessa situação por parte dos destinatários, o que encorajará a emancipação da situação de alienação em que se encontram à partida.

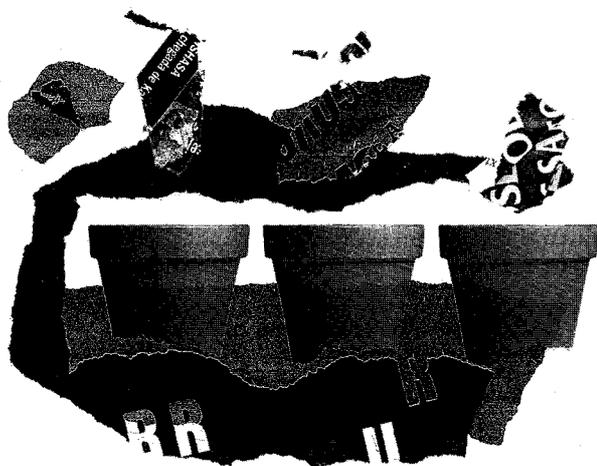
A formação-libertação radica directamente na ideia de "transformação da situação dos oprimidos pelo acesso à consciência da relação de opressão" (Arocena, 1986:135).

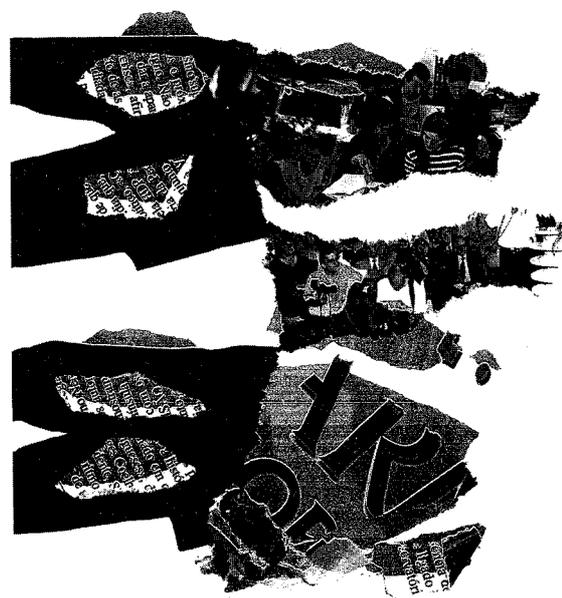
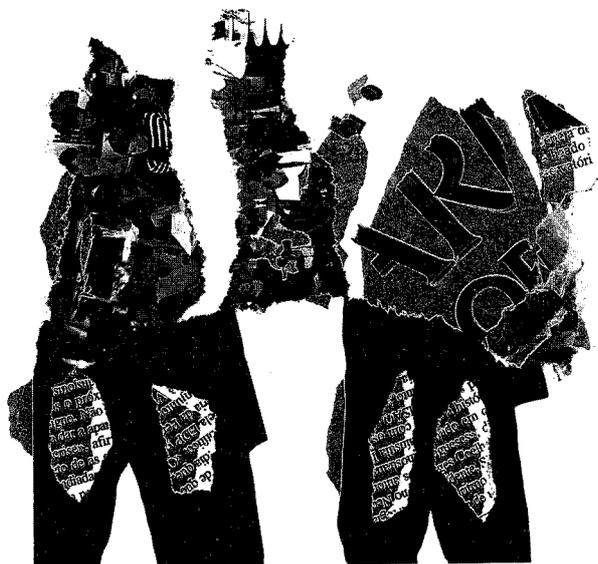


A adopção da formação-libertação num contexto europeu força, tal como se referiu anteriormente, a necessidade de produção de ajustamentos e de reconversão de problemáticas. No contexto francês, Arocena identifica a existência deste discurso formativo alternativo particularmente em situações de marginalização massiva das populações – nomeadamente na formação de jovens marginais – por parte de profissionais da formação cujo discurso se orienta para uma crítica dos sistemas instituídos de formação, os quais visam a adaptação ou a inserção: “a relação educativa teria, então, uma finalidade de libertação, na medida em que não procurava “inserir” ou “adaptar” o indivíduo a uma sociedade profundamente desigual, mas transformar um sujeito alienado em alguém capaz de tomar conta de si próprio” (Arocena, 1986:140).

Formação-animação

Dentro do quadro territorialista de pensamento surgiram também formulações e propostas que não têm o carácter alternativo da proposta de Paulo Freire. Nestas propostas, a formação é concebida como um método de animação, uma forma de intervenção que visa dotar os agentes envolvidos de instrumentos que reforcem a sua capacidade de intervenção activa na gestão dos recursos, que na situação actual estão disponíveis para a sua intervenção.





Coffey e Polèse(1985) consideram que uma das estratégias de intervenção na promoção territorial do desenvolvimento é a animação, estratégia que é particularmente relevante quando há um diagnóstico da situação que aponta para que o principal obstáculo a remover é a incapacidade de gerar localmente espírito de iniciativa ou a incapacidade de auto-organização.

Nas estratégias de animação, a formação é um ponto fundamental, uma vez que ela pode ser uma etapa inicial da promoção de mecanismos de participação local e de intervenção para a promoção do desenvolvimento. Como refere Pierre Furter, a animação rural pode ser o instrumento educativo de uma política de desenvolvimento que se pretenda fundar nos investimentos humanos, porque utiliza "intervenção educativas que ensinam as diferentes colectividades a analisar a sua situação, a definir os problemas cuja solução está ao seu alcance e a encontrar as situações que dependem da sua capacidade para utilizar os seus próprios recursos" (Furter,1993:191).

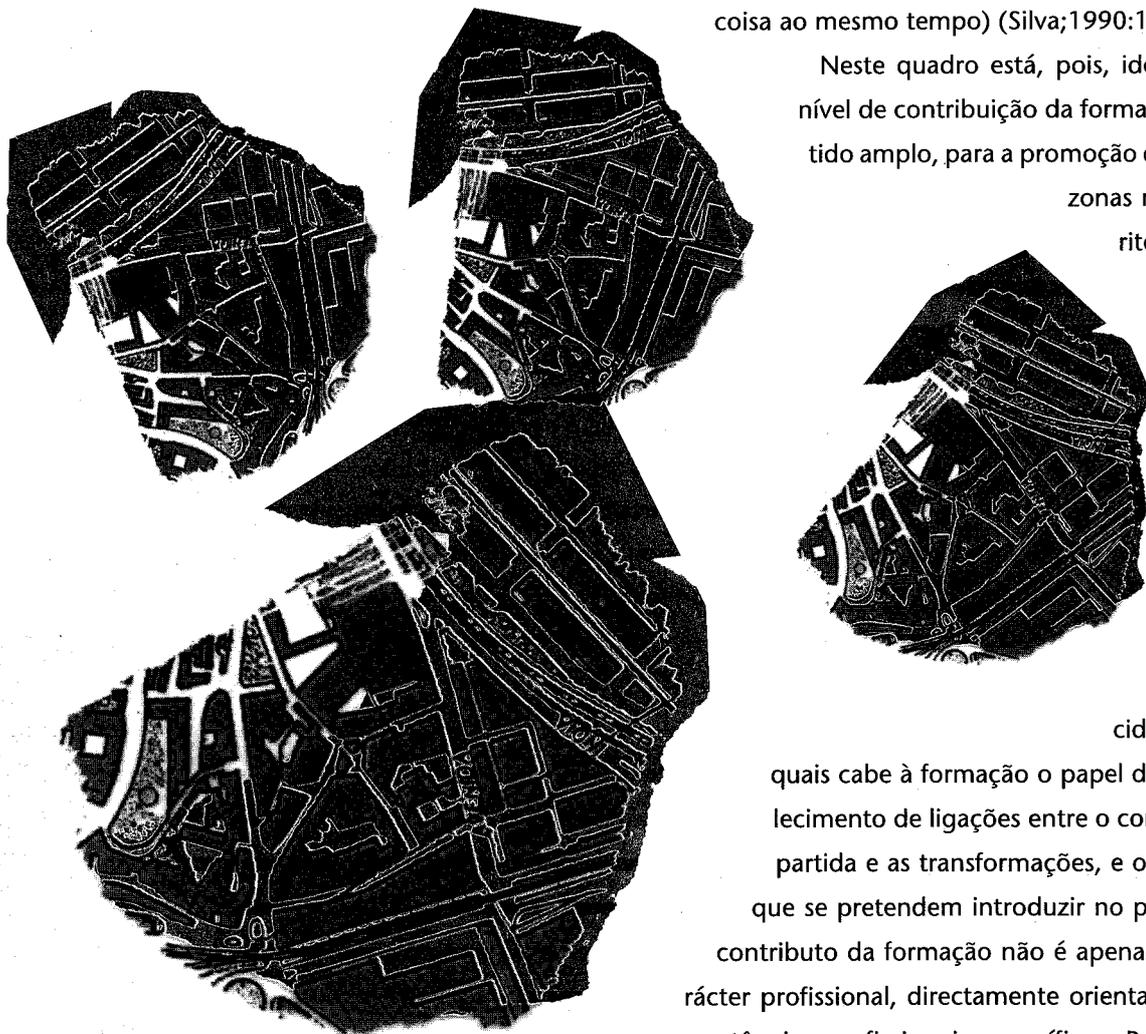
O objectivo destas intervenções é próximo do da formação-libertação, nomeadamente porque também se assume que o objectivo primeiro da intervenção é a consciencialização. A divergência fundamental parece-nos estar no conteúdo dessa consciencialização e nos objectivos visados como resultado dessa consciencialização. Na perspectiva alternativa, o resultado a atingir deverá ser e materializar-se-á numa alteração estrutural da relação que está na base da dominação.

Na perspectiva do territorialismo como método, a consciencialização deverá estar na base de processos, embora parcelares e fragmentários, que permitam às populações a capacidade de retransformar as condições estruturais em que estruturam a sua situação, criando modos de adaptação a constrangimentos inultrapassáveis sem alteração estrutural e retrabalhando a sua inserção em situações reversíveis sem mudança global.

Como refere Augusto Santos Silva, nesta óptica, os resultados atingidos pela formação como parte de um processo de animação expressam a "utilidade de uma prática limitada" (Silva, 1990:123), a qual terá que "confrontar-se, por definição, com condições estruturais, que são sempre, como se sabe, condicionamentos estruturais, à sua aplicação e aos seus efeitos (...) esses condicionamentos constituem-se como catalisadores ou como bloqueios (e as mais das vezes, em sociedades como a nossa, como uma e outra coisa ao mesmo tempo) (Silva;1990:124).

Neste quadro está, pois, identificado um primeiro nível de contribuição da formação, entendida em sentido amplo, para a promoção do desenvolvimento em zonas rurais, numa óptica territorialista. Essa contribuição, materializar-se-á no quadro de intervenções que assumem a animação como estratégia de intervenção, em contextos em que se aposte no desenvolvimento de capacidades de iniciativa e nos

quais cabe à formação o papel determinante no estabelecimento de ligações entre o contexto socio-cultural de partida e as transformações, e os elementos de ruptura que se pretendem introduzir no processo. A este nível, o contributo da formação não é apenas o da formação de carácter profissional, directamente orientada para a aquisição de competências profissionais específicas. Pelo contrário, essa formação será entendida enquanto elemento integrante de objectivos

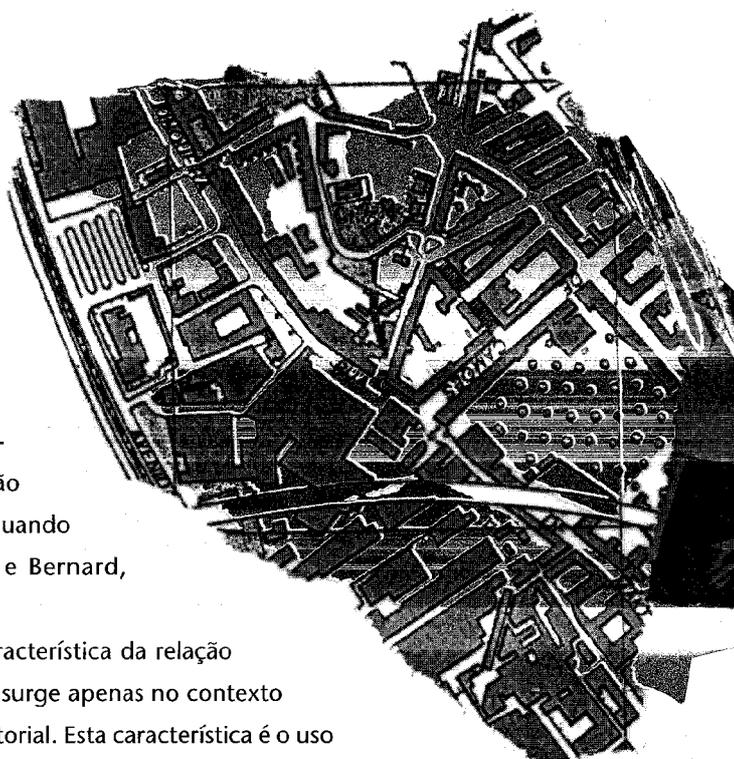


educativos amplos, que podem incluir a educação de base, desde que convirjam para o reforço das capacidades locais de intervenção, no fundo, para a formação de parceiros locais intervenientes nos processos de desenvolvimento.

Há um segundo nível, embora interligado com o anterior, em que se coloca a questão da contribuição activa da formação para o desenvolvimento, na óptica territorialista. Se o nível anterior de análise corresponde à consideração de um objectivo de envolvimento dos destinatários da formação enquanto actores de processos de desenvolvimento, este coloca-se num patamar diferente, embora contributivo do anterior e reporta-se directamente às condições de rentabilização local da formação adquirida. Como vimos, na óptica difusionista, uma vez atingida uma determinada qualificação profissional não importa em que contexto espacial, é suposto que o agente formado procurará aproximar-se de onde lhe seja possível auferir dos benefícios que podem resultar da formação. A ser assim, quando não há dinamismo empregador, a formação, mesmo quando localizada em regiões desfavorecidas, tende a ser um investimento cujos efeitos benéficos vão reflectir-se noutra contexto espacial, se não estiver directamente ligada a operações que visem a criação de emprego.

A intervenção da formação em contextos de estagnação ou de regressão do emprego está, assim, limitada na produção de efeitos se não houver interligação com objectivos genéricos de desenvolvimento. Como referem Xavier Gizard e Martine Bernard, com "a integração entre as acções de formação e as políticas de desenvolvimento (...) o papel atribuído à formação não se limita unicamente à função de "lubrificação" dos mecanismos do mercado de trabalho, com vista a facilitar a "junção" entre a oferta e a procura. O papel da formação é o de elevar o nível da actividade económica, e por conseguinte de aumentar a procura de mão-de-obra e, pois, de reduzir o desemprego. Trata-se pois de um papel com importância estratégica quando os problemas surgem, sobretudo, do lado da procura ou quando surgem numa região que se chama por convenção desfavorecida, ou, ainda, quando se atravessa uma fase de recessão ou crise" (Gizard e Bernard, 1984:45).

Em ambos os níveis analisados, identifica-se uma característica da relação da formação com a promoção do desenvolvimento que surge apenas no contexto da actuação orientada pelos pressupostos da análise territorial. Esta característica é o uso



da política de formação enquanto instrumento activo de promoção do desenvolvimento, quer pela implementação de dispositivos integrados em projectos definidos de desenvolvimento, quer pela orientação dos modos de promoção e dos conteúdos formativos para a produção de competências que possam vir a potenciar a emergência de protagonismos e capacidades locais de iniciativa.

Assim, espera-se que os adquiridos da formação se materializem no próprio contexto em que ela foi desenvolvida, como resultado de dois factores concorrentes: a orientação da formação para o enraizamento territorial e não para projectos extrovertidos; a geração de emprego como resultado da formação, em consequência da integração entre instrumentos de intervenção.

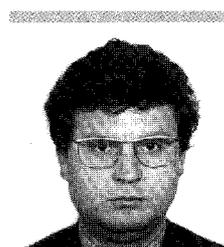
Esta visão pressupõe, no entanto, a ligação da formação às políticas de desenvolvimento, quando ela tem sido desenvolvida preferencialmente enquanto política sectorial e orientada para a promoção individual, como procurámos demonstrar num estudo realizado no Baixo Alentejo (Pedroso, 1997).

A possibilidade de integrar a política de formação profissional na promoção do desenvolvimento está, no entanto, fortemente associada a algumas características estruturantes dos sistemas de formação, das quais se destacam, nomeadamente, a morfologia dos sistemas de formação e a relação entre os níveis central/regional/local na sua concepção e gestão. Estas são, no entanto, matérias que justificam, por si, um artigo específico, para poderem ser abordadas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AROCENA, Jose (1986) - *Le développement par l'initiative locale. Le cas français*, Paris, l'Harmattan
- BULGARELLI, Aviana (1990) "L'impact de la formation professionnelle sur l'économie régionale: les problèmes de l'évaluation", comunicação ao Colóquio *Developement régional et formation professionnelle - analyse de la problématique de l'évaluation*, organizado pelo CEDEFOP, em Limoges
- CEREQ - Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications - Groupe de Travail sur l'analyse régionale de la relation Formation-Emploi (1990) - *Problématiques et méthodes*
- COFFEY, William e POLÈSE, Mario (1985) - "Local development: conceptual bases and policy implications", *Regional Studies*, vol. 19, nº 2, pp. 85-93
- FERRÃO, João e NEVES, António Oliveira das (1990) - *Disparidades regionais de formação*, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional
- FREIRE, Paulo (1972) *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Afrontamento
- FURTER, Pierre (1983) - *Les espaces de la formation - essais de microcomparaison et de microplanification*, Lausanne, Presses Polytechniques Romandes
- GIZARD, Xavier (s/d) "Formation et développement régional" , pp.52-55
- GIZARD, Xavier e BERNARD, Martine (1984) - *Desenvolvimento regional e formação profissional - análise e animação da relação desenvolvimento-formação profissional - experiências e perspectivas*, Berlim, Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
- NEVES, António Oliveira das e PEDROSO, Paulo (coord.) (1997) *Emprego, formação e desenvolvimento - Região Alentejo*, Lisboa, IIEP
- PEDROSO, Paulo (1997) - *Formação e Desenvolvimento Rural*, Oeiras, Celta, (no prelo)
- RUIVO, Fernando (1988) "Agente de desenvolvimento local, formação e recursos endógenos", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 25/26, pp. 253-261
- SILVA, Augusto Santos (1990) *Educação de adultos - educação para o desenvolvimento*, Rio Tinto, Edições Asa



PAULO PEDROSO
Departamento de
Sociologia do ISCTE

A Educabilidade Cognitiva no Século XXI

No futuro, cada vez mais presente, o êxito do empresário e do trabalhador vai depender de aprenderem mais. Esta é a chave para ganhar mais. O que não quer necessariamente dizer produzir mais, mas sim melhor. Ensinar a pensar é hoje tão urgente como ensinar a ler, escrever e a contar. Escolas e Centros de Formação Profissional devem ser locais de treino para a adaptação à mudança. O verdadeiro manual de sobrevivência nesta aldeia mediatizada chama-se Educabilidade Cognitiva.

1. INTRODUÇÃO: Algumas implicações das mudanças na economia global

Analisar as megatendências e as mudanças da economia global nos próximos 10 anos, avançadas por eminentes futuristas económicos como TOFFLER 1990, NAISBITT 1990, DRUCKER 1994, PETERS 1992 e DAVIDOW & MALONE 1992, é em certa medida, consubstanciar que elas vão ser radicais, abruptas, vertiginosas, e que a sua velocidade e aceleração vai atingir todos os ní-

veis da sociedade, e essencialmente, os sistemas de produção e de comunicação, e obviamente, de ensino e de formação profissional.

De acordo com aqueles analistas económicos, as mudanças e as novas ondas do futuro, ou seja em síntese histórica, a transformação da primeira onda que correspondeu à *revolução agrícola*, à segunda onda, que correspondeu à *revolução industrial*, e finalmente à terceira e actual onda, a que corresponde a *revolução computacional* (TOFFLER

1995), não só atingirão o campo dos negócios, como inevitavelmente, o campo dos recursos humanos. Em todos os campos, os paradigmas emergentes situarão o enfoque no **conhecimento**, na **criatividade** e na **inovação**, muito mais do que nos produtos. No futuro século XXI, a visão do poder será transformada naqueles vectores, o que pressupõe novos desafios para os empresários e para os trabalhadores (uma díade a que nos tentaremos referir sistematicamente ao longo do artigo) pelo lado da

economia, e para os professores e estudantes (outra díade inseparável) pelo lado da educação, visto ambos terem um denominador comum, uma vez que são os verdadeiros geradores actuais e prospectivos da riqueza de uma sociedade.

A economia dita tradicional e centralizada, vai ser abalada (*o verdadeiro choque do futuro*) por uma inevitável **provolução tecnológica**, cada vez mais centrada na capacidade de aprender a aprender e de produzir inovação e criatividade. A propriedade intelectual e a educabilidade cognitiva das organizações vão igualar, senão superar no futuro, a produção de bens de consumo.

Os trabalhadores ou operários, e por empatia funcional e institucional, os estudantes ou formandos, da **era da informação**, não serão passivos ou dependentes, nem submissos nem silenciosos aos seus supervisores, nem muito menos dependentes de manuais de produção, pelo contrário, eles terão de ser talentosos e qualificados e cada vez mais responsáveis pelo seu posto de trabalho, não só para resolver novos problemas, como para decidir sobre quais as solu-

ções mais adequadas às situações de mudança que inevitavelmente lhes surgirão.

Todos os trabalhadores terão de assumir o seu futuro, através duma postura de iniciativa para implementar novas ideias, e terão de adaptar-se às novas condições de produtividade, estas cada vez mais marcadas pela **qualidade**, pela **modernidade** e pela **competitividade**. A crise da sociedade industrial, não resultará apenas da proliferação de despedimentos em massa de operários ditos manuais, nem do aumento de falências. A escala de mudança a pôr em marcha terá de jogar necessariamente com o enriquecimento cognitivo dos recursos humanos das empresas e das organizações para se adaptarem aos *novos sistemas computacionais de informação e de produção*.

A confusão, a frustração e o desespero, que caracteriza a força de trabalho, ou seja, o conjunto dinâmico dos empresários e dos trabalhadores e suas concomitantes interacções, têm que se confrontar com os novos desafios da economia global.

Os **novos desafios** da competitividade, da modernidade e da qualidade da **economia su-**

persimbólica do século XXI, quer para os empresários e suas corporações, quer para os trabalhadores e suas organizações sindicais, e por simpatia funcional, para os estudantes e professores e respectivas escolas, bem como, para os funcionários administrativos e seus governos, *estão em assumir a mudança, estão em prevê-la e em planificá-la*.

A preparação para este superdesafio vai ser radicalmente diferente, a velocidade com que ele está ocorrendo, a tal **competição baseada no tempo** em que cada intervalo de tempo vale mais do que o que o precedeu, não se pode compatibilizar com soluções estáticas e monótonas.

A era da informação, e concomitantemente da **aprendizagem acelerada e personalizada**, vai transformar os recursos humanos do futuro, vai colocar um repensamento e uma reestruturação do trabalho e da sua formação, onde a melhoria da qualidade e da qualificação urgem, onde ela só se pode atingir com novos programas de desenvolvimento do potencial cognitivo.

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no

sistema produtivo, deve dar lugar à **aprendizagem**, ao **conhecimento**, ao **pensar**, ao **reflectir** e ao **resolver novos desafios** da actividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma **gestão do imprevisível e da excelência**, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção.

Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais, investir no desenvolvimento do seu **potencial de adaptabilidade e de empregabilidade**, o que é algo

substancialmente diferente do que se tem praticado.

O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI, terá muito a ver com a **maximização das suas competências cognitivas**. Cada um deles produzirá mais na razão directa da sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje, não são sinónimo de sucesso no futuro.

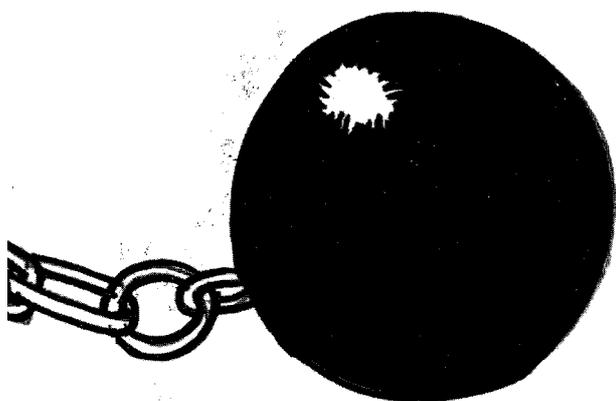
O investimento que se fizer no empresário e no trabalhador, determinará o êxito da sua empresa, e por inerência, o êxito do seu emprego onde estiverem inseridos.

As mudanças que ocorrerão nos locais de emprego, serão de

uma magnitude tal, hoje imprevisível, que sem uma **mudança estrutural na maneira de pensar, agir e comunicar**, não vai ser possível a sobrevivência. **Aprender mais, vai ser a condição chave para ganhar mais**, não necessariamente produzir mais, mas produzir melhor. As mudanças tão aceleradas que se avizinham são imparáveis e inevitáveis. A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e a modificabilidade para novos postos de trabalho, vai surgir cada vez com mais veemência.

Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam, vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho, serão conquistados pelos **trabalhadores melhor preparados e diferenciados em termos cognitivos**.

Da mesma forma, as empresas mais adaptadas à mudança, serão as que sobreviverão. Para tal, terão de se transformar em **centros de excelência de desenvolvimento de recursos hu-**



manos, verdadeiras mecas de cognição e centros laboratoriais de aprender a aprender e de facilitação comunicativa tecnologicamente suportada.

A época de conceber os operários como privados culturalmente acabou. Eles não se poderão adaptar aos novos desafios da economia global se se mantiverem passivos, repetitivos, acrílicos e desqualificados, e se os seus processos e sistemas de produção não se modificarem e modernizarem em equipamento e eficácia organizacional.

DEMING 1982, célebre teórico dos sistemas produtivos e da qualidade empresarial, evoca que, no século XXI, nenhuma organização, empresa, hospital, ou escola, etc., pode continuar insensível à presente era de mudança radical, pois todas elas serão atravessadas por novas formas de pensar e de agir (de manufaturação), e para que tais formas se operacionalizem, há que investir, segundo o mesmo autor, em novos **programas de enriquecimento cognitivo na formação contínua**, ou seja, em novas formas de abordagem sobre os "sistemas" de formação e de aprendizagem.

A todos os níveis da socie-

dade, vão ser exigidas radicais reestruturações organizativas muito complexas e desafiantes. Todas as empresas ou instituições, para se manterem competitivas, terão de fazer um grande esforço para enriquecer os recursos humanos. Só nesta base, poderão responder com eficácia e adaptabilidade aos superdesafios do século XXI.

As Reformas Educativas (RE), (FONSECA 1995a) sejam elas do sistema de ensino em geral (e obviamente do ensino especial), do sistema de formação e qualificação profissional ou doutros sistemas de reconversão ou (re) habilitação, terão de enfrentar estes novos desafios, o que implica uma **radical reforma de mentalidades** da parte dos responsáveis políticos e dos formadores em lato senso.

A separação habitual da economia e da educação, à luz destes novos desafios, não se pode perpetuar, dado que está em causa o enriquecimento cognitivo dos seus principais protagonistas.

Porque se tornará importante investir na educabilidade cognitiva dos trabalhadores?

Quais as **aquisições cognitivas básicas (ACB)** dos operá-

rios para responderem às novas situações dos seus empregos?

A filosofia de formação centrada apenas na *mão de obra* será suficiente? Valerá a pena investir também na *cognição de obra*?

Serão importantes os programas cognitivos para satisfazerem os novos desafios da economia global?

Os operários adultos com baixo rendimento cognitivo ou com dificuldades de aprendizagem estarão irremediavelmente condenados? Como podem ser integrados em novos processos de produção?

Qual a solução? O despedimento ou o redesenvolvimento das suas capacidades cognitivas? Como preparar os trabalhadores para uma permanente e perpétua mudança?

Como promover a sua adaptabilidade para utilizar as tecnologias correntes e como deverão ser preparados para assimilarem as novas tecnologias para se adaptarem rapidamente às novas exigências dos empregos futuros?

Entidades mundialmente prestigiadas, como a **Organização Internacional do Trabalho (OIT)** e inúmeras Confederações e Organizações Sindicais

Internacionais, perspectivam para o século XXI, o seguinte perfil de aquisições do trabalhador do futuro.

PERFIL DE AQUISIÇÕES CRÍTICAS DE EMPREGABILIDADE

I. AQUISIÇÕES ACADÉMICAS

a) *comunicação*: compreensão e expressão da língua em que decorre a actividade económica; capacidade de comunicação e de interacção; leitura, compreensão e escrita de material, de gráficos, tabelas, diagramas e quadros intrínsecos à actividade produtiva;

b) *cognição*: pensamento crítico e lógico para avaliar situações, resolver problemas e tomar decisões; compreensão e resolução de problemas utilizando aquisições matemáticas e jogando com os seus resultados; apli-

cação eficaz de tecnologias, de instrumentos e de sistemas de informação; acesso e aplicação de conhecimentos especializados e trans-disciplinares;

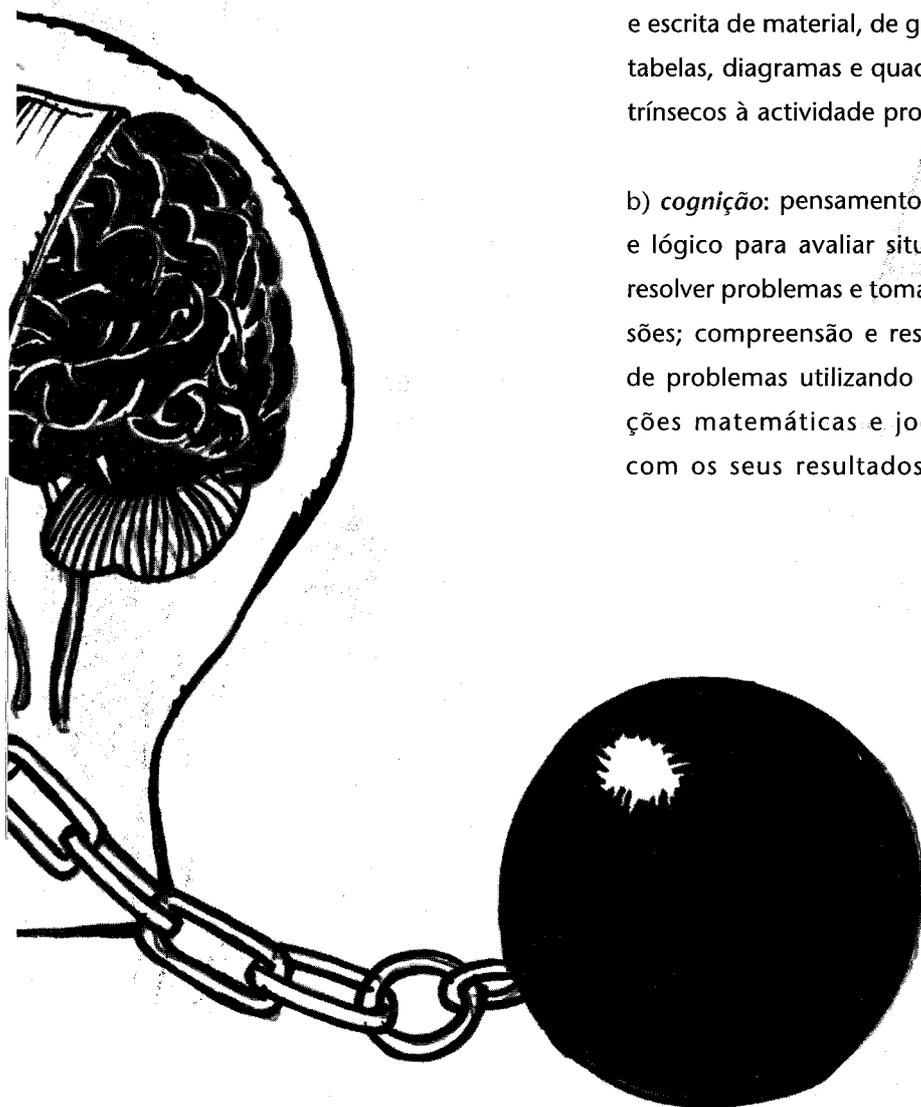
c) *aprendizagem*: processos, estruturas, princípios e estratégias cognitivas para aprender de forma contínua e permanente;

II. AQUISIÇÕES SOCIAIS

a) *atitudes e comportamentos positivos*: auto-estima e confiança; honestidade, integridade e ética pessoal e profissional; atitude positiva face à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento contínuos; iniciativa, energia, motivação intrínseca e persistência para a realização precisa e perfeita do trabalho;

b) *responsabilidade*: estabelecer prioridades e objectivos; planificar e gerir o tempo e outros recursos para atingir objectivos; atitudes de avaliação das acções tomadas e efectuadas;

c) *adaptabilidade*: atitude positiva face à mudança; reconhecimento e respeito pela diversidade e pelas diferenças individuais; inovação e criatividade;



III. TRABALHO DE EQUIPA

a) *trabalhar em grupo*: compreensão e contribuição positiva para a organização e para a busca e satisfação de objectivos de trabalho; compreender e trabalhar dentro de uma cultura de grupo; planificar e tomar decisões com colegas e adoptar estratégias de suporte com os mesmos; respeito dos pensamentos e das opiniões dos outros elementos do grupo de trabalho; assumir tarefas e atingir resultados com os outros elementos do grupo; adaptar-se e sincronizar-se com os interesses do grupo; liderar o grupo quando necessário e apropriado.

É óbvio que para atingir este **perfil de aquisições**, as empresas ou quaisquer outras organizações, terão de desenvolver programas cognitivos, formativos e de qualificação para irem ao encontro dos novos desafios e das novas necessidades impostas pela economia global.

A futura educação e qualificação, de jovens ou de adultos, não pode continuar a ignorar a educabilidade cognitiva. A urgência da revolução computacional e da reengenharia é por demais evidente, visando uma nova

cultura profissional. A **adocracia** (de adoc, que significa uma formação sem pré-requisitos académicos ou exames de admissão) bem como, a **criação de bolsas de educabilidade cognitiva e de auto-aprendizagem nos empregos**, é mais necessária que a tradicional **burocracia** dos exames psicotécnicos e das formações profissionais repetitivas e obsoletas.

Os novos desafios da Educação e Formação Profissional, e o combate ao Analfabetismo e à Iliteracidade, terão de ser equacionados com programas cognitivos, que não ensinam um saber ou uma competência profissional, mas que, em contrapartida, desenvolvem os pré-requisitos para outras aprendizagens, as tais condições de **modificabilidade cognitiva estrutural** (FONSECA & SANTOS 1996) que permitam desenvolver o processo que produz os produtos da actividade económica para a qual devem ser treinabilizados. Trata-se de desenvolver o **processo de melhoria da manufacturação** e não apenas os seus produtos finais, só assim se pode afectar a qualidade da produtividade da equipa em que qualquer trabalhador se deve integrar.

O número elevado de iletrados na força de trabalho pode ser reduzido substancialmente, mesmo que para tal se tenha que mobilizar um grande investimento, humano e financeiro, para desenvolver o seu **potencial de empregabilidade** para uma sociedade em mudança acelerada. O potencial de empregabilidade está intimamente relacionado com o surgimento de novas competências de comunicação, de interacção, de cognição e de acção. Portadores de tais competências os recursos humanos adaptar-se-ão, com mais eficácia, à economia super-simbólica e competitiva.

Como alterar a situação? Só com programas de formação escolar básica de leitura e de escrita? Só com programas de informática e de animação cultural? Só com programas centrados em "skills" profissionais, sem investir em aquisições cognitivas, em estratégias de pensar, agir e comunicar com mais eficácia?

Porque não gastar os recursos financeiros para pesquisar e avaliar os programas de combate ao analfabetismo empregacional?

É sabido que, cada vez mais, chegam ao trabalho jovens sem terem concluído o ensino secun-

dário, não dispondo de aquisições cognitivas, matemáticas ou linguísticas mínimas, cuja repercussão em termos futuros pode ser drástica em termos económicos.

Como vamos chegar à competitividade e à modernidade na economia global? Será a política de formação ambliope aos novos superdesafios, para não entender que tais objectivos só se podem gerar a partir do desenvolvimento cognitivo da força de trabalho...

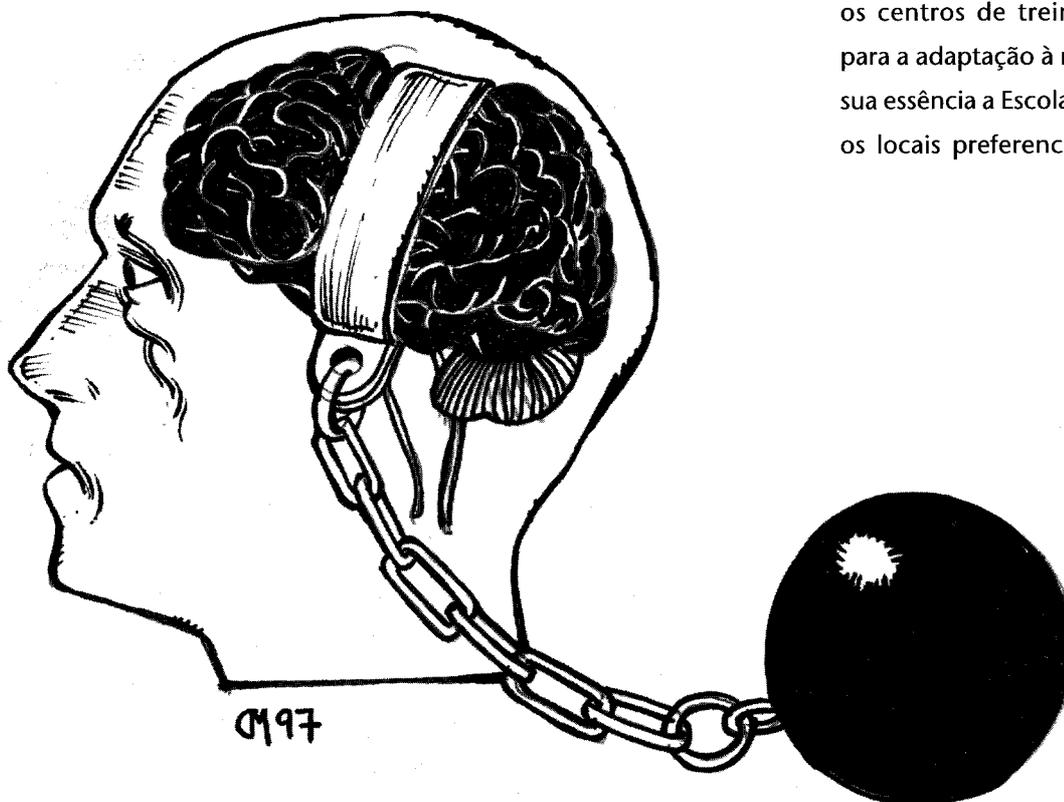
Os futuristas da economia global, lançaram já estes novos desafios para a actividade económica e para a formação dos recursos humanos.

A urgente investigação e aplicação sobre estratégias de formação é um "must" para a formação de jovens e adultos com Baixo Rendimento Cognitivo, privados sócio-culturalmente. As possíveis respostas as estas novas necessidades alinham-se no amplo e complexo horizonte da **educabilidade cognitiva**, a que nos referiremos em seguida.

2. PROGRAMAS DE EDUCABILIDADE COGNITIVA PARA SATISFAZER AS NOVAS NECESSIDADES DA ECONOMIA GLOBAL

A ESCOLA ou qualquer outro Centro de Formação Profissional (CFP), sendo as verdadeiras **casas da inteligência**, devem ser os centros geradores de pensadores e os centros por excelência de desenvolvimento de Recursos Humanos (RH).

Como centros de desenvolvimento do potencial humano, eles devem ser concebidos como os centros de treino cognitivo para a adaptação à mudança. Na sua essência a Escola e os CFP são os locais preferenciais para en-



sinar a pensar, os centros privilegiados de experiências intelectuais. Eis o desafio do futuro.

O desafio a que não podemos escapar está em transformar a Escola e os CFP num centro de **EDUCABILIDADE COGNITIVA** (EC) para satisfazer estas necessidades.

A EC é uma oportunidade única e original para adquirir as aquisições cognitivas fundamentais à sobrevivência na nossa aldeia informatizada. Não basta continuar a ensinar a ler, a escrever e a contar, é também necessário e urgente, ensinar a pensar. A Escola e os CFP devem centrar-se no excelso objectivo de melhorar a qualidade do pensamento das nossas crianças e dos nossos jovens, futuros geradores de riqueza.

Não se trata de enriquecer o pensamento, mas antes, as funções cognitivas para melhorar as suas qualidades de desempenho e performance.

A EC é uma ferramenta de trabalho, uma **prótese cognitiva** que tende a desenvolver em cada indivíduo a ela sujeito, de forma sistemática e direccionada, operações mentais básicas, estratégias e princípios cognitivos específicos, princípios de raciocínio e de integração,

elaboração, planificação e comunicação de informação.

Como vamos aceitar, em termos de futuro, que jovens que concluem o ensino secundário ou que frequentem cursos de formação profissional, não saibam pensar e raciocinar, nem tão pouco, revelem o mínimo de **autonomia e decisão cognitiva**.

Com a actual estrutura curricular, fragmentada e inarticulada, com os modelos de instrução vigentes e com os processos de avaliação segregativos tradicionais, o maior capital de uma nação, que são as crianças e os jovens que frequentam a escola, está longe de se transformar. Em vez de pensadores autónomos, como será exigido pelos seus postos de trabalho do século XXI, teremos meros imitadores acrílicos de informação.

Em vez de produzir pensadores, a Escola tende a produzir assimiladores, acumuladores, armazenadores e repetidores de informação, informação esta, ainda por cima, que corre o risco de se tornar obsoleta com a mudança abrupta e acelerada em que hoje estamos mergulhados.

A EC promove a melhoria dos processos de input, elaboração e output que caracte-

rizam o acto mental da aprendizagem. Através do treino sistemático de funções cognitivas, melhora-se a qualidade e a quantidade de captação de dados, melhora-se a utilização dos dados disponíveis e melhora-se a comunicação das soluções dos problemas que o indivíduo enfrenta na sua vida quotidiana.

Com a EC os esquemas mentais integrados que interagem com os novos dados, as novas formas de perceber e de elaborar informação tendem a optimizar-se, garantindo ao indivíduo uma capacidade mais disponível de aprender a aprender, aumentando o poder da sua mente e do seu potencial de adaptabilidade.

A explosão de novos programas que respondem directamente a este tipo de necessidades está hoje na ordem do dia na maioria dos países industrializados, quer nos Estados Unidos, quer no Japão ou nos chamados Tigres da Ásia, e todos sabemos quais os seus resultados no contexto económico mundial.

A maioria de tais programas cognitivos porém, tende a servir mais os melhores estudantes ou os trabalhadores mais qualificados. Os estudantes (ou traba-

lhadores) que menos precisam são os mais ajudados pelos métodos de ensino, o que materializa um verdadeiro paradoxo educacional e formativo que põe em causa o conceito abrangente de **democracia cognitiva**. Poucas crianças, jovens ou adultos, beneficiam da política geral de ensino e de formação profissional. É sabido que a população escolar que corre mais riscos de repetência ou de insucesso escolar, evidenciando ou não dificuldades de aprendizagem (FONSECA 1987), são os estudantes que mais apoios necessitam e que menos são apoiadas.

Programas para Resolução de Problemas, de Pensamento Crítico e Criativo como os de MEEKER 1969 (Estrutura do Intelecto), de DE BONO 1973 (Cort), LIPMAN 1980 (Filosofia na Sala de Aula), de WHIMBEY & LOCKHEAD 1980 (Resolução de Problemas), MARZANO & ARREDONDO 1986 (Táticas do Pensamento), STERNBERG 1986 (Desenvolvimento da Inteligência Prática), etc., todos têm como denominador comum, o serem mais dirigidos para estudantes com melhor aproveitamento.

Dentro dos programas que se preocuparam com a promoção de competências cognitivas nos estudantes ou nos formandos com baixo rendimento cognitivo, destaca-se, de forma relevante pela sua acessibilidade e aplicabilidade a qualquer sistema de ensino ou de formação, o **Programa de Enriquecimento Instrumental - PEI** - de R. FEUERSTEIN 1980, 1985, traduzido e adaptado à língua portuguesa por uma equipa coordenada por FONSECA 1990, 1992, com o apoio do Instituto de Soldadura e Qualidade.

Tal programa já devidamente aplicado a populações portuguesas, quer em jovens adolescentes em formação regular (FONSECA & SANTOS 1995) e de alternância (FONSECA & SANTOS 1993) quer em jovens e adultos de baixo rendimento integrados em programas de reabilitação profissional (FONSECA, SANTOS & CRUZ 1994), é uma das respostas mais adequadas não só para aquelas populações e afins, bem como, para adultos iletrados, em reconversão profissional ou em formação contínua.

A Escola e a maioria dos Centros de Formação e de Treino

Profissional partem da assunção falsa, que as crianças, os jovens e adultos formandos dispõem de funções cognitivas para aprender e para reaprender, mas tal não é verdade. Por esse facto, a Escola tem sido um local de sucesso para alguns, mas de insucesso para muitos.

Muitos indivíduos em situação de formação, não têm o seu potencial de aprendizagem actualizado, na medida em que carecem de pré-requisitos cognitivos básicos para obterem mais rendimento na aprendizagem e na formação, considerando que raramente são colocados em situações de reflexão e de pensamento crítico, porque são frequentemente integrados em programas inadequados e ineficientes.

Tais indivíduos, não evidenciam as qualidades preceptivas necessárias para extrair dados da informação apresentada, não dispõem de capacidades comparativas espontâneas, e por esse facto, não possuem modalidades de conservação de constâncias para categorizarem e classificarem dados, não revelam o mínimo de instrumentos verbais para descreverem ou narrarem situações, não enfrentam nem

identificam problemas, e muito menos, desenvolvem estratégias para os resolver. Por analogia, também não demonstram sistemas de necessidades mais elaborados, não se confrontam com situações desafiantes, não desenvolvem processos de motivação intrínseca, etc..

Em síntese, encontram-se em estado de verdadeiro *empobreci-*

mento cognitivo, sem apetite mental para o superar, como que consubstanciando um pré-determinismo de insucesso escolar e profissional, a que convém pôr cobro.

As Escolas e os Centros de Formação devem fazer um esforço para se adaptarem às necessidades do século XXI, as suas reestruturações curriculares não



podem evoluir sem a implementação da educabilidade cognitiva. **A escola do futuro terá de ser responsável pelo desenvolvimento do pensamento.**

O PEI dispõe de virtualidades cognitivas excelentes para este tipo de casos, desde que os seus instrumentos (FONSECA 1992) se adaptem às características dos formandos a quem se destinam. Devidamente mediatizado, o PEI pode fazer a diferença e contrariar os juízos e convicções precipitadas sobre o potencial intelectual da massa cinzenta estudantil ou da força de trabalho adulta.

Os genes, os cromossomas, ou a hereditariedade já não explicam, só por si, o desempenho e a prestação intelectual do indivíduo.

A inteligência pode ser aprendida e modificada, basta que para tal se perspetive uma visão de qualidade de ensino e de formação com base nos pressupostos da EC que temos vindo a equacionar.

A EC prepara uma nova geração para uma nova era.

Do ponto de vista dos formandos, a EC transmite-lhes processos e estratégias cognitivas, e não só conteúdos, ou seja, **promove e desenvolve, diferentes**

formas de aprender e não só de conhecer.

É óbvio que os conteúdos são importantes, mas aprender a aprender é fundamental, porque alguns conteúdos podem perder actualidade, enquanto as estra-

tégias e os processos de aprendizagem se mantêm e se podem modificabilizar e desenvolver.

Do ponto de vista dos formadores, cabe-lhes uma função activa e positiva de transformação do processo de ensino, desde a focagem e da organização dos estímulos à sua estruturação e integração, desde a ponte entre a escola e



a família, ambas cada vez mais carenciadas de estratégias de mediatização para fazer das crianças e dos jovens melhores aprendizes, numa tentativa de reduzir a falta de suporte e de interacção intencional da parte dos pais, que não dispõem hoje de tempo e de meios para fazerem da família um centro privilegiado de aprendizagem e de desenvolvi-

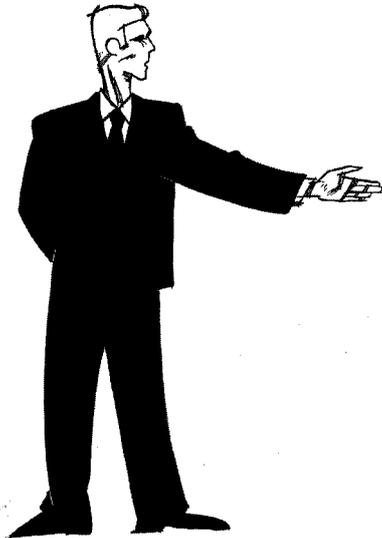
mento, ou da parte dos formadores que menos investem, para **fazer da escola e dos centros de formação, centros de inovação e de mediatização de excelência.**

O professor (ou formador, aqui concebido como mediador) equipado com instrumentos da EC e dos pressupostos psicopedagógicos que dela

emanam, pode preparar os estudantes para serem mais flexíveis e adaptáveis e para se tornarem efectivamente mais autónomos numa sociedade supersimbólica em mudança.

O professor como mediador, necessita de uma formação específica para esse efeito, tendo que entender os seus estudantes não como meros





recipientes, mas como geradores independentes de informação. Por natureza, os estudantes e os formandos não são indivíduos onde entra e sai informação, rapidamente esquecida depois de realizar os testes de avaliação,

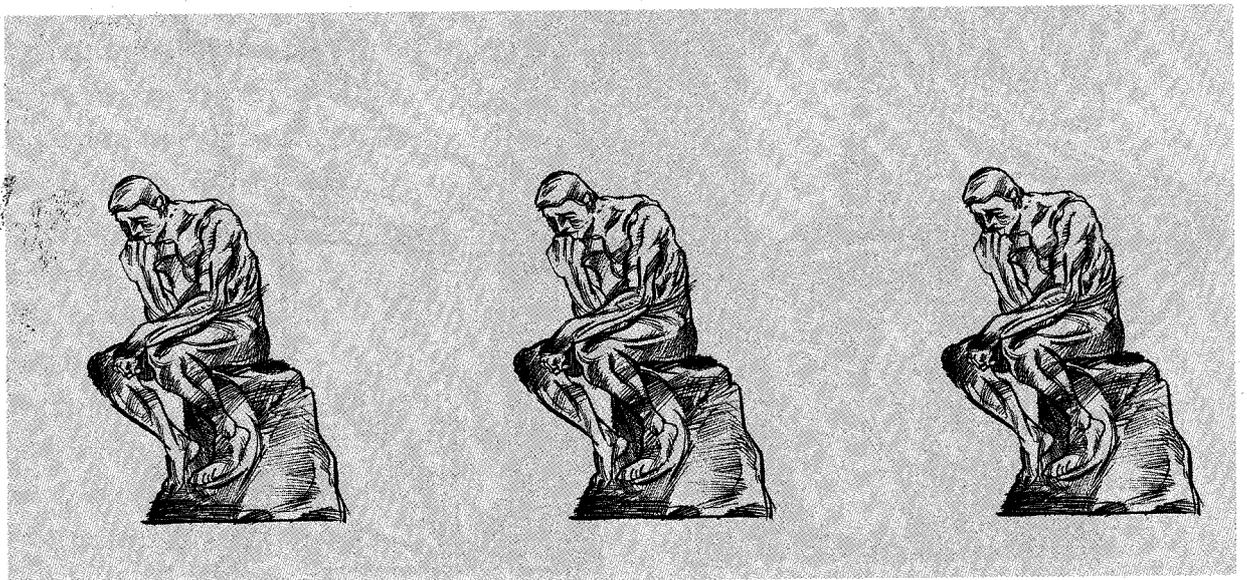
nem tão pouco são cabeças imediatistas cheias de superficialidades.

Os estudantes e os formandos, na sua intrinsecidade, são criadores e combinadores de informação, são indivíduos modificá-

veis, na medida em que a **inteligência não é fixa nem imutável**, não é uma coisa, é uma entidade e uma virtualidade comportamental.

Hoje, num mundo de discontinuidade e de mudança, esta perspectiva concebe o ser humano, em qualquer idade, situação social ou contextual, como estando aberto à mudança e dispondo de inteligências múltiplas (GARDNER 1985) para desenvolver o seu potencial dinâmico e plástico de aprendizagem.

O professor e o formador do futuro têm o dever de preparar os estudantes *para pensar, para aprender a serem flexíveis*, ou seja, *para serem aptos a sobreviver* na nossa aldeia de informação acelerada.





Ser inteligente, hoje, pode não equivaler a ser inteligente no futuro. A inteligência não é uma competência humana que se possa resumir a um **Quociente Intelectual (QI)** fixo, nem é sequer um objecto, quando muito é antes um poder, uma energia e uma orientação, que pode ser modificabilizada e optimizada em múltiplos aspectos e factores componentes.

Os professores e os formadores, com base na sua interacção mediatizada com os estudantes ou formandos, podem transformar activamente as suas formas de pensar, comunicar e agir, e por esse processo pedagógico interactivo e intencional, modificar as suas estruturas cognitivas que observam, analisam,

seleccionam, organizam e categorizam a informação, desenvolvendo consequentemente, conceitos supraordinários de qualidades ou atributos concretos e abstractos. Tais componentes sistémicos da cognição são necessários para todas as situações de aprendizagem, o que requer uma análise crítica e criativa para que a informação seja retida e posteriormente reutilizada com mais eficácia.

Efectivamente, o professor no contexto da EC terá de assumir um papel diferente da peda-



gogia tradicional. A sua instrução e a sua avaliação deve ser dirigida para os **processos mentais superiores necessários à adaptabilidade**, e não para

processos superficiais de simples assimilação, armazenamento e reprodução de informação.

A compreensão dos processos de aprendizagem, que o professor tem hoje de dominar, terá de ser orientada para as **meta-componentes da inteligência**, que sustentam a aprendizagem e para as suas **três funções cognitivas básicas e sistémicas: de input, de elaboração e de output.**

Com base numa **avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem** dos estudantes ou dos formandos, o professor deverá ser capaz de determinar quais são as disfunções cognitivas que são obstáculo a uma aprendizagem mais proficiente.

Muitos professores se queixam que os seus estudantes não usam devidamente as fontes de informação, não elaboram nem definem problemas, não aplicam estratégias sistemáticas e planificadas de resolução de problemas, não comparam nem estabelecem analogias entre dados de informação, não formulam ideias ou inferências, não criam hipóteses nem as reanalisam, ou seja, não dispõem das funções cognitivas básicas que permitem integrar crítica e criativamente conteúdos de infor-

mação, e por esse facto, renderem mais e tirarem mais proveito das oportunidades de formação, e por analogia, produzirem mais e usufruírem mais.

Não basta aprender português, matemática, ciências naturais ou outros conteúdos, é preciso ir mais fundo nos processos cognitivos dos estudantes, dos formandos, dos quadros médios e/ou superiores, saber se eles possuem os pré-requisitos necessários para integrar e retirar significações do vocabulário de tais conteúdos, se diferenciam os dados relevantes dos irrelevantes a eles agregados, se lêem rápida e escrevem eficientemente, se extraem dados de forma precisa, se captam abstracções complexas, etc..

Para assumir estes desafios, os professores, não só se transformam em actores de mudança, como em facilitadores dinâmicos, activando os processos cognitivos dos seus estudantes com intencionalidade, transcendência e significação.

Com o recurso à EC o professor é o formador, transformam-se num psicólogo, devendo pôr em marcha uma *pedologia* (VIGOSTKY 1987), virada para uma maior integração entre a avali-

ação e a intervenção nos processos cognitivos intrínsecos dos seus estudantes e compreender as suas emoções e motivações, não só avaliando os seus potenciais de aprendizagem, como igualmente, interpretando a sua mudança e pressentir que eles podem vir a ter no futuro mais sucesso.

Esta crença ("believe system") no indivíduo e na sua capacidade de mudança, aprendizibilidade e adaptabilidade é fundamental para implementar a EC, pois não basta que os professores se tornem bons técnicos de transmissão e de apresentação de informação. Sem serem portadores de uma teoria que aposta no potencial de modificabilidade que é inerente a cada ser em situação de aprendizagem, o êxito e a excelência da sua educação e formação não serão alcançados.

O professor/formador pode ser o tal agente de mudança numa época de exigência e de modernidade, desde que seja devidamente treinado para avaliar e intervir no âmbito das funções cognitivas, abandonando a atitude passiva de apontar o dedo indicador para o estudante com insucesso, sem reconhecer que no mesmo momento, tem os

dedos médio, anelar e mínimo apontados para si.

Com formação na EC, o professor/formador, ou melhor, o mediatizador, não ensina conteúdos, mas ensina o que o indivíduo precisa para aprender, para analisar, planificar e exprimir dados para pensar, isto é, ensina operações, funções e pré-requisitos básicos para aprender a aprender e a reaprender.

Numa óptica kantiana, qualquer conhecimento sem conceitos é considerado cego, e qualquer conceito sem conhecimentos, pode ser considerado vazio. Da mesma forma, sujeitar crianças, jovens ou adultos a puras formas de assimilação de conhecimentos sem dominarem e compreenderem os conceitos, e vice-versa, pode condenar as futuras gerações a um vazio cognitivo e a resistências à mudança, que podem comprometer seriamente a resolução dos desafios que se avizinham, onde a capacidade de aprendizagem se transformará em vantagem competitiva e em eficácia organizacional.

A EC não se substitui às disciplinas do currículo regular, ela deve emanar dele e suportá-lo nas suas componentes cognitivas. Não se trata de um apoio

pedagógico que se edita sem formação e se adota acriticamente no contexto escolar ou profissional. A EC não pode ser apenas uma maquiagem ou operação de cosmética curricular, na sua essência, ela deve implicar o futuro da reestruturação de todo o currículo.

A EC consubstancia um processo integrado que acelera e compensa os pré-requisitos cognitivos da aprendizagem contínua, uma oportunidade ímpar que não se pode negligenciar no futuro século XXI, pois triunfar nele vai exigir mais investimento no potencial de adaptabilidade/empregabilidade e também no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Esperamos portanto, que estes desafios se tornem uma rotina estratégica nas escolas, nos centros de formação e nas empresas, pois não basta estarmos sensibilizados, é preciso pôr mãos à obra com os instrumentos cognitivos já disponíveis...



BIBLIOGRAFIA

DAVIDOV, W. & MALONE, M. (1992) - The Virtual Corporation, Ed. Harper Collins, N. York.

De BONO, E. (1973) - CORT Thinking, Pergamon Press, N. York.

DEMING, W. (1982) - Out of the Crisis, MIT Press, Cambridge, Mass.

DRUCKER, P. (1994) - "The Age of Social Transformation", In The Atlantic Monthly, Nov. 1994.

FEUERSTEIN, R. (1985) - Learning Potential Assessment Device-LPAD, Exp. Version, Ed. HWCRI, Jerusalem.

FEUERSTEIN, R. (1980) - Instrumental Enrichment, Ed. Uni. Park Press, Baltimore.

FONSECA, V. da (1987) - Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem, Ed. Notícias, Lisboa.

FONSECA, V. da (1990) - "Introdução ao Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) de R. Feuerstein", In Rev. Ed. Esp. e Reabilitação, vol. 1, nº 4.

FONSECA, V. da (1992) - "De Algumas Conceções de Inteligência à Perspectiva da Modificabilidade Cognitiva de R. Feuerstein", In Rev. Ed. Esp. e Reabilitação, nº 5-6.

FONSECA, V. da (1994a) - "Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) de Feuerstein: revisão da literatura", In Rev. Inovação, vol. 7, nº 1.

FONSECA, V. da (1994b) - "Aprender a Pensar: a Modificabilidade Cognitiva no contexto da Formação Profissional", In Rev. Formar, nº 11, (mai.-jun.)

FONSECA, V. da (1995) - "A Modificabilidade Cognitiva no Contexto da Reforma Educativa", In A Inovação em Educação Especial", Ed. Soc. Port. Ciências de Educação.

FONSECA, V. da, SANTOS, F. (1995a) - Avaliação dos Efeitos do PEI em Jovens com Dificuldades de Aprendizagem", In Rev. Ed. Esp. e Reabilitação, nº 3-4.

FONSECA, V. da, SANTOS, F. (1995b) - Avaliação dos Efeitos do PEI em Jovens Pescadores em Formação de Alternância", In A Investigação em Formação, Ed. Soc. Port. Ciências de Educação.

FONSECA, V. da, SANTOS, F. & CRUZ, V. (1994) - "Avaliação dos Efeitos do PEI em Jovens e Adultos com Baixo Rendimento Cognitivo", Rel. Pensar/Cercimor.

GARDNER, H. (1985) - Frames of Mind: the theory of multiple intelligences, Ed. BasicBooks, N. York.

LIPMAN, M. & cols. (1980) - Philosophy in the Classroom, Ed. Temple Univ. Press, Philadelphia.

MARZANNO, R. & ARREDONDO, D. (1983) Tactics for Thinking, Ed. Mid.Continental Reg. Educational Laboratory, Aurora.

MEEKER, M. (1969) - The Structure of the Intellect, Ed. C. Merrill, Columbus.

NAISBITT, J. (1990) - Megatrends 2000, Ed. Pan Books, N. York.

PETERS, T. (1992) - Liberation Management: necessary disorganization for the nanosecond nineties, Ed. Knopf, N. York.

STERNBERG, R. (1986) - Intelligence Applied, Ed. Harcourt Brace, N. York.

TOFFLER, A. (1990) - Powershift: knowledge, wealth and violence at the edge of 21 st. century, Ed. Bantam Books, N. York.

TOFFLER, A. & TOFFLER, H. (1995) - Criando uma Nova Civilização: a política da 3ª onda, Ed. Record, Rio de Janeiro.

VIYGOTSKY, L. (1987) - El Desarrollo de los Procesos Psicologicos Superiores, Ed. Critica, Barcelona.

WHIMBEY, A. & LOOKHEAD, J. (1980) - Problem Solving and Comprehension: a short course in analytical reasoning, Ed. Franklin Inst. Press, Philadelphia.



VITOR DA FONSECA
Professor da
Universidade Técnica
de Lisboa
FMH - DEER

Certificação Profissional:

Instrumento do presente, projectado no futuro

No tempo de rápida mudança que se vive, que se repercute nas tecnologias, nas formas de produção e na própria organização do trabalho, ressalta a necessidade de nos dotarmos de competências que permitam um desempenho profissional eficiente e eficaz e que, elas próprias, estejam na base da aquisição, ao longo da vida, de novas competências.

Mas para adquirir competências importa também saber identificá-las e estar em condições de as certificar: uma maior transparência ao nível das competências necessárias e das competências detidas por cada um permite, ao empregador e ao trabalhador, uma maior adequabilidade.



CERTIFICADO
PROFISSIONAL

INSTRUMENTO
PROJECTADO

O QUE É CERTIFICAR?

Certificar é comprovar, através de um *Certificado de Aptidão Profissional (CAP)*, que dada pessoa é detentora das competências profissionais e/ou de outras condições exigidas para o exercício de uma determinada profissão ou actividade profissional.



Esta comprovação é feita por entidades de reconhecidos créditos na área objecto de certificação, expressamente nomeadas para o efeito - *entidades certificadoras*.

A CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL

No início da década de 90, a problemática da Certificação Profissional começou a estar na ordem do dia, embora fosse já assunto presente quando se abordava a necessidade de uma melhoria da qualidade da Formação Profissional e, sobretudo, como forma de promover a livre circulação dos trabalhadores no espaço comunitário.

Com a publicação do Decreto Lei nº 95/92 instituiu-se, em Portugal, o Sistema Nacional de Certificação Profissional. Coube ao IEPF a responsabilidade de gerir o processo conducente à sua implementação e generalização.

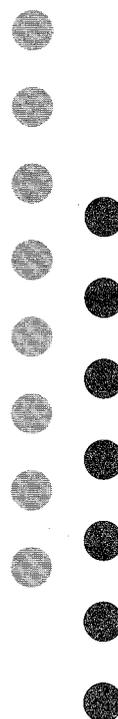
A certificação é matéria de grande complexidade técnica e de grande sensibilidade política, dado que, privilegiando determinadas formas de divisão e organização do trabalho, tem consequências mais ou menos directas nas relações contratuais.

A quem interessa a Certificação Profissional?

- interessa aos trabalhadores porque permite uma mais rápida e ajustada empregabili-

dade, pois estes passam a ter as suas competências, adquiridas por via da formação e da experiência, devidamente reconhecidas;

- interessa aos empregadores porque podem proceder a recrutamentos mais ajustados às suas necessidades, pois passam a ter acesso a candidatos certificados;
- interessa à Administração Pública porque permite canalizar os dinheiros públicos para as formações que assegurem a empregabilidade e respondam às necessidades imediatas e mediatas do tecido económico e social, ao serem conhecidos os perfis e as formações credíveis e necessárias.



O Sistema Nacional de Certificação Profissional

OBJECTIVOS

De uma forma sintética poderemos identificar os principais objectivos do SNCP:

- responder às exigências relativas à livre circulação dos trabalhadores no espaço da União Europeia;
- orientar a oferta formativa para as qualificações necessárias;
- facilitar a empregabilidade pela transparência das qualificações;
- incentivar novas formas de organização do trabalho - organizações mais qualificantes e competitivas.

Tipos de Certificação

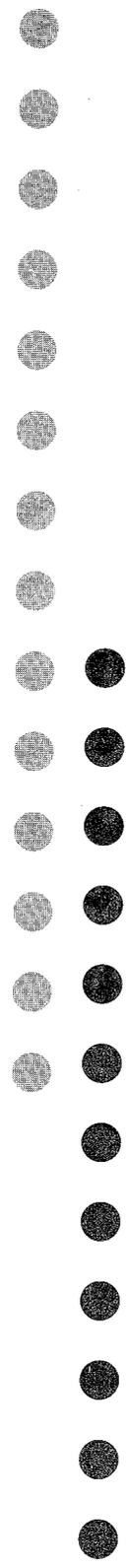
O Sistema Nacional de Certificação Profissional foi concebido

de forma a permitir 2 tipos de certificação:

- certificação da Formação Profissional
- certificação das Competências detidas por um profissional

A certificação da formação é uma exigência da transparência da oferta formativa e é um elemento fundamental para o formando. Consiste em atribuir a este um documento comprovativo de que atingiu os objectivos definidos nos programas dos cursos ou acções de formação profissional - *certificado de formação*.

Da responsabilidade das organizações formativas, o certificado de formação constitui um instrumento básico imprescindível para a certificação das aptidões/competências.



A **certificação das competências** consiste na atribuição de um título oficial que, mediante avaliação adequada, comprova:

- a) a competência para o exercício de uma actividade profissional, baseada em certificados de formação, experiência profissional ou certificados e títulos afins, emitidos noutros países, nomeadamente, em Estados membros da União Europeia;
- b) o nível de qualificação;
- c) a verificação de outras condições, para além da preparação profissional, eventualmente exigidas para o exercício da actividade profissional;
- d) a equivalência a habilitações escolares, sendo caso disso.

Estrutura do Sistema Nacional de Certificação Profissional

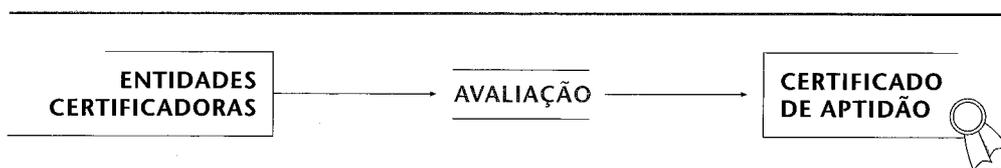
O Sistema Nacional de Certificação Profissional é um Sistema de base tripartida – Administração Pública, Associações Patronais e Associações Sindicais.

A estrutura de um sistema complexo como este, pensada de forma a permitir respostas de qualidade, eficazes e credíveis, contempla uma estrutura de coordenação – Comissão Permanente de Certificação e Comissões Técnicas Especializadas – e uma estrutura de apoio técnico especializado sediada no Instituto do Emprego e Formação Profissional, que assegura o su-

porte conceptual e operacional.

A **Comissão Permanente de Certificação**, órgão de cúpula do sistema, funciona no âmbito do Conselho de Administração do IEPF e tem como atribuições principais criar e nomear as Comissões Técnicas Especializadas por área de actividade e aprovar os Perfis Profissionais e as Normas Específicas de Certificação propostas por aquelas Comissões Técnicas Especializadas.

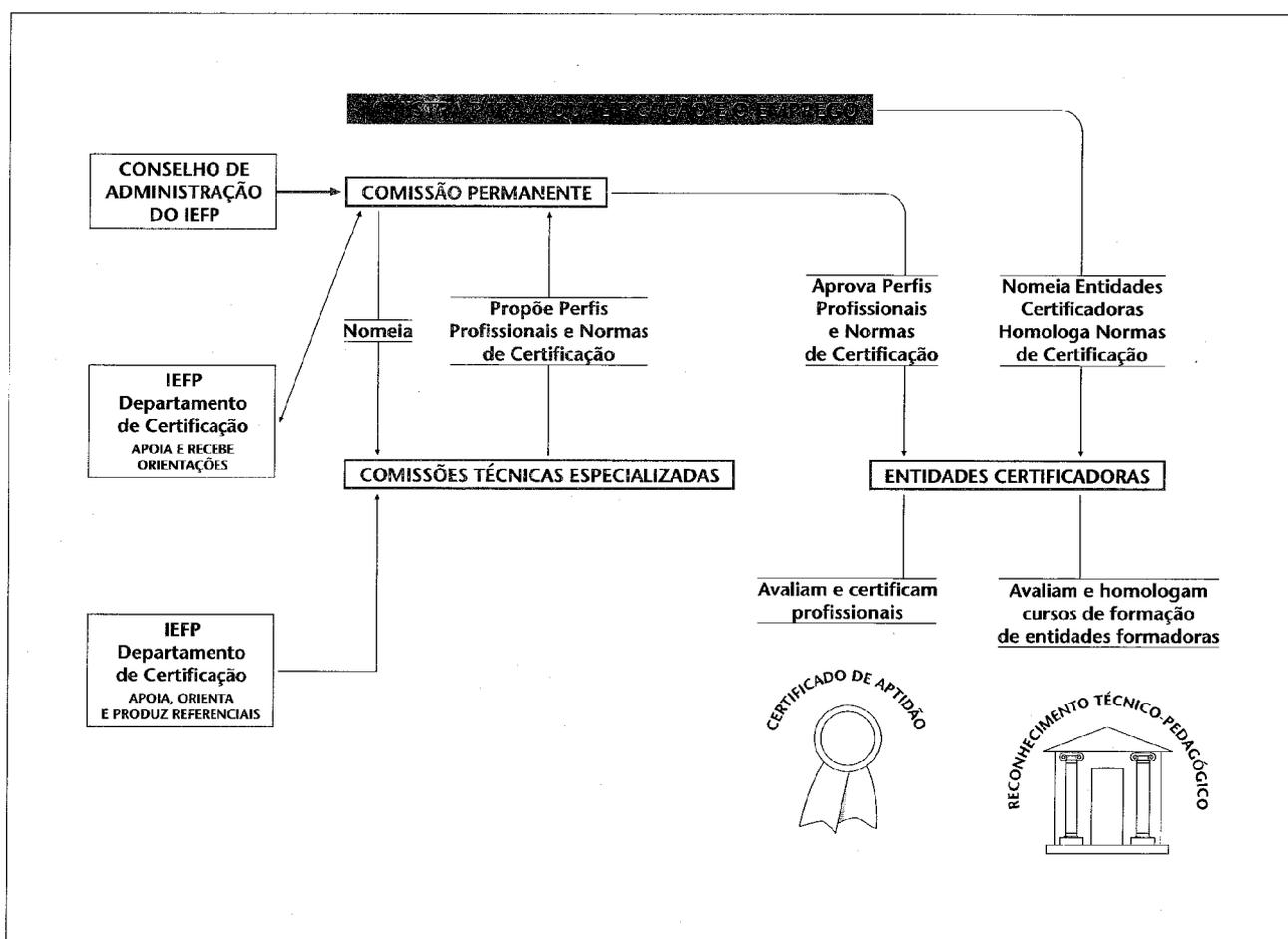
A coordenação global do sistema é assegurada pela Sr^a Ministra para a Qualificação e o Emprego (MQE), que homologa os referenciais construídos e que vão ser a base do processo de atribuição da certificação.



A Srª Ministra para a Qualificação e o Emprego nomeia, ainda, as entidades oficiais – entidades certificadoras – que vão ter a responsabilidade de, em cada área profissional, operacio-

nalizar o processo de certificação propriamente dito, com base nos perfis e normas previamente aprovados.

Esquemáticamente, é a seguinte a estrutura do Sistema:



VIAS PARA A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

As vias que permitem o acesso à certificação de competências, são:

- via da Formação para candidatos oriundos de cursos de formação devidamente reconhecidos do ponto de vista técnico-pedagógico;
- via da Experiência para candidatos que, em determinados sectores de actividade, apesar de não deterem formação reconhecida, podem demonstrar possuir as competências exigidas;
- via da Equivalência para candidatos possuidores de certificados de formação (ou outros títulos) emitidos em países comunitários ou terceiros.

ÁREAS PROFISSIONAIS OBJECTO DE CERTIFICAÇÃO

A certificação profissional vai ser progressivamente alargada ao conjunto de sectores de actividade ou áreas profissionais, à medida que estiverem elaborados os seus referenciais de base.

Neste momento está já em pleno funcionamento a certificação dos Serviços Pessoais e a dos Formadores, cuja entidade certificadora é o próprio IEFP.



A CERTIFICAÇÃO DA APTIDÃO DE FORMADOR

O “boom” de formação profissional que os fundos comunitários propiciaram, colocou no mercado da formação um elevado número de pessoas, profissionais de várias áreas de actividade, que se assumiram como formadores.

E estes, bem como outros agentes de formação são, sem dúvida, determinantes para a qualidade e eficácia da formação, quer ela seja inicial – dirigida aos jovens, quer seja contínua – dirigida à população activa.

Numa forma ou noutra, a formação profissional é fundamental para o progressivo aumento de competências e qualificações, indispensáveis ao desenvolvimento económico e social de um país que se quer competitivo e, cada vez mais, socialmente justo.

Mas a quantidade nem sempre (e raramente ...) é sinónimo de qualidade, e o próprio mercado se encarrega de separar o trigo do joio.

Visando contribuir para uma maior qualidade da formação, uma medida foi tomada e posta em prática – a certificação dos formadores que desenvolvem a sua actividade no domínio da formação inserida no mercado de emprego.

Valorizar as competências pedagógicas

Um bom profissional, por muito qualificado que seja, não é necessariamente um bom formador. Para isso, tem que associar às competências técnicas, outras competências, nomeadamente pedagógicas, para que a sua acção seja eficaz e atinja em pleno os seus objectivos.

No âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional, e da responsabilidade do IEFP, está em curso o processo de certificação da aptidão pedagógica dos formadores.

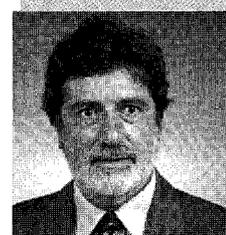
De acordo com a legislação em vigor (Decretos regulamentares nº 66/94, de 18 de Novembro e nº 26/97, de 18 de Junho), a partir de 1 de Janeiro de 1998, o Certificado de Aptidão de Formador - CAP - passa a ser exigido para o exercício da respectiva actividade.

Estão em condições de serem certificados os candidatos que comprovem ter frequentado, com aproveitamento, um curso de formação pedagógica com uma duração mínima de 60 horas e que contemple conteúdos programáticos considerados adequados pelo IEFP, enquanto entidade certificadora. O prazo de validade deste Certificado é de 5 anos.

Para além destes, são também passíveis de certificação, os formadores que não possuindo formação pedagógica comprovem o exercício da actividade de formador durante, pelo menos, 180 horas no período compreendido entre 1 de Janeiro de 1990 e 1 de Janeiro de 1998. O prazo de validade deste Certificado é de 2 anos.

Os formadores que obtiverem o Certificado de Aptidão de Formador podem, caso o solicitem, integrar uma Bolsa Nacional de Formadores que está organizada por regiões e por sectores de actividades/áreas de formação e estará disponível para as entidades gestoras, formadoras e beneficiárias de formação. Espera-se, também a este nível, contribuir para uma maior qualidade do mercado de formação.

Paralelamente, está o IEFP a dotar-se de melhores condições, através da dinamização do Centro Nacional de Formação de Formadores, que lhe permitam assegurar, de forma generalizada, a formação inicial e contínua dos formadores, qualquer que seja a sua área de especialidade e qualquer que seja a modalidade de formação em que desenvolvam a sua actividade formativa.



LINO MOURA SOARES
 Director do Departamento de Certificação do IEFP

Reflexão sobre o Sistema Educativo Português

Portugal vai passar ao lado dos benefícios das novas tecnologias?

A desarticulação entre sistema educativo e mercado de trabalho agravou-se sobretudo a partir da década de 80.

O que existe está longe do que é exigido em qualificação.

A reforma de 86 tem trazido melhoras pontuais mas ainda não produziu mudanças estruturais no Sistema Educativo. Por resolver continuam, por exemplo, o equilíbrio entre formação geral de base e formação especializada e a articulação entre sistema de ensino e formação profissional.

Os estudos coincidem em que a Economia Portuguesa só se moderniza com uma população altamente qualificada.

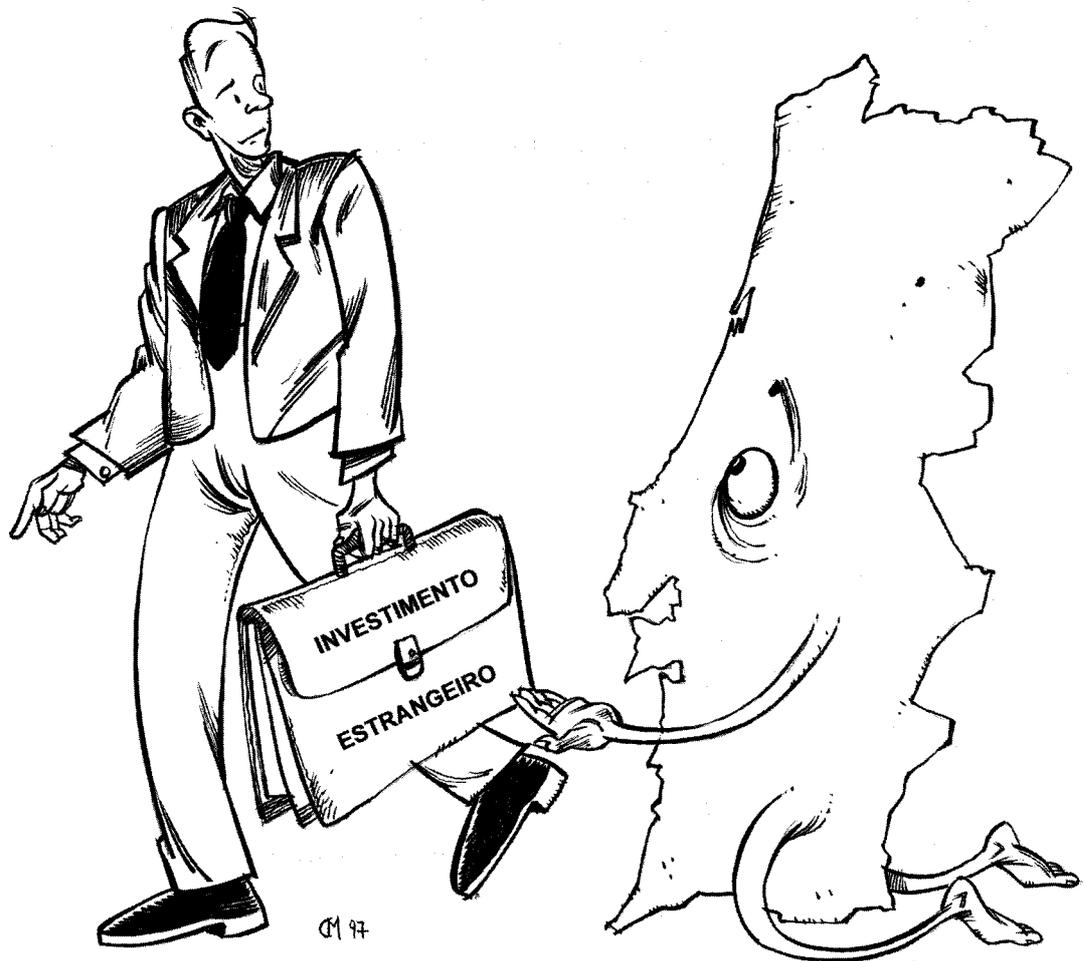
Qual a resposta sócio-cultural e tecnológica do Sistema Educativo?

INTRODUÇÃO

O Sistema Educativo congrega várias finalidades: o desenvolvimento do Homem enquanto indivíduo com personalidade pessoal e cultural próprias; o desenvolvimento do Homem e da Sociedade, no sentido de se atingirem melhores padrões de qualidade de vida; o desenvolvimento económico, numa perspectiva empresarial e relacionada com o mercado de trabalho.

No presente trabalho situamo-nos ao nível deste último objectivo, constatando a necessidade de uma maior adequação entre a Escola e a Empresa, no sentido de melhor se responder aos desafios de mudança tecnológica que se apresentam, às mudanças estruturais das próprias Organizações e à necessidade de novos perfis psicoprofissionais assentes na atitude humana, na polivalência funcional e na capacidade para aprender continuamente.

O problema da Educação e, conseqüentemente, do Sistema Educativo, não pode ser abordado e muito menos equacionado, de um modo isolado ou descontextualizado da evolução económica, social e organizacional global, particularmente no que refere ao quadro da União Europeia. As indicações recentes neste domínio levantam questões importantes para o nosso país, nomeadamente:



- *Que tipo de integração económica privilegiar?*
- *Como apropriar e aplicar o progresso tecnológico?*
- *Qual o nosso futuro perfil produtivo?*
- *Quais os modelos organizacionais mais apropriados?*

Começando pelo primeiro ponto (*tipo de integração económica a privilegiar*), parece-nos óbvio que a postura de Portugal

no quadro da UE, nunca passou por uma lógica de internacionalização activa. Aquilo a que temos assistido, nos últimos anos, tem

sido uma dependência exclusiva e exagerada das políticas de Bruxelas e um estender de mão constante ao investimento estrangeiro.

Ou seja, a lógica tem sido predominantemente a de uma internacionalização passiva.

Ora, como se sabe (Murteira, 1993), este não poderá ser nunca o posicionamento de um país que se pretenda moderno e independente do ponto de vista económico, social e mesmo político. **Esta internacionalização passiva não é geradora de valorização constante da força de trabalho nacional, não contribui para o aumento da instrução, educação e formação da mão-de-obra nacional.**

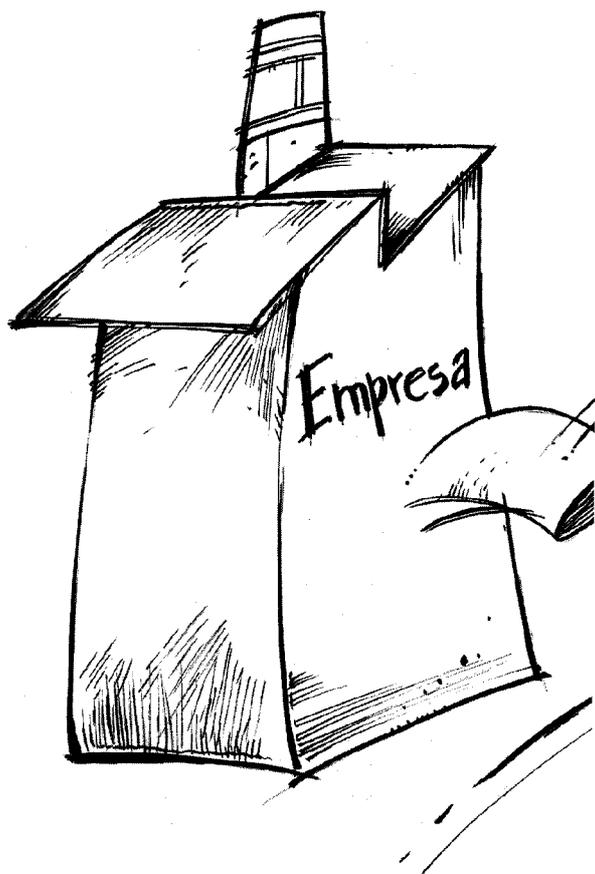
Quanto ao segundo aspecto (*apropriação e aplicação das novas tecnologias*), constata-se que nos situamos como meros importadores destas tecnologias e dependentes dos investimentos estrangeiros e das contribuições que os mesmos trazem neste domínio, nem sempre tangíveis. Por outro lado, o nível de qualificação da nossa mão-de-obra está longe de ser o ideal, para uma correcta absorção destas tecnologias e para a sua multiplicação/reprodução no tecido empresarial nacional.

Paralelamente, o aproveitamento das novas tecnologias tem-se centrado ao nível dos processos de trabalho, com con-

seqüências na supressão dos postos de trabalho, e não ao nível dos produtos, potencialmente criadores de emprego e exigentes em termos de qualificações base e novos saberes profissionais.

O País parece, assim, estar a passar ao lado deste novo paradigma técnico-económico (novas tecnologias), que poderia

ter constituído uma excelente fonte de desenvolvimento e de aproximação aos níveis dos restantes países europeus desenvolvidos. Não houve qualquer salto qualitativo, nomeadamente em termos de mentalidade política e empresarial. Talvez por isso, não foi introduzido o quadro institucional de apoio à criação e ao desenvolvimento da Inovação, le-

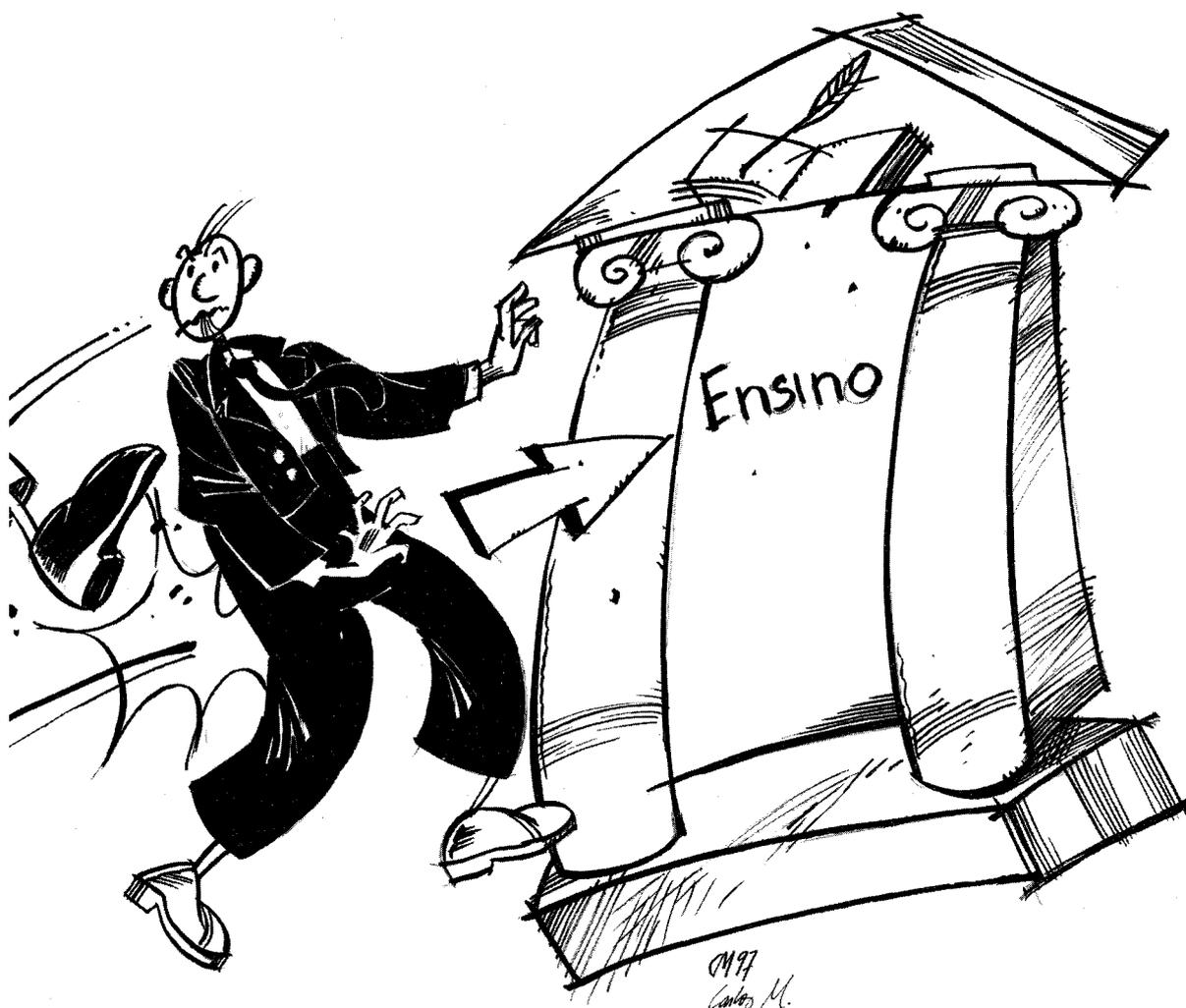


vando a que se continue a assistir, por exemplo, a fugas de "cérebros" para o estrangeiro, por não encontrarem no país as condições minimamente razoáveis à aplicação das suas ideias e das suas competências. Dados da O.C.D.E. (Murteira, 1993) revelam ainda que, em Portugal, a I & D representa menos de 0,5% do P.I.B., sendo que o

sector empresarial é mobilizador de 29,6%, enquanto que o Estado mobiliza 41,3% e o Ensino Superior 24,6%. Esta distribuição reforça a ideia de que o País e as empresas, em particular, não têm aproveitado a oportunidade.

No que concerne ao terceiro ponto inicialmente mencionado (*futuro perfil produtivo do País*),

mantêm-se a indecisão sobre se a aposta incide numa especialização intrasectorial ou intersectorial. No presente momento, a forte dependência do nosso país face à União Europeia, que tem sido caracterizada por uma desindustrialização marcada e uma forte terciarização da Economia, aponta para opções produtivas centradas no domínio da especi-



alização intersectorial com dificuldades de modernização ou, quando muito, especialização intersectorial com modernização (Rodrigues, 1994), mas assente, basicamente, no investimento estrangeiro e na atribuição de contrapartidas económico-financeiras, de que destacamos as facilidades fiscais e a mão-de-obra barata.

Ricardo Petrella (in Rodrigues, 1994) sugere que o destino de Portugal, bem como dos restantes países fracos da União Europeia será a especialização em produções banalizadas, reforçando a lógica da especialização intersectorial, eventualmente mesmo, sem grande modernização tecnológica, logo sem valor acrescentado significativo para a nossa Economia, e com reflexos menos positivos ao nível do Emprego e das Condições de Trabalho.

Quanto ao quarto ponto focado (*modelos organizacionais mais apropriados*), somos levados a acreditar que as empresas com futuro serão as que venham a valorizar as componentes pedagógica e participativa ao nível da sua gestão, com tomadas de decisão mais descentralizadas e assentes no

colectivo. Neste âmbito, ganham particular destaque as hipóteses de trabalho baseadas em equipas semi-autónomas, grupos de desenvolvimento, grupos de projecto, etc. A flexibilidade, a multivalência e a polivalência dos trabalhadores é fundamental, contribuindo para o seu desenvolvimento e crescimento e com reflexos positivos ao nível da mobilidade interna.

Estas novas organizações vão exigir mais competências, maior especialização e mais qualificações. Terá de nascer assim um trabalhador de "novo tipo" com um bom nível de assimilação de tecnologias específicas e, em simultâneo, com uma capacidade de generalização que lhe permita uma certa mobilidade funcional e uma adaptação constante a novos desafios profissionais.

Estes trabalhadores terão de ter um nível de escolaridade mais elevado, que lhes permita o domínio de ferramentas hoje consideradas fundamentais, tais como línguas estrangeiras e informática, por exemplo. Estes trabalhadores terão ainda de ter uma capacidade de funcionar com autonomia e responsabilidade (Rodrigues, 1994) o que vai

exigir, em termos da sua formação, um enfoque nas questões comportamentais (mudança de mentalidades).

Ao nível dos quadros médios e superiores, a questão coloca-se do mesmo modo, acentuando-se a necessidade de melhorar as capacidades de gestão (comercial, financeira e recursos humanos) e de inovação e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, estes profissionais têm de estar mais sensíveis à Qualidade Total e à Cultura de Empresa e terão ainda de manifestar aptidões ao nível da descentralização e delegação da tomada de decisão, através de uma liderança de cariz pedagógico.

O SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

Da exposição efectuada até aqui resulta um certo pessimismo quanto à realidade portuguesa, devido ao desajustamento entre o que é exigido e o que existe.

Não restam dúvidas de que para modernizar a Economia Portuguesa e para alcançar os níveis de desenvolvimento tecnológico de outros países, necessitamos de contar com uma população altamente qualificada. Serão estas pessoas que,

sentindo necessidades e apetências de nível superior, em termos de trabalho e de realização pessoal, vão exigir do Aparelho Político e Produtivo do País um outro tipo de resposta. No Relatório Porter (1994), afirma-se a dada altura que uma das razões para a lenta reacção de Portugal à Mudança é "a crença de que são as instituições que criam a mudança e não os indivíduos".

De facto, a revolução tecnológica para ser positiva e para ter efeitos de 2º e 3º nível (mudanças organizacionais e mudanças sistémicas) tem de nascer de dentro (das próprias pessoas), tem de ser gerada por um processo endógeno e não por força das pressões exteriores, normalmente ligadas a interesses estranhos ou pouco afectos às verdadeiras necessidades e preocupações do País.

Torna-se pois desejável e necessária uma forte articulação entre a Educação e o Sistema Económico. Fazendeiro (1995) refere que para além de objectivos individuais (dimensão personalista/cognitiva) e sociais (inserção cívica/cidadania), a

educação deve cumprir um papel económico, facilitar da Produtividade e do Emprego.

Em Portugal, assiste-se, porém, desde a década de 80 em particular, a uma desarticulação cada vez maior entre o Sistema Educativo e o Mercado de Trabalho.

DEFICIÊNCIAS E DISFUNCIONAMENTOS DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

A citação que é feita no início do presente texto remete-nos para a relação entre o Sistema Educativo e o Mundo do Trabalho (objectivo económico da educação). A propósito desta relação, julgamos pertinente citar Alves (1992, p.109) quando refere que "*a crescente subordinação da política educativa a uma política económica que visa o ajustamento do sistema económico português aos imperativos do mercado único faz perigar a escola democrática, instituindo uma tendência vocacionista no sistema educativo português*".

Neste capítulo, procuraremos situar um conjunto de situações menos positivas que remetam de

forma mais directa para relação com a Economia, não valorizando, da mesma forma, outras que se direccionem mais fortemente para os outros objectivos da Educação - individual e social.

Nesta base, julgamos importante apontar três situações que se constituem como indicadores importantes da nossa realidade actual¹:

- Em Portugal, apenas 15% da população empregada possui um diploma médio/superior depois da escolaridade básica, enquanto que na Europa essa percentagem se cifra em 50%;
- Portugal é o país da U.E., em que existe uma percentagem mais reduzida (cerca de 30%) de jovens (16-18 anos) frequentando a escola ou formação profissional, enquanto que, por exemplo, na Alemanha esta percentagem é de cerca de 95% (dados de 1985/86).
- A média de anos de estudos das pessoas com mais de 25 anos é, em Portugal, de 6 anos e na CE de 9,8, enquanto que os diplomados do Ensino Superior representam 2,2% face a 8% na CE (dados de 1992).

¹ Fontes: Rapport Mondial sur le développement humain, 1992, Nova Iorque, PNUD

CCE, L'Emploi en Europe, 1990, in Rodrigues, Competitividade e Recursos Humanos, 1994.

As questões atrás apresentadas centram-se na problemática das **Qualificações**, uma das áreas importantes que abordaremos, a par da questão da **Organização** do próprio Sistema Educativo e da sua **Integração**, nomeadamente no que se refere à sua ligação com o mundo laboral e as empresas.

Assim, diríamos, no que concerne à primeira das áreas mencionadas (**Qualificações**), que se podem detectar as seguintes deficiências:

- A escolaridade básica (9 anos) é ainda reduzida face a outros países europeus onde a mesma já é de 12 anos, criando-se uma certa fragilidade que condiciona a eficácia global do Sistema Educativo no seu todo (Rodrigues, 1994), lançando-se no mercado de trabalho jovens sem preparação, que vão aumentar as fileiras do desemprego estrutural;
 - O Ensino Superior está a actuar como um travão das qualificações dos recursos humanos, na medida em que, cada vez mais se dividem as licenciaturas em vez de se agregarem;
 - Esta diversificação/especialização excessiva entra em con-
- tradição com as necessidades de mudança organizacional (flexibilidade, polivalência, horizontalização, achatamento, etc.), não reflectindo as verdadeiras necessidades de qualificação do mercado de trabalho;
- A inflação de diplomas que daqui deriva, não resolve, por si só, os problemas da economia e, em particular, os do emprego, levando a que as empresas desvalorizem cada vez mais as qualificações em favor das competência/experiência;
 - O *numerus clausus* continua em contradição com as necessidades de qualificação que a Europa nos exige;
 - Maiores índices de analfabetismo da E.U., com consequências variadas, mormente no (in)sucesso escolar de filhos de pais analfabetos, facilitando-se assim a reprodução de desigualdades sociais previamente existentes;
 - O Ensino pós-universitário não tem contribuído para o surgimento de elites intelectuais vindicadas (Rodrigues, 1994), devido ao deficiente funciona-

mento da maior parte das Universidades, como também à pouca aceitação pública (empresarial) dos respectivos graduados;

Relacionado com a **Organização do Sistema Educativo**, julgamos ser possível evidenciar também alguns aspectos menos positivos:

- Parece existir uma certa subordinação da educação à formação profissional (Ambrósio, 1994), quando o importante seria construir uma plataforma básica educativa sólida que permitisse depois um melhor aproveitamento dos investimentos em formação profissional, evitando o actual desperdício por falta dessa mesma base educativa;
- Não se tem proporcionado o suficiente esbatimento das desigualdades sociais (igualdade de oportunidades), na medida em que o sistema avaliativo, em particular o de acesso ao ensino superior, privilegia declaradamente os alunos de um meio sócio-económico médio-alto, com acesso a fontes formativas/informativas de maior solidez;

- Inexistência de mecanismos de ensino ou formativos que possibilitem, de modo próprio, a um indivíduo aprender e actualizar-se constantemente ao longo da vida, colocando-se assim em causa o desenvolvimento de atitudes de autonomia, de adaptabilidade e de pedagogia;
 - Insuficiente desenvolvimento da formação em novas tecnologias, formação pedagógica de formadores e ainda de populações marginalizadas, quer do ponto de vista profissional (jovens em início de carreira e trabalhadores afastados por reestruturações) como social (grupos étnicos e pessoas do interior ou regiões autónomas);
 - Desarticulação entre os diferentes subsistemas (escolaridade obrigatória, ensino secundário, ensino superior e ensino profissional), dificultando uma resposta convergente aos vários objectivos do Sistema, nomeadamente através de uma resposta mais consistente às questões funcionais económicas, sem desprezar os aspectos individuais e sociais;
 - Falta de uma lógica de gestão que preconize critérios de avaliação da eficácia, eliminando-se a velha ideia de a Educação estar acima dos aspectos económicos e financeiros;
 - Insuficiente descentralização do Sistema Educativo, não envolvendo de forma equilibrada os diferentes e potenciais intervenientes (escolas secundárias, escolas profissionais, sistema de aprendizagem, centros de formação profissional, institutos politécnicos e universidades), o que se reflecte nalguma desorganização e desarticulação do Sistema;
- Em termos de **integração com o mercado de trabalho**, também se vislumbram alguns sintomas de disfuncionamento:
- O Ensino Técnico (secundário e superior) não está suficientemente desenvolvido, deixou de possuir a boa imagem pública que tinha antigamente e não supre as necessidades, cada vez maiores, que são sentidas ao nível dos técnicos médios e operários qualificados;
 - A percentagem global de alunos (ensino secundário e universitário) que tem vindo a optar por áreas relativas às novas tecnologias tem vindo a baixar (Rodrigues, 1994), dificultando seriamente o desenvolvimento do potencial tecnológico do país;
 - Não parece estar criada a sensibilidade necessária nas empresas para o desenvolvimento da formação em alternância (teoricamente uma boa ideia);
 - As escolas profissionais dependem fortemente do financiamento comunitário, não se vislumbrando no horizonte uma alternativa de financiamento válida, quer através das empresas, autarquias ou famílias dos estudantes, colocando em risco a boa articulação entre a educação, formação e vida activa;
 - Inexistência de critérios ou indicadores que permitam avaliar as qualificações produzidas pelo Sistema, particularmente no que concerne aos níveis de relevância dos respectivos conteúdos, tendo em conta as necessidades e os objectivos do mundo laboral;
 - Falta de técnicos qualificados no domínio da regulação entre



a oferta e a procura de recursos humanos, que pudessem servir de consultores do próprio Sistema Educativo;

- Insuficiências ao nível da formação contínua dos activos e qualificação dos adultos para os processos de modernização,

em vez de serem pura e simplesmente afastados;

Abordando agora a questão dos disfuncionamentos do Sistema Educativo de um modo mais geral, surge-nos de imediato como fundamental a (re)dignificação urgente da carreira docente dos professores,

a todos os níveis, mas em particular ao nível do Ensino Obrigatório, base de todo o Sistema Educativo. Têm de estar no Ensino as pessoas mais capazes e não aquelas que não arranjam outras alternativas profissionais nos meios empresariais. Em Portugal, assiste-se ao inverso, praticamente desde 1974.

Têm ainda de ser redefinidos os programas do Ensino Técnico secundário. A verdade é que existia uma tradição de ensino de qualidade, a este nível (quer liceal, quer técnico), que se perdeu inteiramente. Por sua vez, o ensino profissional e o ensino Politécnico não vieram preencher condignamente este vazio. **Falta saber-fazer no nosso ensino secundário/médio**, indutor de mão-de-obra especializada e preparada para a aplicação concreta das tecnologias na Empresa.

É, em nossa opinião, inconcebível que as escolas profissionais vivam dos fundos comunitários e que os respectivos alunos recebam bolsas de formação. Estamos a denegrir a ideia de investimento no futuro que o ensino sempre representou para o transformar numa alternativa temporária de "emprego remunerado".

No âmbito Universitário, há que repensar os equilíbrios entre Ensino Público e Ensino Privado. A vertente comercial deste último tem contribuído ainda mais para a criação de monos profissionais (alunos licenciados), cujas qualificações não tem qualquer enquadramento

com a realidade laboral e cujo nível de qualidade deixa bastante a desejar, na maior parte dos casos. A Educação é uma responsabilidade social do Estado e deve ser encarada como uma condição essencial da reprodução do próprio Estado.

Ao nível do Ensino Público Universitário é de destacar, negativamente, a inexistência de autonomia e de atribuição directa de responsabilidade (Porter, 1994) que leva à existência de um certo marasmo gestionário e ao conseqüente insucesso em termos da qualidade do ensino e da investigação praticada. Daqui resulta a atribuição de uma relevância diminuta por parte das empresas aos respectivos licenciados, bem como aos resultados das investigações produzidas.

Em termos do Ensino Profissional, também o Estado deve assumir maiores responsabilidades, procurando, desde o Ensino Obrigatório (plataforma determinante) até ao Ensino Superior, criar condições para um paralelismo educativo/formativo que contemple um maior envolvimento do meio empresarial. Até ao momento, as empresas têm assumido uma atitude de algum

oportunismo (Porter, 1994), não intervindo nem investindo no Ensino Profissional.

O modo como está a ser financiado pelo Ensino profissional e a que já aludimos anteriormente, contribui para esta situação. O Estado tem de deixar de ser sobranter (Murteira, 1989) e assumir as suas responsabilidades, pelo que se torna necessário a este nível criar legislação que *"encoraje as empresas a interessarem-se pela qualidade do ensino profissional incluindo a importância na escolha dos currículos"* (Porter, 1994, p. 206).

Ainda a este nível, deveria ser efectuado um diagnóstico exaustivo das verdadeiras necessidades de formação e de mudança sectorial/organizacional a nível nacional (com o envolvimento das empresas), que permitisse antecipar e assimilar os saltos tecnológicos que, sucessivamente, vamos enfrentando. A ideia de financiamento, por parte do Estado, do Ensino Profissional e da formação profissional, deveria ser gradualmente substituída pela ideia de co-financiamento, do Estado e das empresas, por forma a desenvolver uma maior responsabilização nos resultados finais obtidos.

O IMPACTO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO DE 1986

Como se pode facilmente depreender do que apresentámos até aqui, a nossa opinião base é de que a Reforma de 1986 não introduziu, pelo menos ainda, suficientes mudanças estruturais no nosso Sistema Educativo, particularmente no que respeita aos desafios colocados pelas novas lógicas de funcionamento do mercado de trabalho, da evolução tecnológica e da consequente reestruturação do tecido empresarial.

De facto, a Reforma do Sistema Educativo, entre outros objectivos, pretendeu dar resposta e ultrapassar as seguintes questões:

- Baixa taxa de escolarização da população jovem;
- Taxa de analfabetismo elevada;
- Insucesso e abandono escolares;
- Ensino Técnico incipiente;
- Desarticulação entre formação inserida no mercado de trabalho e a educação base, média e superior;
- Desadaptação entre as qualificações obtidas no Sistema de Ensino e as necessidades sentidas pelo mercado de trabalho.

Como já frisámos anteriormente, a realidade actual continua a não ser a desejável nestes domínios, independentemente de estarmos de acordo que alguma coisa foi modificada para melhor. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo nos merece elogios, nomeadamente ao nível da reorganização geral do Sistema Educativo (educação pré-escolar, escolar e extra-escolar), Educação não-Escolar (em particular o ensino recorrente de adultos e as actividades de reconversão e aperfeiçoamento profissional) e a formação e qualificação de educadores e professores. Porém, conforme refere Pires (1987) só se poderão constatar os seus resultados práticos da aplicação que for feita da mesma pelos diferentes actores sociais, em particular os governantes, os administradores e os educadores.

Julgamos que é ao nível da aplicação que não se têm obtido os melhores resultados.

A este propósito, Ambrósio (1995) parece também não possuir uma visão optimista. A autora refere a continuação das elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar ao nível do ensino básico e o reduzido índice de

escolarização nos níveis secundário e superior, apesar do papel que o sistema de aprendizagem seria suposto desempenhar – recuperação de jovens excluídos do sistema regular de ensino (Almeida, 1992). Referindo-se ao ingresso no Ensino Superior, a autora inicialmente mencionada, apresenta valores de 26% de candidatos não admitidos nos anos lectivos de 88/89 e 89/90.

Esta realidade é preocupante, se tivermos em conta as lacunas que o nosso país ainda possui em termos de licenciados, apesar da melhoria já verificada, mas que é fruto do desenvolvimento do Ensino Superior privado, domínio em que as questões da qualidade de ensino e da credibilidade pública ainda se continuam a colocar. Paralelamente, colocam-se problemas de inserção social e de mobilidade social (democracia) que estão longe de estar resolvidos.

Por outro lado, as estatísticas oficiais revelavam ainda nos finais da década de 80 cerca de 15% de taxa de analfabetismo, uma taxa de cobertura pré-escolar de apenas 30%, incumprimento da escolaridade obrigatória na ordem dos 44% e uma reduzida frequência (5%) do

ensino profissional (*in* Ambrósio, 1995).

Com a intensificação dos fundos comunitários na Educação, tem-se assistido ainda ao surgimento de um sistema de formação profissional paralelo ao sistema escolar, cuja integração com este último é de duvidosa legitimidade e qualidade.

Se analisarmos, em concreto, uma grande aposta da Reforma Educativa – Escolas Profissionais – verificamos a existência de alguns “perigos” (Alves, 1992) no relacionamento com as empresas que derivam do diferencial tecnológico e de equipamentos entre aquelas e estas, com desvantagem para as empresas na comparação efectuada.

A questão que se coloca é se não existirá o perigo de regressão dos alunos na sua alternância em empresas pouco desenvolvidas do ponto de vista tecnológico, a realidade mais comum em Portugal.

A par desta realidade, as empresas tendem a não reconhecer formalmente o valor absoluto dos diplomas (Escolas Profissionais e Sistema de Aprendizagem), sendo comum o recrutamento de jovens para

categorias profissionais ou funções abaixo do seu nível de qualificação. Esta situação leva ao desinvestimento na auto-formação (Alves, 1982), com consequências futuras bem visíveis em termos de desenvolvimento dos recursos humanos.

Segundo outro vector de análise, podemos afirmar que o Sistema Educativo, como está actualmente, não conseguiu ainda produzir o equilíbrio óptimo entre uma formação base e geral sólida e uma formação específica para o desenvolvimento de uma dada actividade. Os nove anos de escolaridade obrigatória são manifestamente insuficientes para solidificar uma formação no actual quotidiano e, ao nível do ensino profissional, temos assistido a uma ênfase acentuada na especialização e diversificação.

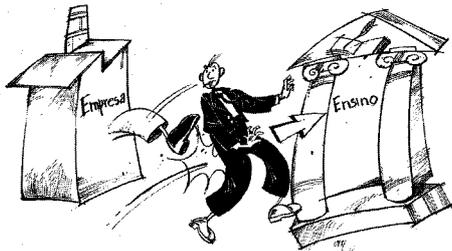
Perante o quadro referido e se considerarmos ainda os relativamente recentes, e do domínio público, de dificuldades financeiras das Universidades, de insatisfação e revolta dos professores e alunos, de dificuldades de estabilização dos programas curriculares e de instabilidade governativa no domínio da Educação facilmente concluiremos que

não estão ainda reunidas as condições mais satisfatórias para uma resposta eficaz do Sistema Educativo aos desafios sócio-culturais e tecnológicos que se colocam hoje, de uma forma cada vez mais urgente na nossa sociedade.

Segundo Teodoro (1995), o enfoque não deve ser colocado no Sistema Educativo mas nas Escolas, às quais deve ser dada mais autonomia para se incentivar a criatividade e a diversidade. Segundo o mesmo autor o problema está na “*mudança qualitativa das condições materiais e do funcionamento das nossas escolas*”. Para o Ensino Superior, também Porter (1994) argumentava a responsabilização e autonomia das Instituições como única forma de melhorar a qualidade do Ensino. Se fizermos uma analogia com o Mundo da Economia, quando se diz que uma economia forte é a que deriva do funcionamento de empresas sólidas e competitivas, então podemos dizer que um Sistema Educativo eficaz será o que resultar de escolas geridas profissionalmente, com uma missão própria, com indicadores de eficácia e responsáveis pelos seus próprios resultados.

CONCLUSÃO

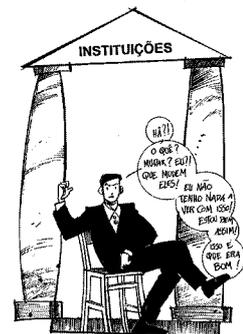
Consideramos existirem ainda algumas dificuldades de resposta às questões que acima mencionámos e que subdividimos em três grandes áreas: qualificações, organização e integração. Na primeira situação destacamos a insuficiência temporal da escolaridade básica, a diversificação/especialização excessiva das qualificações e a desvalorização real das mesmas no mercado de trabalho. Na segunda situação constatamos a manutenção das desigualdades sociais não reprodutoras de diversidade e mudança social, insuficiente desenvolvimento da formação em novas tecnologias e centralização excessiva do Sistema Educativo. Quanto à terceira área referimos o reduzido desenvolvimento do Ensino Técnico e a sua deficiente imagem pública, a forte dependência do Ensino Profissional dos fundos comunitários e as dificuldades na avaliação e regulação das qualificações produzidas e a produzir.



Por último, realçamos as dificuldades por que continuam a passar os docentes dos vários níveis educativos, tanto em termos materiais, como formativos e de estatuto e reconhecimento social.

A Reforma Educativa de 1986 procurou resolver algumas das deficiências apontadas, ainda que os resultados práticos não tenham sido até agora muito evidentes. A confirmar esta realidade destacamos alguns exemplos:

- Continuação de níveis elevados de insucesso e abandono escolar;
- Dificuldade de acesso ao ensino superior;
- Desarticulação entre o sistema de ensino e a formação profissional;
- Falta de reconhecimento das empresas do ensino profissional;
- Relativo insucesso do ensino de alternância devido aos baixos níveis de desenvolvimento tecnológico e organizacional da maior parte das empresas;
- Desequilíbrio entre a formação geral de base e a formação especializada;
- Pouca autonomia do aparelho escolar;
- Instabilidade governativa na Gestão da Educação em Portugal.



BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA**, António, Enquadramento legal da formação profissional: uma análise sociológica, Comunicação ao 2º Congresso da A.P.S., Lisboa 1992
- ALVES**, Natália, Escolas Profissionais e Sistemas de Aprendizagem: duas propostas de formação em análise, Organizações e Trabalho, nº 7/8, Lisboa, Dez/92.
- AMBRÓSIO**, Teresa, O Sistema Educativo: ruptura, desestabilização e desafios europeus, Texto distribuído para a disciplina de "Política de Ensino-Formação", Mestrado em Políticas e Gestão de Recursos Humanos, ISCTE, Lisboa, 1995.
- CCE**, Crescimento, Competitividade, Emprego - Os desafios e as pistas para entrar no século XXI, Livro Branco, Bruxelas, 1993.
- FAZENDEIRO**, António, Aulas da disciplina "Política de Ensino-Formação", Mestrado em Políticas e Gestão de Recursos Humanos, ISCTE, Lisboa, 1995.
- MURTEIRA**, Mário, Aulas da disciplina "Economia e Integração Europeia", Pós-Graduação em Gestão Empresarial, INDEG, 1993.
- PIRES**, Eurico, Lei de Bases do Sistema Educativo-Apresentação e Comentários, Edições ASA, Porto, 1987.
- PORTER**, Michael, MONITOR COMPANY, Construir as Vantagens Competitivas de Portugal, Lisboa, Edição do Fórum para a Competitividade, 1994.
- RODRIGUES**, Maria João, Competitividade e Recursos Humanos, Publicações D. Quixote, Lisboa 1994.
- TEODORO**, António, Autonomia e Gestão Escolar, Semanário Expresso, 14/Abril/95.



**JOSÉ COELHO
MARTINS**

*Psicólogo e Consultor,
pós-graduado em
Gestão Empresarial*

Livros...

PARA UMA EDUCAÇÃO PERMANENTE À RODA DA VIDA

O próprio autor declara ter realizado "um exaustivo enquadramento teórico" sobre a temática da Educação Permanente nos últimos vinte anos, referindo não só as políticas e as tendências da educação de adultos em vários países europeus, como também valendo-se assiduamente de um vastíssimo leque de autores que, de vários pontos de vista, têm abordado os problemas da educação em geral e, em especial, os da educação de adultos.

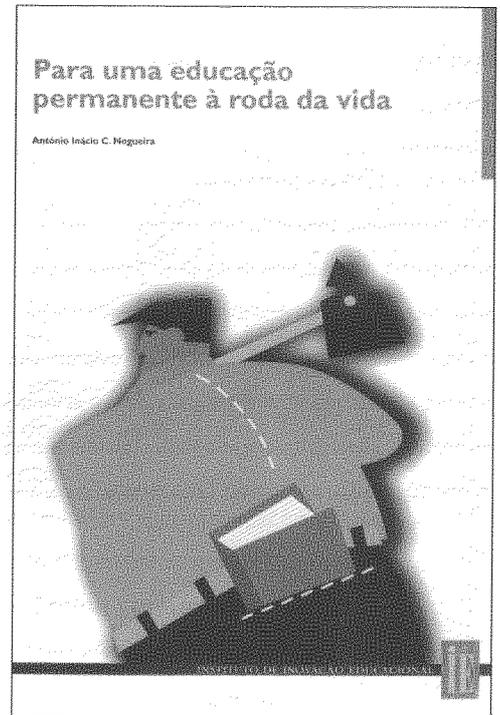
Referindo as sucessivas reformas no campo do ensino que se têm verificado a diversos níveis, Correia Nogueira não deixa de insistir no facto de que os seus promotores "*muitas vezes apenas possuem uma visão teórica dos factos e só recebem da prática uma contribuição indirecta*".

Por isso, esta obra não pára na investigação teórica mas remete-a para o campo da prática

com um estudo de caso "à Roda da Vida", uma experiência de formação complementar de adultos efectuada no ano lectivo de 1992-93 numa freguesia rural da região de Coimbra. Acompanhando-a de perto no seu papel de investigador, C. Nogueira confronta a "lição prática" que foi recolhendo, nos seus êxitos e insucessos, com os modelos teóricos e legais que possam sustentar uma autêntica educação permanente, a desenrolar-se para lá da educação escolar formal.

A presente obra, além do seu conteúdo directo, faz-nos mergulhar num oceano de questões como a da própria natureza da instituição escolar – escola como espaço e tempo oclusos para mera ensilagem de saberes ou escola aberta e em permanente intercâmbio com a comunidade

e o mundo englobantes onde o saber se dá para a mais-qualidade de vida das pessoas e grupos humanos? – Educação de adultos como remédio (ou remedeio) para os insucessos no período da vida escolar, ou como sucessão de etapas dum ensino permanente "à roda da vida" e na vida? – E a relação formadores/formandos? Como desenvolver um ensino interactivo, dinâmico, onde todos os intervenientes sejam actores principais? O estudo de C. Nogueira, apesar de uma certa complexidade que lhe está inerente, será um bom instrumento de trabalho para



todos os que, em diferentes áreas (nomeadamente a da formação profissional) buscam caminho para o desenvolvimento das pessoas e das comunidades no âmbito duma educação e cultura que mais as humanizem e libertem.

Autor: António Inácio

C. Nogueira

Título: *Para uma educação permanente à roda da vida*

Editor: Instituto de Inovação Educacional, 1996

FERNANDO MELRO

COMO CRIAR UMA PÁGINA WEB EM POUCOS DIAS

De Bryan Pfaffenberger, as edições CETOP traduziram e publicaram em Março do corrente ano um novo título da área da informática - *Como criar uma página Web em poucos dias*.

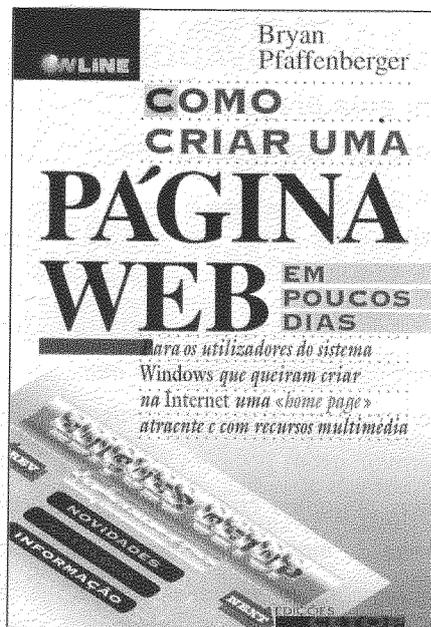
Estamos diante dum trabalho destinado "a todos aqueles que queiram publicar na World Wide Web", independentemente da sua prévia experiência na Internet e na Web.

Construído na forma dum manual prático, o texto está es-

truturado em cinco partes, constituídas por vinte e cinco capítulos e três apêndices, que funcionam como que unidades capitalizáveis de auto-formação. A título de exemplo, um leigo em toda a matéria, deverá percorrer todo o manual; um conhecedor dos meandros da Internet, mas não da Web, deve começar pelo segundo capítulo; um experiente da Web deverá ini-

ciar a sua aprendizagem no quarto capítulo.

Assim, a primeira parte, depois de introduzir o futuro 'cibernauta' nos conceitos e na (inter)operacionalidade da Internet, informa-o acerca das bases técnicas da Web, leva-o a conhecer e a compreender o 'hipertexto' e põe-no ao corrente das potencialidades e das possibilidades da Web em termos de publicação. Na segunda, o leitor aprende a criar uma estrutura para a Web, percorrendo os passos mais importantes comuns a qualquer publicação: a definição dos objectivos e dos destinatários. Na terceira, entra na



produção prática duma página da Web. A quarta ensina-o a preparar material 'multimédia' para inserir nas páginas da Web. A quinta encerra o trabalho com os apêndices.

Não será por demais salientar o agrado que se sente com a leitura fácil da obra, fruto inquestionável duma muito boa tradução.

Autor: Pfaffenberger, Bryan

Título: *Como criar um página Web em poucos dias*

Editora: Edições CETOP, 1997

Colecção: On Line

ANTÓNIO JOSÉ MARTINS

COMO GERIR DE FORMA INOVADORA
um guia pragmático
para as novas técnicas
de gestão

"Muitas empresas têm passado por processos de desestratificação e reestruturação num impulso para aperfeiçoar e defender margens, reduzindo custos gerais, e permitir assim posições competitivas. Algumas creio que foram longe de mais. As exigências de implementação de novas estratégias podem ser consideráveis. Exigem capacidades de gestão da mudança, níveis aperfeiçoados de comunicações internas e formação, não apenas nas capacidades normais de funcionamento, mas na aceitação e adaptação à mudança. Requerem novas capacidades que não se encontram nas culturas protectoras das empresas que até ali funcionaram num ambiente estático ou apenas de lenta mudança" - lê-se no prefácio do livro intitulado 'Como gerir de forma inovadora - um guia pragmático para as novas técnicas de gestão', de Nicola Phillips, que as edições CETOP lançaram em Abril deste ano.

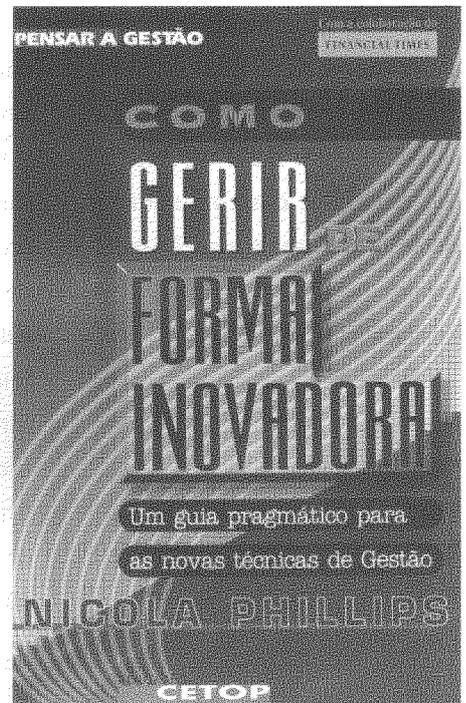
Pretendeu o autor do texto propor algumas indicações e exemplos de processos de mu-

dança exequíveis, aplicados no *modus faciendi* das pessoas, mas das pessoas simultaneamente detentoras de estratégias e líderes de mudança.

Embora refira com algum ênfase que "novas abordagens de gestão estão sempre a ser pensadas" mercê de regras diferentes, de novas estruturas e de cada vez maior concorrência, Nicola Phillips interroga-se acerca da selecção dessas 'novas abordagens', tendo em vista que apenas interessam as que resultam de "práticas empresariais testadas e sólidas...".

Colocando a tónica nos recursos humanos como chave da verdadeira gestão, o autor faz depender a mudança estratégica da mudança e da inovação das pessoas enquanto sujeitos e objectos dessa própria mudança.

Percorre então as técnicas inovadoras mais em uso actualmente, analisa-as, e verifica a origem das ideias, como são



transmitidas e, sobretudo, como são aplicadas.

Autor: Phillips, Nicola

Título: *Como gerir de forma inovadora - um guia pragmático para as novas técnicas de gestão*

Editora: Edições CETOP, 1997

Colecção: Pensar a Gestão

ANTÓNIO JOSÉ MARTINS

COMO REDIGIR UM «CURRICULUM» EM PORTUGUÊS E INGLÊS

É cada vez mais de uso corrente preceder o acesso ao emprego da entrega dum '*curriculum vitae*', quer seja a solicitação directa da entidade empregadora ou por via da empresa de selecção, quer seja por moto próprio.

Não caberá aqui falar das vantagens e das condicionantes do currículo, mas tão só tecer alguns comentários acerca duma obra que pretende, através de instruções e conselhos sobre a elaboração daquela '*carta pessoal de apresentação*', ajudar os candidatos a um lugar numa empresa ou instituição ou a uma prestação de serviços.

De João Brewer Faria, as Edições CETOP, deram recentemente à estampa um livro intitulado "*Como redigir um «CURRICULUM» em português e inglês*", em edição bilingue.

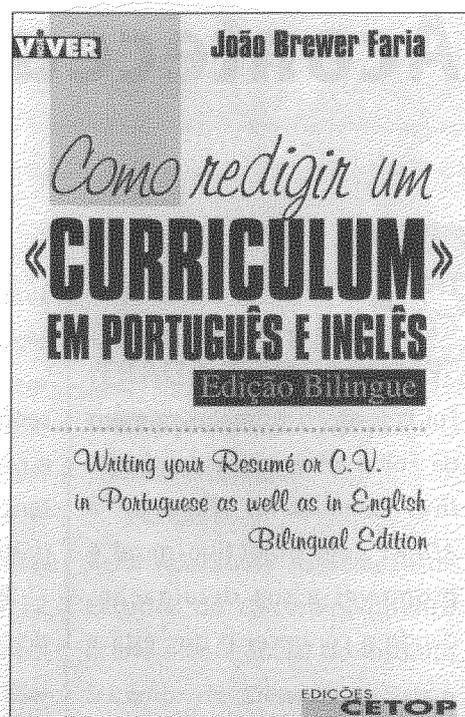
Optando por páginas simétricas nas duas línguas, o autor pretende, por um lado e em primeiro lugar, facilitar ao leitor a compreensão das instruções na sua língua materna e, por outro e seguidamente, proporcionar-

-lhe indicações úteis que lhe permitam construir o currículo na outra língua.

A sua estrutura em forma de manual prático, profusamente ilustrado com exemplos práticos, foi uma escolha acertada por parte do autor, pois criou um instrumento auto-instrucional que permite ao leitor exercitar-se na elaboração de currículos, de acordo com as finalidades pretendidas.

Um outro aspecto a salientar tem a ver com o facto da linguagem utilizada ser simples e tecnicamente correcta, para além de ter havido a preocupação de não ser feita uma tradução literal, mas de empregar as expressões próprias das culturas portuguesa, inglesa e mesmo americana.

Resta referir que esta obra encerra com um pequeno mas útil glossário e contém também instruções exemplificadas de '*cartas de apresentação*'.



Autor: Faria, João Brewer

Título: *Como redigir um «CURRICULUM» em português e inglês*

Editora: Edições CETOP, 1997

Colecção: Viver Hoje

ANTÓNIO JOSÉ MARTINS

Aconteceu...

INICIATIVAS COMUNITÁRIAS "EMPREGO" E ADAPT

Foi lançado o primeiro número da Folha Informativa das *Iniciativas Comunitárias "Emprego" e ADAPT* cujo objectivo geral é promover a sua divulgação, dando a conhecer o que está a

ser feito no seu âmbito de acção e procurando, por essa via, potenciar a disseminação das "boas práticas" dos projectos.

Pretende ser um instrumento de comunicação entre o GICEA -



Gabinete de Gestão das Iniciativas Comunitárias "Emprego" e ADAPT, os promotores de projectos e as entidades com importância relevante no âmbito das áreas de intervenção e interesse das Iniciativas, como sejam a for-

mação e o emprego, a igualdade de oportunidades, a exclusão e a acção social, a adaptação da mão-de-obra às mutações industriais ou a defesa do ambiente.

Poderá ser igualmente visitada na Internet (<http://www.gicea.min-qemp.pt>), para quem desejar obter informação complementar sobre os programas.

34º CONCURSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL "Olimpíadas do Trabalho" St. Gallen 97

Estes Concursos iniciaram-se na década de cinquenta e Portugal é membro fundador da Organização Internacional de Formação Profissional (IVTO), actualmente sediada na Suíça.

Graças aos esforços e entusiasmo dos seus membros, organizações nacionais de profissões e institutos de formação profissional, têm os concursos evoluído



EDITORIAL

O papel dos Programas de Iniciativa Comunitária na reorientação e reforço da qualidade do sistema de formação



A qualidade e a relevância estratégica da formação constituem prioridades-chave do programa do Governo. Dando corpo a estes princípios, lançamos um conjunto de reformas de que destaca as novas regras de acesso ao FSE, a promoção da acreditação das entidades formadoras já em curso, o levantamento das necessidades de formação capazes de apoiar a programação da formação, o desenvolvimento curricular, o sistema de orientação profissional e o próprio sistema de certificação. Na base destas reformas está a firme intenção de reforçar e consolidar as estruturas de formação e redireccionar a sua vocação, e de apostar na especialização, e na competência técnica dos agentes de formação. É este contexto que devemos situar o papel das Iniciativas Comunitárias "Emprego" e ADAPT.

As características particulares das PIC's: inovação, efeito multiplicador e transversalidade - definem-nos como um instrumento essencial da inovação e da melhoria da qualidade da forma-

ção. Não de uma inovação que se esgote nos projectos que a desenvolvem e que fique à margem do sistema de formação. Mas uma inovação que dê um contributo positivo para a política de emprego e formação profissional e para o reforço e reorientação do próprio sistema de formação. No âmbito da Iniciativa "Emprego", é importante o desenvolvimento de novas metodologias de intervenção, numa óptica de sinérgicos integrados de formação/inscrição, que permitam afixar soluções

pedagógicas adaptadas a públicos específicos tão diferenciados como sejam as mulheres, as pessoas com deficiência, os públicos em risco de exclusão social, ou os jovens que abandonaram precocemente a staciosa de estudos. De igual forma, no âmbito da Iniciativa ADAPT, assume particular relevância o desenvolvimento de práticas oxenptares nos domínios da reconversão profissional, das novas competências ligadas à sociedade de informação, da gestão de recursos humanos e do desenvolvimento organizacional, bem como da formação profissional em PME's, que constituem hoje áreas prioritárias de acção. Para um real aproveitamento das "boas práticas" conseguidas no âmbito dos PIC's, a estrutura de

(cont. no pag. 4)

REPORTAGEM

Youthstart:

Jovens mergulham de cabeça na dinamização de actividades náuticas

No âmbito do Eixo "Youthstart" do Iniciativo "Emprego", que apoia projectos que experimentem novas e mais adequadas respostas de formação e emprego para jovens que abandonaram a escola ou que não possuem qualificação profissional, fomos conhecer o projecto "Integração socio-profissional da jovem pescadora". O projecto do FORPESCAS - Centro de Formação Profissional para o Sector das Pescas oposto no desenvolvimento de novas áreas de formação em actividades ligadas ao sector e propõe-se criar o curso de "Animadores de Actividades Náuticas".

(cont. no pag. 7)

Jobrotation:

Rotatividade no emprego beneficia empresas, activos e desempregados

Emprego e Desemprego são dois fenómenos sociais que, parecendo opostos, podem encantar-se de forma perfeitamente complementar. De facto, para minimizar o desemprego, é preciso criar mais postos de trabalho e simultaneamente manter os existentes. A necessidade de formação é comum a ambos, conseguindo os desempregados mais facilmente emprego se tiverem formação adequada, da mesma forma que os empregados terão maior estabilidade se mantiverem os seus conhecimentos actualizados.

(cont. no pag. 7)



bastante, sendo já hoje um acontecimento bienal de carácter internacional que conta com participantes de todo o mundo.

Trata-se, portanto, de uma manifestação de utilidade reconhecida, destinada a todos os jovens que exercem uma profissão manual, contribuindo fortemente para a valorização da qualidade e imagem das profissões e do ensino profissional.

Esta 34ª edição contou com a participação de 516 jovens em representação de 30 países, envolvendo mais de meio milhar de peritos que integraram os júris internacionais de avaliação das provas que foram realizadas.

Portugal participou com 12 jovens que nos representaram nas profissões de Serralharia Mecânica, Tecnologia da Informação, Soldadura, Electrónica Industrial, Electricidade de Instalações, Marcenaria, Carpintaria de Limpos, Joalharia, Cabeleireiro de Senhoras, Costura de Senhoras, Cozinha e Serviços de Mesa e Bar, tendo obtido quatro certificados de qualidade de trabalho "Excelente", respectivamente nas profissões de Serralharia Mecânica, Soldadura, Cozinha e Serviços de Mesa e Bar.

Na classificação geral, Portugal situou-se em 25º lugar.

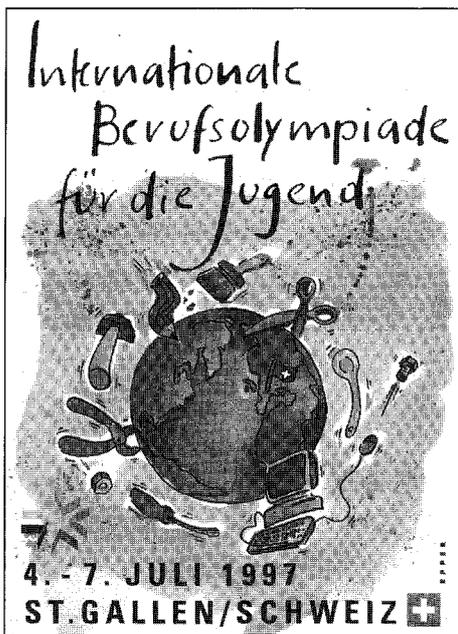
O 35º Concurso Internacional de Formação Profissional terá lugar na cidade de Montreal, em 1999.

ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO E SOCIAL



A AEDES/ISCSP, Associação de Estudos de Desenvolvimento Económico e Social do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas realizou, no ano transacto, dois cursos sobre *Consultores em Levantamento de Necessidades de Formação* destinados a finalistas e recém-licenciados do ISCSP com interesses pela área de Gestão de Recursos Humanos.

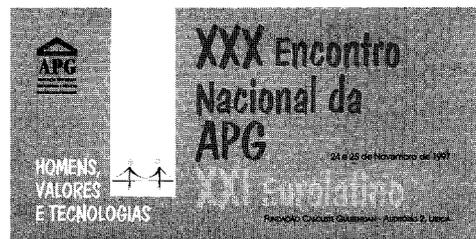
Estes cursos, estruturados em três fases, formação teórica (em sala), formação prática (em empresas) e realização de seminário, tiveram como objectivos, por um lado, formar uma bolsa de técnicos-consultores em actividades de Levantamento de Necessidades de Formação e, por outro, promover acções de Levantamento de Necessidades de Formação em PMEs.



Vai acontecer...

XXX ENCONTRO NACIONAL DA APG - XXI EUROLATINO

A APG-Associação Portuguesa dos Gestores e Técnicos dos Recursos Humanos, vai realizar, nos próximos dias 24 e 25 de Novembro, na Fundação Calouste Gulbenkian – Auditório 2, o **XXX Encontro Nacional da APG - XXI Eurolatino**, subordinado ao tema **HOMENS, VALORES E TECNOLOGIAS**.



1ª CONFERÊNCIA DE FORMAÇÃO DE FOR- MADORES - 1997

O ISPA vai organizar um Diploma Universitário de Formação de Formadores (D.U.F.), que constitui um curso inovador, cujo objectivo é proporcionar ambiente de reflexão sobre competências e técnicas específicas de Formação aos profissionais desta área.

Neste âmbito, realizar-se-à a 1ª Conferência de Formação de Formadores, nos dias 14 e 15 de Novembro de 1997.

Esta Conferência contará com a colaboração de especialistas das Universidades de Corse, Toulouse le Mirail, Aix-Marseille 2, Montpellier 3-Paul

Valéry, Avignon et Pays de Vaucluse.

Pretende-se, com esta iniciativa, fomentar o debate e a reflexão sobre os seguintes temas:

- Didáctica da Formação
- O Ambiente da Formação
- Dimensões relacionais e institucionais da Formação
- Planeamento e organização de Acções de Formação
- Avaliação da Formação
- Outros temas relacionados com a Formação de Formadores

Qualquer informação adicional pode ser fornecida pelo Secretariado (a/c Ana Paula Teixeira)
Tel.: (01)886 31 84 (Ext. 209)
Fax: (01)886 09 54





Certificação da Aptidão de Formador

DOCUMENTOS EXIGIDOS PARA A FORMALIZAÇÃO DA CANDIDATURA

- ▶ Ficha de Candidatura.
- ▶ Fotocópia do Bilhete de Identidade.
- ▶ Fotocópia autenticada do Certificado de Formação Pedagógica de Formadores onde deve constar*:
 - duração total (em horas);
 - conteúdos programáticos;
 - data de realização.

ou

Declaração(ões) comprovativa(s) da experiência formativa, se tiver exercido actividade como formador no período compreendido entre 1 de Janeiro de 1990 e 1 de Janeiro de 1998, emitida(s) pelas entidades onde exerceu actividade como formador (conforme minuta).

DOCUMENTOS EXIGIDOS PARA A INSCRIÇÃO NA BOLSA DE FORMADORES

- ▶ Ficha de Inscrição.
- ▶ Fotocópia autenticada do documento comprovativo das Habilitações Académicas*.
- ▶ Em caso de possuir formação profissional, fotocópia(s) autenticada(s) do(s) certificado(s) de formação, que comprovem a sua qualificação profissional*.

* Autenticação por notário ou por apresentação do original, em qualquer serviço do IEFP.

Conte com quem conta consigo



O Programa de Acção Imediata para o Emprego procura, através de várias medidas, dinamizar o funcionamento do mercado de trabalho.

Para atingir este objectivo, a colaboração e o empenhamento das empresas é essencial.

No Instituto do Emprego e Formação Profissional os empresários e as empresas têm uma base de dados à sua disposição, permitindo que encontrem rapidamente a resposta qualificada que procuram.

Conte com quem conta consigo.

Nós contamos com todos na causa de muitos.

Programa de Acção Imediata Para o Emprego



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

MINISTÉRIO PARA A QUALIFICAÇÃO E O EMPREGO

Todos na causa de muitos

COMUNIDADE EUROPEIA

Co-financiado pela

