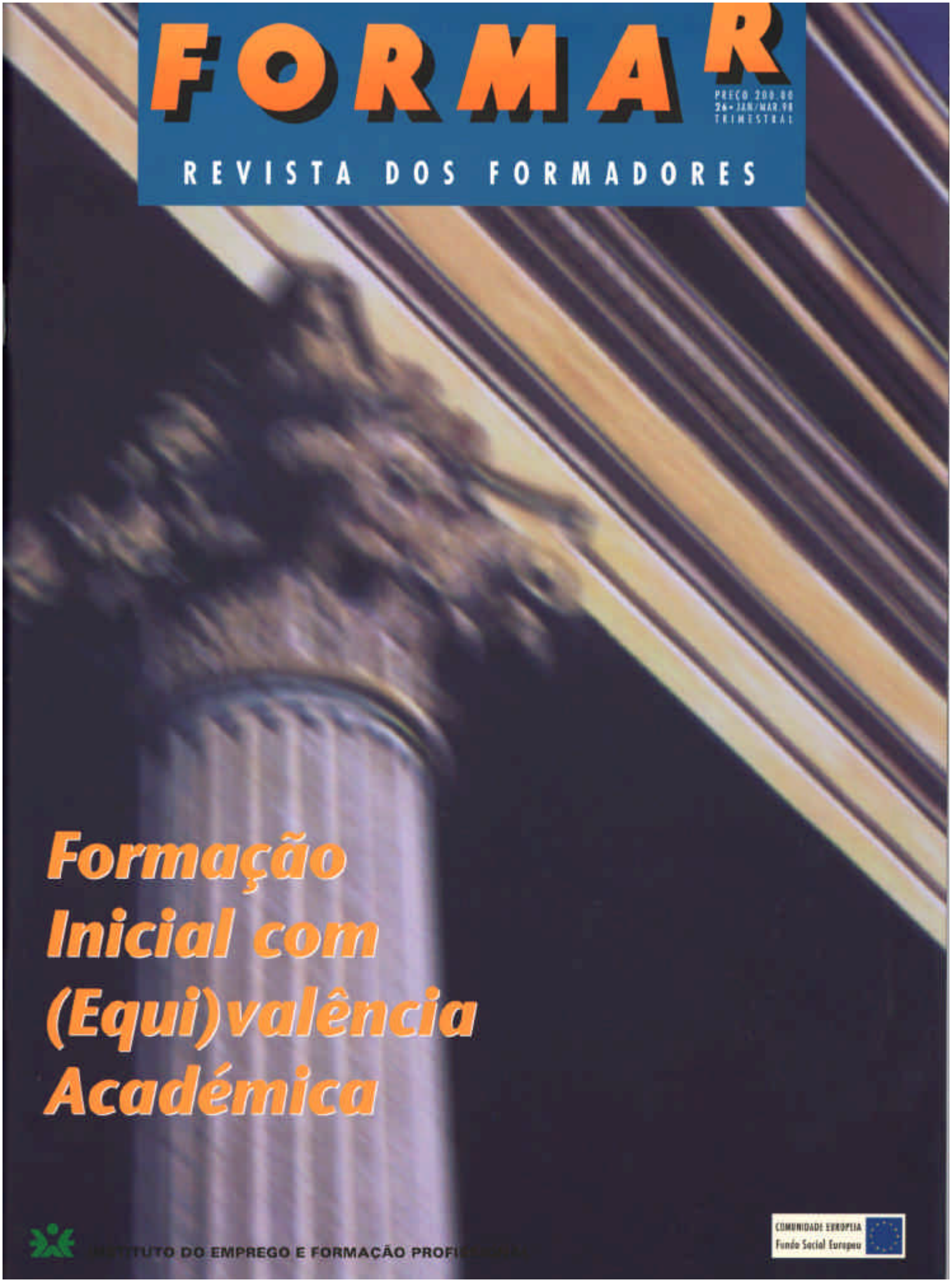
FORMAR
REVISTA DOS FORMADORES
PREÇO 200$00
26 • JAN/MAR.98
TRIMESTRAL



Formação Inicial com (Equi)valência Académica

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

COMUNIDADE EUROPEIA
Fundo Social Europeu

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.

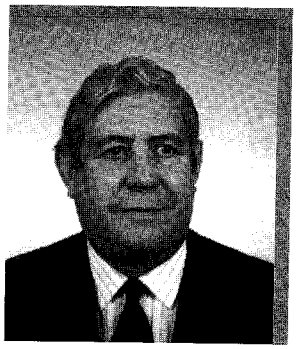
Estão em condições de serem certificados os candidatos que comprovem ter frequentado, com aproveitamento, curso de formação pedagógica, com uma duração mínima de 60 horas, que contemple conteúdos programáticos considerados adequados pelo IEFP, enquanto entidade certificadora. **(Prazo de validade do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

E D I T O R I A L



As múltiplas transformações que hoje em dia se verificam nas empresas, ao nível dos produtos, dos processos de fabrico, das formas de comercialização ou da própria organização do trabalho, levam os **empregadores** a incluir nas suas práticas gestionárias a componente recursos humanos e respectivas competências, o que pressupõe uma **crescente necessidade de informação prospectiva sobre a oferta das qualificações.**

Os **indivíduos**, por seu turno, estejam ou não já inseridos no mercado de trabalho, conscientes, por um lado, do seu direito à formação e preocupados, por outro, com o acesso ao emprego ou com a sua manutenção, vêm também sentindo, cada vez mais, a **necessidade de conhecer, com o maior detalhe possível, as diferentes oportunidades que se encontram à sua disposição**, a fim de poderem escolher por si próprios, as melhores opções e deixarem de seguir os modelos que, por serem mais tradicionais, lhes são por outros sugeridos.

Mas, se é verdade que existe **esta procura acrescida de informação sobre a oferta formativa** disponível, é igualmente constatável a dificuldade cada vez maior com que os interessados se defrontam **em se situarem no labirinto das arquitecturas progressivamente mais complexas dos diferentes sub-sistemas** que proporcionam essa mesma oferta.

Por esta razão e também porque entendemos que o "mercado da educação e da formação" só é suficientemente eficaz se dispuser de "consumidores" plenamente informados sobre as lógicas do seu funcionamento e da sua evolução, decidimos colocar a FORMAR, cuja missão é precisamente a de informar, ao serviço do referido desiderato.

Assim, dedicaremos o presente número aos **sistemas de formação inicial, com equivalência escolar e níveis de saída II e III**, apresentando um quadro descritivo das diferentes vias e itinerários alternativos (estruturas, bases jurídicas, modelos organizativos, etc) por forma a propiciar uma melhor compreensão das respectivas "convergências" e "divergências".

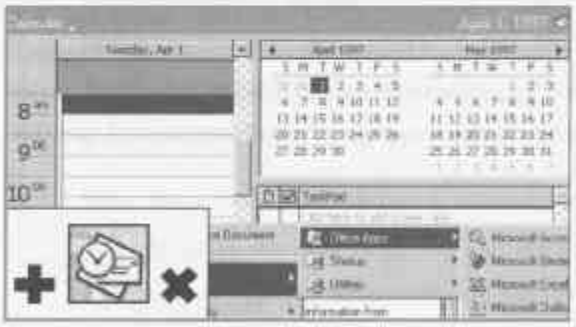
No próximo número daremos ainda informações relativamente à formação inicial mas sobre outras vias que não conferem, porém, equivalência escolar e, mais tarde, num outro número, daremos conta das oportunidades existentes ao nível da formação contínua, completando assim uma informação que julgamos ser da maior utilidade para todos os nossos leitores, independentemente do papel que desempenham ou do lugar que ocupam no "mercado da formação".

Adelino Palma

S U M Á

4

51



51

TEMA CENTRAL

Formação Inicial com (Equi)valência Académica

4

Ensino Secundário: Cursos Tecnológicos, Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis e Ensino Profissional

Júlio Mendes, Maria da Luz Rocheteau e Maria Teresa Patrício

31

Aprendizagem: Formação em Alternância

António Travassos e Natália Ribeiro

43

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA E TELEFORMAÇÃO

Teleformação e Qualificação Profissional

José Reis Lagarto

51

VAMOS EXPERIMENTAR

Gerir Melhor o Tempo

Parte III - O Gestor de Informação Outlook 97

Fernando Tavares Ferreira

R I O

57

DEBAIXO DE OLHO

Livros

Aprender a Aprender

Diário da República na Internet

64

NOTÍCIAS

Aconteceu...

Vai Acontecer...

57

64

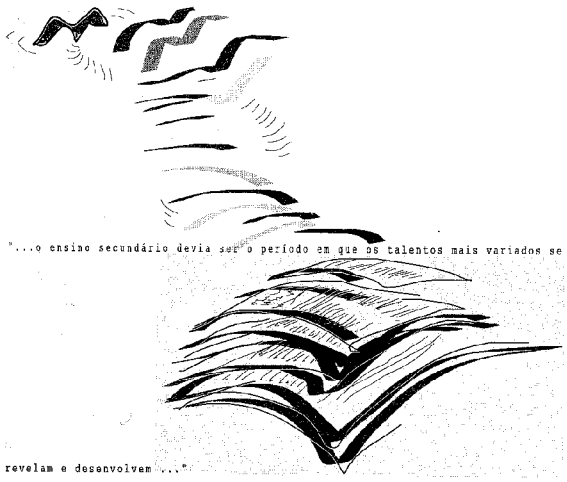
Propriedade: Instituto do Emprego e Formação Profissional • **Director:** Adelino Palma • **Coordenadora:** Maria Luísa Pacheco • **Conselho Editorial:** Adelino Palma, Acácio Ferreira Duarte, Armando Marques Aleixo, Elizabete Miranda, Fernando Cascais, José Manuel Ventura Dias e Maria Luísa Pacheco • **Colaboraram neste número:** Adelino Palma, António José Martins, António Travassos, José Reis Lagarto, Júlio Mendes, Luís Filipe Faria Veira, Maria da Luz Rocheteau, Maria Teresa Patrício, Natália Ribeiro, Pedro Marques e Rita Raposo • **Capa e Concepção Gráfica:** Atelier Ana Filipa Tainha, **Edição electrónica:** António Pedro Botelho • **Ilustração:** Manuel Libreiro e Paulo Cintra • **Revisão:** Miguel Cunha Ferreira • **Apoio Administrativo:** Alexandra Tavares e Ana Maria Varela • **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 • **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 IEFP. 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 • Email: dirigirf@mail.iefp.pt

ENSINO SECUNDÁRIO

FORMAÇÃO PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTE



"...o ensino secundário devia ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem.."

"O ensino secundário parece cristalizar muitas das esperanças e das críticas que suscitam os sistemas formais. Por um lado, famílias e alunos consideram-nos, muitas vezes, como a via de acesso à promoção social e económica. Por outro, é acusado de ser desigualitário, de estar pouco aberto ao mundo exterior e, dum modo geral, de fracassar na preparação dos jovens, tanto para o ensino superior como para a entrada no mundo de trabalho."

"Educação: um tesouro a descobrir"

Se estamos todos mais ou menos cientes, e sem muitas dúvidas, do papel a desempenhar pelos níveis de ensino correspondentes à educação básica e ao ensino superior, colocam-se-nos grandes questões no que respeita ao ensino secundário, o ciclo de três anos que recebe os alunos, provenientes da escolaridade obrigatória de nove anos, e os lança posteriormente em cursos superiores e no mercado de trabalho. Mesmo assim, existem algumas certezas no que toca à preparação para o prosseguimento de estudos superiores, já que estes definiram algumas referências que não importa agora considerar. Complexo, parece-nos, porém, tentar estabelecer, com garantia, metas para a entrada na vida activa ao mesmo tempo que se não ignoram as transformações constantes do mundo, e saber que têm de ser alcançadas no ensino secundário, ao qual fica, assim, atribuído um carácter terminal.

Autorizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino secundário, através da sua formação técnica e profissional, assume diversas modalidades, como que a procurar dar resposta, com graus de consecução diferentes, a diferentes necessidades – necessidades impostas pelo

país em desenvolvimento, económicas, de empregabilidade, sociais, de reconhecimento do indivíduo, na sua realização pessoal, facultando-lhe, também, o retorno ao sistema quando não cumpriu, na idade convencionada, a sua escolaridade secundária.

Na decorrência do atrás mencionado, surgem, na implementação da reforma curricular em curso, modalidades diversas no ensino secundário que, seguidamente, nos propomos caracterizar.

CURSOS TECNOLÓGICOS

ORIGEM E CONTEXTO

É correcto admitir que a origem dos Cursos Tecnológicos e o contexto para o seu aparecimento e desenvolvimento residem na aceitação de um conjunto de aspectos que, mais tarde, também vem a determinar a necessidade de os reequacionar. O sistema educativo consciente não pode ignorar *"o acelerado e profundo desenvolvimento científico e tecnológico.."*e*"as constantes mudanças sociais que afectam a estrutura e a natureza do trabalho e que têm consequências importantes na vida das pessoas e dos grupos..."* factores que obrigam a um processo de frequente *"redefinição das capacidades, competências e conhecimentos de que os jovens necessitam para se integrarem plenamente nas sociedades actuais."* (Ministério da Educação, 1997, p.5)

De algum modo, as preocupações residentes nas assunções acabadas de referir suscitaram o nascimento do ensino técnico-profissional em 1983, quando *"o sistema de ensino português sofria de uma grande lacuna provocada pela inexistência de cursos tecnológicos no ensino regular,...."* visto ter sido *"...suprimida a forte componente de formação técnica até então leccionada nas escolas Industriais e Comerciais."*.(Jacinto, 1990, p.25) Captando uma faixa de jovens muito específica, os cursos técnico-profissionais contavam, em 1990/91, com cerca de 26 mil alunos, distribuídos por 5 áreas de estudos e outras diferentes áreas ocupacionais que se polarizavam, por sua vez, em 33 cursos. Esta formação consubstanciou um *"plano de emergência para a reorganização do ensino técnico com vista à satisfação das necessidades do País...bem como à prossecução de uma política de emprego para jovens."* (Jacinto, 1990, p.25) Compreendendo uma duração de três anos, visavam a formação de profissionais qualificados de nível intermédio e uma preparação geral equivalente à das demais áreas do ensino secundário, conferindo quer um diploma de fim de estudos secundários – condição de acesso ao ensino superior – quer um diploma de formação técnico-profissional, não exigindo este

último a aprovação nas disciplinas do 12º ano da componente de formação específica, marca da possibilidade de acesso ao prosseguimento de estudos. Acrescenta-se, aliás, que esta possibilidade é viabilizada pela utilização, na maioria das disciplinas homónimas da componente de formação geral e específica, dos programas dos cursos complementares, contudo, desenvolvidos, por vezes, em menor carga horária. Por outro lado, a distribuição horária lectiva reservada para a componente de formação técnico-profissional, formada por uma considerável relação de disciplinas, de 7 a 11, consoante os cursos, era notoriamente superior à destinada às restantes componentes de formação. Característica do ensino técnico-profissional foi a elevada procura dos cursos das áreas de serviços em detrimento das formações das áreas mais próximas da produção. A pretensão da especificação precoce, o relaxe das exigências com a formação integral dos jovens, a desadaptação à evolução técnica e tecnológica, a falta de recursos qualificados e actualizados, humanos e físicos, conduziram ao estrangulamento destas formações e à certeza da necessidade de reestruturá-las, por imperativo das novas demandas do contexto social e económico e dos novos contornos da procura.

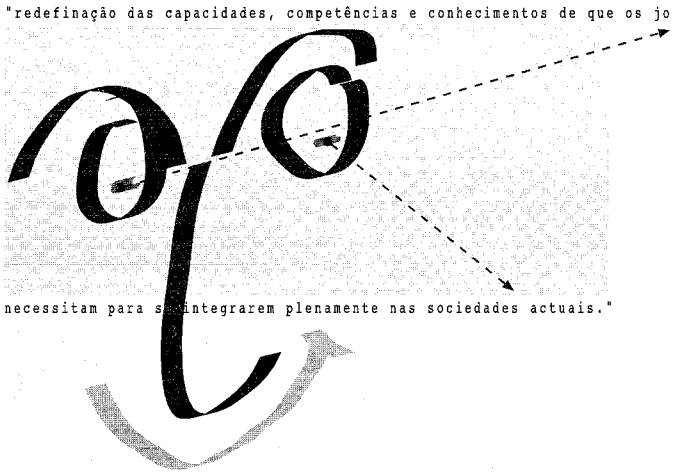
OBJECTIVOS

A imprescindibilidade, continuadamente assumida, da existência de técnicos intermédios, os contributos provenientes da avaliação dos cursos técnico-profissionais e a preocupação de projectar formações adequadas e adequáveis, a cada momento, aos avanços incontroláveis das tecnologias constituíram factores marcantes para a criação dos Cursos Tecnológicos, anunciada, aliás, na Lei 46/86, de 14 de Outubro, – a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – quando se refere aos cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa.

De acordo com aquele diploma, deve o ensino secundário cumprir os seguintes objectivos:

- *desenvolver o raciocínio, a reflexão e a curiosidade científica;*
- *aprofundar os elementos fundamentais de uma estrutura humanística, artística, científica e técnica que viabilizem quer o eventual prosseguimento de estudos quer a inserção na vida activa;*
- *habilitar os jovens para a compreensão das manifestações estéticas e culturais;*
- *possibilitar o aperfeiçoamento de uma expressão artística;*
- *fomentar a aquisição de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;*

- *desenvolver nos jovens o espírito do compromisso e de participação na resolução dos problemas ao nível regional, nacional e internacional;*
- *proporcionar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fomentando a interacção escola/vida activa/comunidade;*
- *fornecer a orientação e formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica com vista à entrada no mundo do trabalho;*
- *criar hábitos de trabalho individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade, de disponibilidade e de adaptação à mudança.*

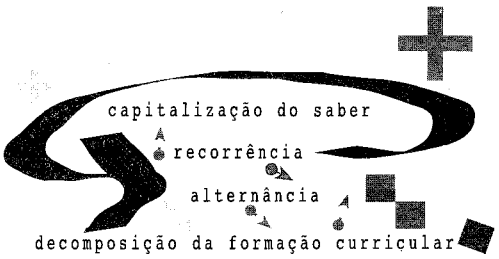


De notar que estes objectivos educacionais se constituem como "menu" para as formações secundárias, assumindo estas, posteriormente, na sua organização interna, diferentes doseamentos conformes às finalidades das diversas modalidades que se vieram a desenvolver.

Considerando, ainda, que a LBSE determina para o ensino secundário regular, formal, uma organização sob formas diferenciadas – cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e cursos predominantemente orientados para a vida activa – mas permeáveis entre si e ambas com responsabilidades na formação integral dos jovens, enquanto cidadãos pessoal, social e culturalmente situados, cabendo, porém, um valor acrescentado aos Cursos Tecnológicos com a atribuição de potenciarem, nos seus formandos, essa condição de cidadão do mundo, reservando-lhes espaço próprio na vida económica do País, quando lhes conferem, cumulativamente, um diploma de qualificação profissional, torna, à partida, muito condicionada a aplicação de critérios para a definição da rede de oferta destas formações.

EXPANSÃO/REDE/ÁREAS DE FORMAÇÃO

Neste domínio, importa recordar o estabelecimento das redes de amostragem para os cursos tecnológicos. No ano lectivo de 1990/91, dentro da rede legalmente instituída para experi-



mentar os novos planos curriculares, criados no âmbito do D.L. nº 286/89, de 29 de Agosto, funcionaram pela primeira vez os cursos tecnológicos de Administração (em 8 escolas) e de Química (em 5). Face ao seu carácter experimental, aconselhador de uma oferta muito limitada, e atendendo a princípios de equitativa distribuição regional, foram critérios para a escolha das escolas a sua tradição na respectiva área de formação, no ensino técnico-profissional e/ou na componente de formação vocacional do ensino secundário complementar, condições que garantiriam aos novos cursos alicerces em termos de instalações, equipamento e corpo docente. À medida que os novos planos de estudos entravam nas escolas secundárias, os cursos técnico-profissionais neles integrados foram naturalmente substituídos. Especial atenção foi dedicada ao período de transição para que *"...a gradual substituição de cursos técnico-profissionais por cursos tecnológicos.."* fosse *"..realizada de modo a não travar o desejado e verificado crescimento anual no processo deste tipo de formação."* (Imaginário, 1990, p.42)

Em 1991/92, utilizando a mesma rede, foram experimentados outros dois Cursos Tecnológicos, de Design e de Comunicação, surgindo, em 1992/93, a globalidade desta oferta, embora ainda ministrada em rede própria, encontrada a partir de candidaturas das escolas. Na sua selecção, para além dos critérios atrás mencionados, foi factor preferencial a possibilidade de viabilização de funcionamento do maior número de cursos.

Imprescindível neste processo foi o investimento de verbas, nacionais e comunitárias, na preparação do arranque dos cursos tecnológicos. Assim, numa primeira fase, foram injectadas, ainda nos cursos técnico-profissionais, para permitir a sua reestruturação nas novas formações, verbas destinadas a reapetrechamento de instalações com equipamentos actualizados, tendo sido desenvolvidos, até meados de 1994, sucessivos esforços financeiros em continuadas acções de reapetrechamento/equipamento, de formação específica de professores e de divulgação desta oferta.

No ano de 1993/94, foram generalizados os Cursos Tecnológicos no 10º ano, no universo das escolas com ensino secundário. Esta expansão, planeada, contou com os alicerces já referidos, tendo sido adoptado mais um critério na redefinição desta rede de oferta: cada escola com ensino secundário deveria disponibilizar os dois tipos de cursos e, pelo menos, um Curso Tecnológico. Decalcada sobre a rede anterior, procurando articular-se com o conjunto de oferta de formações profissionalmente qualificantes, contando apenas com 11 cursos a distribuir racionalmente por cerca de 670 estabelecimentos de ensino, a rede de cursos tecnológicos foi delineada em enquadramento de algum modo complexo.

Em 1995/96, ano em que se completou, no 12º ano, a generalização dos cursos em apreço, tratando-se embora de dados provisórios, de um total de aproximadamente 449 000 alunos cerca de 410 000 frequentavam o ensino regular e destes, 73 427 estavam matri-

culados nestas formações, partilhando em números muito desiguais os 11 cursos: Química, Construção Civil, Mecânica, Electrotecnia/Electrónica, Informática, Design, Artes e Ofícios, Administração e Serviços Comerciais, Comunicação e Animação Social.

No que respeita à procura por parte dos alunos, reflectida na distribuição dos cursos pelas escolas, conforme ilustram os números do quadro I, inegavelmente é a área de serviços a mais sobrecarregada, na qual tem protagonismo o curso tecnológico de Administração sobre o de Serviços Comerciais, muito provavelmente devido ao desconhecimento ainda existente do perfil deste curso e, também o referem as escolas, devido à designação pouco atractiva, recordando "um empregado atrás do balcão" como perspectiva limite para o respectivo candidato a formando, factor coarctador da procura.

Considerando, por outro lado, a precaução tomada na reservada disponibilização da oferta dos cursos das chamadas tecnologias fortes – Construção Civil, Mecânica, Química – todos pertencentes ao Agrupamento 1, de dominante científico-natural, não se pode estranhar que a sua frequência corresponda, muito de perto, à lotação máxima permitida para cada turma.

Constituem formações bastantes procuradas as que respeitam aos cursos de Informática, de Electrotecnica/Electrónica e de Comunicação, revelando já menor afluência os cursos de Artes e Ofícios, Design e Animação Social.

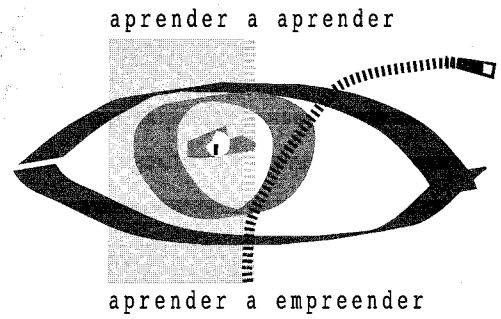
QUADRO I

Química	38
Construção Civil	31
Electrotecnia/Electrónica	101
Mecânica	45
Informática	146
Design	58
Artes e Ofícios	58
Administração	213
Serviços Comerciais	139
Comunicação	108
Animação Social	39

Considerando que a oferta dos cursos deveria radicar no projecto educativo a prosseguir pelas escolas, fez sentido salvaguardar a manutenção da rede de cursos tecnológicos, a partir de 1994/95, altura em que a mesma estabilizou, ficando, porém, prevista alguma mobilidade

para corrigir distorções eventualmente existentes. Esta orientação visou também possibilitar a consolidação desta oferta – quer através da conclusão de reapetrechamentos já iniciados quer através da necessária apropriação pelos professores – e permitir o conhecimento do seu comportamento no terreno.

Por fim, face à necessidade de avaliar estes cursos e de analisar a "performance" dos alunos neles formados, foi indicada uma forte contenção da oferta desde 1996, ano em que se conheceram, provenientes da aplicação do regime avaliativo de alunos, dados inquietantes a corroborar ecos de uma má prestação dos alunos matriculados neste tipo de formação.



Todavia, concretamente em relação ao movimento anual da rede, propôs-se uma alteração da metodologia aplicada na sua definição, sugerindo-se uma maior e mais abrangente responsabilização e participação das escolas, no respeito pelas suas capacidades e competências recordadas no quadro da respectiva autonomia, bem como uma maior implicação da comunidade educativa e das autarquias.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Na concepção e projecção dos novos cursos profissionalmente qualificantes do ensino regular foi tida em consideração a experiência dos antigos cursos técnico-profissionais, pelo que se impôs superar alguns pontos críticos, nomeadamente a insuficiente articulação entre as componentes de formação, o número exagerado de cursos e a dispersão curricular encontrada, tendo sido acrescentadas outras preocupações, como, por exemplo, a evolução técnica reclamando uma formação sólida, não fundamentada em especialidades mas em áreas com bases científico-tecnológicas comuns.

Assim, de acordo com a filosofia que lhes está subjacente, os cursos tecnológicos organizam-se à volta de grandes tecnologias, numa "lógica subsidiária de uma perspectiva global sobre o desenvolvimento das (e do trabalho nas) organizações". (GETAP, 1992, p.17). No que respeita ao objectivo da actividade que lhes está atribuído, apresenta-se, no quadro II, a seguinte relação:

QUADRO II

Concepção e produção de bens	Design Artes e Ofícios Construção Civil Electrotecnia/Electrónica Mecânica Química
Face externa das organizações – colocação dos bens que produzem – ou serviços que prestam	Serviços Comerciais
Face interna das organizações – apoio ao seu funcionamento	Administração
Inserção multímoda das organizações no contexto social: – Produção e difusão de informação – Serviços Pessoais	Comunicação Animação Social
Programação	Informática

Para a concretização dos demais objectivos, preconizados para o ensino secundário, compreendem três componentes de formação – geral, específica e técnica – sendo que a geral é comum a todos os cursos do ensino secundário e composta por disciplinas mais vocacionadas para o desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com o agrupamento em que o curso se insere, a componente de formação específica integra disciplinas baseadas no correspondente ramo de conhecimento científico e está interligada com a componente de formação técnica, procurando uma coerência interna que visa responder aos objectivos de qualificação próprios a cada curso.

A organização interna destes cursos tem por base a configuração de "... *perfis de formação consistentes e integrados tanto entre componentes como entre as suas disciplinas – daí o desenvolvimento em paralelo das componentes de formação específica e técnica, a natureza de fundamentação científica das disciplinas específicas em relação às técnicas....*" (GETAP, 1993, p.72)

Importará revelar a distribuição das horas lectivas pelas diversas componentes destes cursos para uma mais fácil percepção do peso que tomam na estrutura global destas formações, pelo que se apresenta novo quadro:

QUADRO III

Carga horária **total do curso**	**2656 – 3104**
Carga horária total da componente de formação **geral**	**864 – 1056**
Carga horária total da componente de formação **específica**	**672 – 800**
Carga horária total da componente de formação **técnica**	**1120 – 1248**

Tendo em vista o principal destino dos formandos destes cursos, não ficou esquecida a possibilidade de, dentro da formação escolar prevista no plano de estudos, ficar estabelecida uma mais estreita ligação com as necessidades de formação diagnosticadas na comunidade, pelo que, salvaguardada sempre a lógica de polivalência dos cursos secundários tecnológicos, estes "*...podem compreender especificações terminais a organizar pelas... escolas,* no seu espaço de autonomia, *segundo modalidades diversas...*". Previstas na LBSE, *"correspondem a domínios de aplicação diferenciada da tecnologia de base do tronco comum em diversos sectores das actividades económicas."* (GETAP,1992, p.p. 18,19).

Outra possibilidade, sem a qual alguns cursos tecnológicos pareceram não fazer sentido, na lógica do fim a que se destinam – facilitação da entrada na vida activa – são as formações pós-secundárias, ciclos curtos de formação dirigidos no sentido do aprofundamento das competências adquiridas durante o ciclo de três anos do curso tecnológico. Essencialmente desenvolvida em contexto de trabalho, a aquisição destas especializações contribui para a visibilidade e a credibilidade dos cursos tecnológicos, possibilitando-lhes um maior reconhecimento das qualificações que conferem, correspondendo também assim à viabilização de uma livre-circulação, sem problemas, de trabalhadores.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES. CONCLUSÃO

Na observância das finalidades expressas na LBSE, foram estruturados os cursos tecnológicos e organizado aquele modelo de formação que, contando apenas com um ciclo de 3 anos, deve garantir alguma permeabilidade com cursos mais vocacionados para o prosseguimento de estudos, devendo também, e predominantemente, criar cidadãos com reconhecida possibilidade de entrada na vida activa, facultando-lhes, contudo, directamente, uma situação

de linear acesso a cursos superiores, em igualdade de circunstâncias com os demais alunos dos cursos gerais.

Este tipo de formação – encerrando preocupações muito actuais, como sejam a polivalência a permitir uma constante actualização ao mercado de trabalho, a certificação a potenciar a acreditação por parte do sistema e da sociedade, através de exames finais nacionais para a conclusão do curso, e por parte dos empregadores, ao conferir aos alunos um diploma de qualificação profissional – a provar-se eficaz, redundaria em procura ilimitada.

O ensino tecnológico – contribuindo para a mudança de mentalidades, já que localizado no seio da escola, ao lado de formações mais "academizantes", com as quais é obrigado a conviver – detém a responsabilidade da preparação de alunos para o ensino superior, motivo por que, para o cumprimento desse destino, lhe são feitas exigências, muitas vezes incompatíveis com os saberes e competência que procura desenvolver para cumprir o seu objectivo primordial, a preparação para a vida activa.

Reconhecer-se-á como muito difícil garantir qualidade a uma formação concebida para, cumulativamente, servir dois objectivos, embora um prevalecendo sobre o outro, em tão curto espaço de tempo.

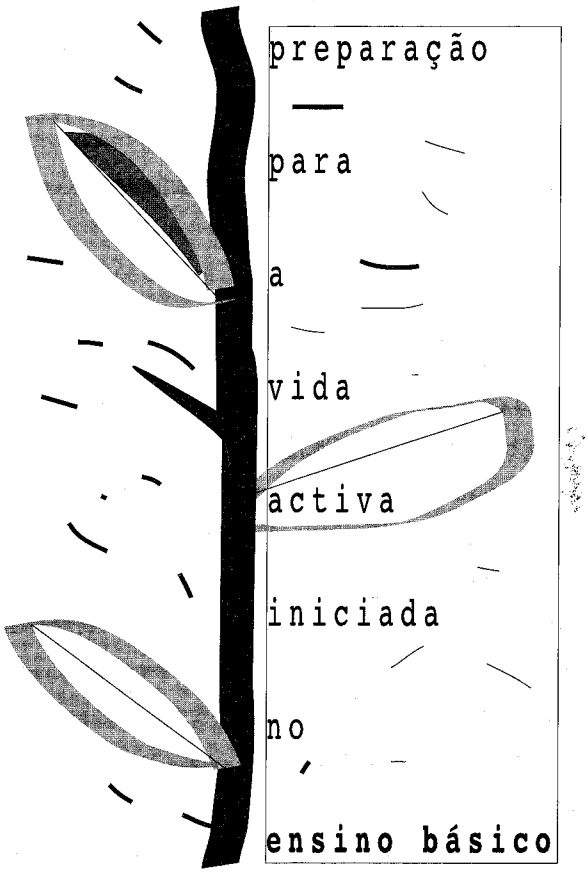
Considera-se, assim, que o carácter terminal, a alcançar por estas formações, ao nível do compromisso com o mercado de trabalho, não se compadece com três anos dedicados ao desenvolvimento de um currículo fortemente marcado por horas de leccionação de disciplinas que transportam em si uma tendenciosa preocupação com a preparação de um aluno para o prosseguimento de estudos superiores, descurando, em alguns casos / cursos, uma maior possibilidade de articulação entre matérias mais verdadeiramente correspondentes aos reais interesses e competências do perfil que se pretende criar.

Por outro lado, não se tem verificado a construção de especificações e de especializações tão necessárias à adequação do perfil de competências ao mercado de trabalho, sem as quais não se pode, fundamentadamente, empreender, junto dos empregadores, um "marketing" destas formações.

Aspectos importantes, a não serem minimizados na avaliação dos cursos tecnológicos, são os que se prendem com a preparação dos docentes leccionadores das áreas mais marcadamente tecnológicas, com a existência de equipamentos ainda, em alguns casos, obsoletos nos estabelecimentos de ensino e o desconhecimento destes para o desenvolvimento de parcerias para suplantarem muitas dificuldades com que ainda se deparam.

Ficam, certamente, como factores positivos que caracterizam os cursos tecnológicos, a dinâmica que imprimem às escolas, a inovação que potenciam nas formações que conferem, a possibilidade que detêm para valorizar e promover uma visibilidade social das investigações que vão sendo realizadas nas áreas tecnológicas e que assim se tornam mais disponíveis no regular ambiente das escolas, patenteando a assunção da inegável necessidade de criação de quadros técnicos intermédios. De certo modo, o aparecimento destes cursos relacionou-se com um diagnóstico, efectuado contudo com algum "desrigor", das necessidades de formação e de mudança sectorial/organizacional. Seria necessário proceder a algo mais exaustivo, levado a cabo a nível nacional, e que permitisse prever e assimilar os saltos tecnológicos que, sucessivamente, vamos enfrentando.

O figurino dos cursos tecnológicos terá de ser revisto, sendo, porém, importante que possa continuar a preocupar-se em conferir formação da qual nasça "*um trabalhador... 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.*" (Martins, 1987, p.48)



ENSINO SECUNDÁRIO RECORRENTE POR UNIDADES CAPITALIZÁVEIS

Origem e contexto

Nas sociedades modernas, os cidadãos têm de sentir-se livremente integrados e contribuir para o desenvolvimento dessas sociedades, de uma forma activa e contínua, pela aquisição de novas atitudes, competências e conhecimentos.

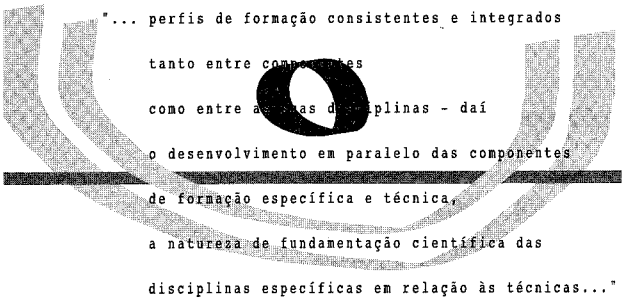
Deste modo, todos os subsistemas de ensino deverão ser considerados em igualdade de prioridades, de forma a oferecerem a todos, sem excepção, uma formação permanente e progressiva, visando o presente e perspectivando o futuro, porque a formação do adulto é tão prioritária como a do jovem.

O actual ensino secundário em regime nocturno pretende facultar ao ***adulto*** uma formação ao longo da vida. Por essa razão, o seu público alvo é constituído, na sua maioria, por trabalhadores e militares que dispõem, por essa razão, de reduzido tempo para as actividades escolares, mas que, ao mesmo tempo, sentem uma necessidade premente de actualização.

Assim sendo, é necessária uma estratégia adequada, capaz de incentivar, motivar e criar o interesse por actividades que, à partida, se apresentam como *consumidoras* do pouco tempo que cada um pode dispor para além das suas obrigações sociais. Só assim se torna possível diminuir as elevadas taxas de abandono e de insucesso, tradutoras de uma inadaptação existente nos cursos do Ensino Secundário em regime nocturno.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) permitiu encetar a mudança, a reestruturação e a inovação destes cursos. Elaborou-se, a partir de então, toda a legislação que está na base do actual Sistema de Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis, cujos princípios orientadores são o da **recorrência** (o início ou reinício da aprendizagem formalizada pode ser feito a qualquer momento), os da **alternância** (as actividades sociais podem ser alternadas com a aprendizagem formal), da **capitalização do saber** (valorização constante e cumulativa dos saberes escolares e extra-escolares) e da **decomposição da formação curricular** (cada disciplina é constituída por etapas de formação mais curtas, designadas unidades).

Valoriza-se, assim, a aquisição das capacidades em detrimento do tempo gasto para a conclusão da aprendizagem.



Quando em 1992 o Ensino Secundário em regime nocturno, integrou esta modalidade de ensino, as escolas passaram a oferecer uma segunda oportunidade de formação, flexível, diversificada na organização e na concretização, descontínua no tempo e nos espaços.

As metodologias e as estruturas curriculares passaram a estar adaptadas ao nível de maturidade dos indivíduos a que se destinam e ao mesmo tempo valorizaram-se os saberes escolares e os extra-escolares.

Objectivos

Esta segunda oportunidade de formação visa, essencialmente, a aquisição de capacidades, competências e atitudes que permitam ao candidato criar o seu próprio sistema de valores, de modo a poder desempenhar papéis socialmente úteis e, simultaneamente, obter uma qualificação profissional de nível III e/ou o acesso ao ensino superior.

Assim, através de um processo gradual, contínuo e pessoal, esta modalidade pretende:

- contribuir para o desenvolvimento da curiosidade e para o domínio de competências de acesso e utilização da informação, nas suas diversas modalidades;
- proporcionar a realização de um processo dinâmico de aprendizagem individual e contínua, socialmente gratificante, a partir de uma autonomia pessoal;
- assegurar a compreensão, actualização e utilização dos métodos científicos e das técnicas de investigação;
- aproximar a escola do mundo do trabalho e da comunidade, através da dinamização da função inovadora e interventora da escola;
- preparar intelectual e afectivamente o aluno para o seu papel na sociedade;
- capacitar o aluno para o desempenho de funções técnicas de responsabilidade e de liderança;
- desenvolver as capacidades de ***aprender a aprender*** e de ***aprender a empreender.***;

Metodologia

Nesta modalidade de ensino, o aluno é o agente central duma acção voluntária, activa e consciente, promotora da sua própria formação colocando em jogo a **actividade**, responsável pela ligação do aluno com a realidade, a **liberdade**, responsável pela livre iniciativa e escolha voluntária e a **auto-educação**, responsável pela autonomia e construção progressiva do aluno no seu todo, escolar e social.

É por isso que se apoia em ***programas curriculares*** organizados em etapas de formação (*unidades*), em que cada uma tem objectivos, conteúdos e propostas de avaliação próprias, complementados por ***Guias de Aprendizagem*** para cada unidade. Estes incluem informação, actividades de aplicação, exercícios e testes formativos com resolução das questões.

*O **aluno** é, nesta modalidade, encarado como **um todo**, reconhecendo-se-lhe a iniciativa, a imaginação, a responsabilidade e a liberdade na escolha do itinerário de formação e oferecendo-se-lhe a segurança do processo, pela adequação dos meios às necessidades próprias de cada indivíduo e pela imputação imediata dos resultados.*

Deste modo o aluno passa, progressivamente, ao ***saber-fazer***, depois ao ***querer fazer***, até chegar ao ***querer ser***.

Estrutura e Organização Curricular

No Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis o aluno pode optar por cursos de **carácter geral** – certificados por diplomas de estudos equivalente ao 12º ano – ou por cursos de **carácter técnico** – certificados por diploma de estudos equivalentes ao 12º ano e outro de qualificação profissional de nível III.

O referencial temporal para a conclusão de cada curso é de 3 anos, sendo cada um deles constituído por 40 semanas de actividades lectivas.

A estrutura curricular integra as componentes de **formação geral** (960 horas), **científica** (720 horas) e **técnica** (950, horas em média).

A componente de **formação geral,** com uma carga horária semanal de 8 horas, pretende facultar ao aluno uma formação de base capaz de desenvolver e reforçar as competências no domínio da língua materna e de uma língua estrangeira, bem como um conjunto de conhecimentos sobre higiene e segurança no trabalho, direitos e deveres do cidadão.

A componente de **formação científica** tem 6 horas de carga horária semanal e pretende, em conjunto com a anterior, fornecer um conjunto de conhecimentos considerados necessários para uma melhor integração na sociedade e no mundo do trabalho.

A componente de **formação técnica**, apresenta uma carga horária semanal variável, específica de cada curso e de cada disciplina e visa a qualificação profissional para o desempenho de funções técnicas especializadas.

Nos cursos de **carácter geral**, as disciplinas de Português, Língua Estrangeira I/II e Área Interdisciplinar correspondem à componente de **formação geral**, enquanto que a componente de **formação científica** integra 4 disciplinas, a escolher de acordo com a oferta de cada escola e os objectivos futuros do aluno.

Os cursos de **carácter técnico** (técnico de ***Informática***, de ***Animação Social***, de ***Construção Civil***, de ***Comunicação***, de ***Design de Comunicação***, de ***Artes e Ofícios***, de ***Química***, de ***Desenho de Construções Mecânicas***, de ***Contabilidade***, de ***Secretariado***, ***de Electrotecnia***) integram, também, uma componente de **formação** (igual à dos cursos gerais), uma componente de **formação científica** composta por 2 disciplinas definidas para cada curso e uma **formação técnica** específica para cada área de formação.

Rede escolar

A rede escolar do Ensino Secundário do ano lectivo de 1992/93, incluíu, pela primeira vez, o Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis. A experiência abrangeu 5 escolas, alargando-se a 10 no ano seguinte e generalizando-se a partir de 1994/95.

No início do ano lectivo de 1997/98, estavam matriculados nas escolas oficiais do continente 33 704 alunos, pertencendo 21 204 aos cursos gerais e 12 240 aos cursos técnicos, de acordo com dados preliminares fornecidos pelo DAPP (Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento) do Ministério da Educação.

A rede de oferta de cursos desta modalidade de ensino abrange a totalidade do território nacional e é definida atendendo às necessidades de cada região e aos condicionalismos inerentes a cada escola.

O quadro IV resume, por Direcção Regional de Educação, a oferta dos cursos do Ensino Secundário Recorrente em funcionamento nas escolas públicas do continente.

Esta modalidade de ensino está também disponível em escolas do ensino particular e cooperativo (Quadro V) – (*algumas oferecem cursos estruturados em blocos*) – em estabelecimentos prisionais, em escolas portuguesas no estrangeiro e nas Forças Armadas. Este último caso está adaptado à modalidade de ensino à distância, de que é exemplo o Centro Nacional de Ensino à Distância.

REDE DE ESCOLAS OFICIAIS

Total de escolas, cursos e alunos

QUADRO IV

GERAL	91	69	92	41	16	309	21204
SECRETARIADO	57	44	38	13	9	161	
CONTABILIDADE	65	40	58	10	10	183	
ELECTROTECNIA	25	15	29	4	3	76	
DESEN. CONSTRUÇÕES MECÂNICAS	23	14	23	4	1	65	
QUÍMICA	7	3	9	1	2	22	
CONSTRUÇÃO CIVIL	5	3	8	2	2	20	
INFORMÁTICA	19	8	27	4	7	65	
ARTES E OFÍCIOS	3	1	7	2	0	13	
DESIGN COMUNICAÇÃO	4	1	10	2	0	17	
ANIMAÇÃO SOCIAL	1	0	4	2	1	8	
COMUNICAÇÃO	5	2	10	1	0	18	

REDE DE ESCOLAS PARTICULARES

Total de escolas, cursos e alunos

QUADRO V

GERAL	16	9	8	—	—	33
SECRETARIADO	4	1	5	—	—	10
CONTABILIDADE	3	2	8	—	—	13
ELECTROTECNIA	0	0	1	—	—	1
DESEN. CONSTRUÇÕES MECÂNICAS	1	0	0	—	—	1
QUÍMICA	0	0	0	—	—	0
CONSTRUÇÃO CIVIL	3	0	2	—	—	5
INFORMÁTICA	0	1	5	—	—	6
ARTES E OFÍCIOS	0	0	0	—	—	0
DESIGN COMUNICAÇÃO	0	0	0	—	—	0
ANIMAÇÃO SOCIAL	0	0	0	—	—	0
COMUNICAÇÃO	0	0	0	1	—	1

Destinatários

A inscrição nos cursos desta modalidade de ensino está aberta a todos aqueles que não estão inseridos no ensino regular e cumpram os seguintes requisitos:

1 - *Tenham mais de 18 anos de idade*

2 - *Evidenciem na entrevista, capacidades, competências e atitudes mínimas para ingressarem neste tipo e nível de ensino;*

3 - *Possuam o 9º ano de escolaridade ou habilitação equivalente;*

4 - *Caso não respeitem as condições referidas no ponto 3, devem submeter-se a uma avaliação diagnóstica globalizante inicial, cujos resultados demonstrem que possuem os pré-requisitos considerados necessários para o ingresso neste tipo e nível de ensino.*

As matrículas decorrem em cada escola dentro dos prazos definidos legalmente para o efeito, embora possam ter lugar ao longo de todo o ano, desde que as escolas tenham vagas.

Potencialidades e Fragilidades

*O Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis, porque se baseia na **recorrência**, na **alternância**, na **capitalização do saber**, na **flexibilização** e na **decomposição da formação**, pode e deve ser encarado como um processo de auto e heteroformação, evolutivo e individualizado, capaz de promover a educação permanente, uma carreira ao longo de toda a vida e o desenvolvimento da personalidade.*

É também um processo privilegiado para a aquisição de determinadas capacidades e competências, independentemente do tempo utilizado para as adquirir.

Pode ser um factor de promoção do sucesso da educação, facilitador do aumento do nível cultural da população que se encontra afastada de uma das vias culturais, que é a escola, da diminuição do analfabetismo e aumento de mão de obra especializada.

Na sua vertente de **ensino à distância**, torna-se **ideal** para suprir carências de formação nas **regiões** mais **carenciadas**, nas **escolas e comunidades portuguesas no estrangeiro** e, pela sua especificidade, nas **Forças Armadas Portuguesas**.

A eficácia desta modalidade depende não só da maturidade dos alunos, como também da

participação e da coordenação entre todos os intervenientes no processo (professores, alunos e responsáveis não só pela educação, como por organismos, organizações e instituições ligadas ao emprego, ao comércio, à indústria e a actividades sociais).

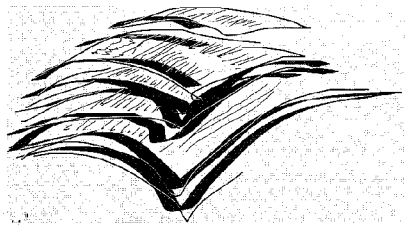
O sucesso desta remodelação estrutural, curricular e comportamental de ensino/aprendizagem está dependente de uma eficaz divulgação e promoção desta modalidade, da mobilização do interesse e da participação aberta de todos os intervenientes, da rectificação dos erros pedagógico/administrativos cometidos e da eliminação da apatia e do medo do desconhecido.

Depende ainda de:

- uma reorganização de todo o ensino pós-obrigatório tradicional, da reformulação das estruturas e dos métodos pedagógicos e da transformação, progressiva e contínua do Sistema Educativo;
- uma coordenação das políticas de educação escolar, educação de adultos e de toda a formação feita no posto de trabalho, visando objectivos culturais, económicos e sociais comuns;
- uma legislação promotora das responsabilidades dos adultos e/ou trabalhadores na formação contínua e permanente;
- uma participação das empresas e dos sindicatos no processo;
- um financiamento conjunto na implementação e manutenção desta modalidade, por parte das entidades oficiais e particulares.

O processo encerra, em si, muitas dificuldades, principalmente quando se torna necessário assegurar a participação dos vários grupos de interesses ou associar as políticas extra-

-educativas e as actividades educativas de formação e, por outro lado, precisa de ser complementado com outras estratégias porque, ***de per si***, não resolve os problemas da formação ao longo da vida.



Por outro lado, pode ser capaz de resolver problemas de instrução e realização pessoal, mesmo a níveis mais elevados, mas, se o seu lançamento não se apoiar em bases correctas e coerentes, pode tornar-se fonte de desigualdades e de discriminação.

ENSINO PROFISSIONAL

ORIGEM

A entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia e a crescente liberalização da economia, associada a modificações na estrutura do emprego e no mercado de trabalho, pressionaram o País a proceder a rápidas alterações na formação profissional de maneira a suscitar recursos humanos competitivos, capazes de se adaptarem com rapidez às mudanças esperadas e em curso.

Foi num tal contexto, o qual previa um desenvolvimento regional e local dinâmico, que surgiram as Escolas Profissionais. Estávamos em 1989.

Pode seguramente dizer-se que o contexto era altamente favorável à sua emergência. E isto por três factores essenciais: a necessidade, a curto prazo, de recursos humanos capazes de sustentarem o ritmo da modernização em curso, a ausência de articulação entre o Ensino Secundário e o sistema económico e, factor não menos importante, a existência de recursos financeiros para a respectiva operacionalização.

Num tal quadro, as Escolas Profissionais emergiram e afirmaram-se, de facto, como um sistema alternativo ao Ensino Secundário dito regular, na medida em que juntaram, à formação teórica deste, o ensino profissionalmente qualificante, capaz de responder, no imediato, a necessidades locais e regionais de mão-de-obra nos mais diversos sectores de actividade.

Tal foi possível, entretanto, pelo interesse que este modelo de ensino despertou nas mais diversas entidades, constituídas em seus promotores: Autarquias Locais, Associações Sócio-Profissionais, Empresas Privadas, órgãos da Administração Central e Associações de Desenvolvimento, Recreativas e Culturais, Sindicatos, Cooperativas, Fundações, etc.

Refira-se, desde já, que, segundo o disposto na própria Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – a educação escolar abrange os ensinos básico, secundário e superior, e também as chamadas «modalidades especiais» onde, entre outras, se integra a formação profissional (artº. 16º daquele diploma).

Esta é explicitamente concebida como visando, além de complementar a «preparação para a vida activa iniciada no ensino básico», uma «integração dinâmica no ***mundo do trabalho*** *pela aquisição de conhecimentos e de* ***competências profissionais****, por forma a corresponder às necessidades nacionais de* ***desenvolvimento*** *e à* ***evolução tecnológica****». (artº 19º, nº.1 da mesma Lei).*

OBJECTIVOS

As Escolas Profissionais têm como objectivo principal – e, para entendê-las, é preciso ter esse facto bem presente – oferecer uma **formação profissional intermédia**, apresentando-se como um meio de resposta às necessidades a esse nível manifestadas ou pressentidas pelos agentes económicos e/ou do desenvolvimento social, especialmente a nível regional.

Mais especificamente, a criação das Escolas Profissionais visou os seguintes objectivos:

- dotar o País dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional;
- proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal aos jovens, através da diversificação de oferta de formação escolar e profissional;
- racionalizar recursos existentes a nível local e regional, apelando à iniciativa de diversos promotores, à autonomia das escolas e a novos dispositivos curriculares, pedagógicos, institucionais e organizacionais.

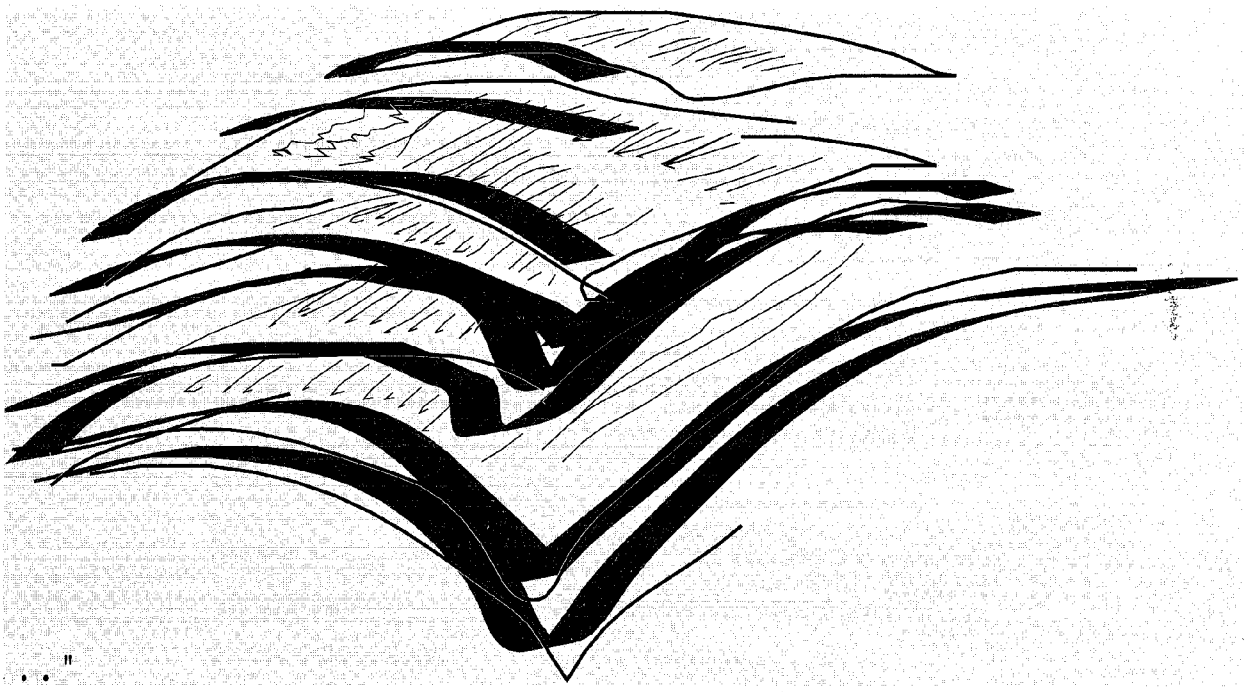
ESTRUTURA CURRICULAR

Na decorrência do exposto, a formação profissional é concebida pela Lei de Bases já mencionada como «um modelo institucional e pedagógico específico», porque «suficientemente flexível» e capaz de «integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciadas» (artº 19, nº3); acrescenta o mesmo diploma legal que os cursos profissionais «devem adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados» (artº 19º, nº.5).

Esta concepção foi, naturalmente, adoptada nos diplomas legais que posteriormente regulamentam a Lei de Bases: Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março (artº. 11) e Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro (artº. 7º).

Assim, os cursos profissionais desenvolvem-se ao longo de 3 anos lectivos, devendo os respectivos planos de estudo incluir (artº. 7º, nºs. 2 e 3 do citado Decreto Lei nº.4/98):

- uma componente de formação sócio-cultural, comum a todos os cursos;
- uma componente de formação científica, comum a todos os cursos da mesma área de formação;



- uma componente de formação técnica, prática, artística e tecnológica, variáveis de curso para curso, cuja carga horária curricular não deve ultrapassar 50% do total estabelecido nos planos de estudo.

A componente ***sócio-cultural*** desenvolve competências, atitudes e conhecimentos gerais e comuns, relativos aos diversos papéis sociais. Visa a integração das aprendizagens realizadas nas componentes de formação que existem no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos e a sua inserção dinâmica no mercado do trabalho, correspondendo assim ao *«aprender a saber ser»*.

A componente ***científica*** é constituída pelas disciplinas das ciências básicas que fundamentam as respectivas tecnologias; as disciplinas são definidas em correlação com os cursos a implementar. A flexibilidade dos conteúdos disciplinares permite adaptá-los à especificidade de cada um dos cursos. Esta componente de formação visa apoiar científica e tecnologicamente o desenvolvimento da formação. Articulada com a componente de formação tecnológica / prática, permite o *«aprender a saber»*.

A componente ***técnica / tecnológica*** ou ***prática*** corresponde à preparação dos formandos no contexto de trabalho. Visa desenvolver competências técnicas, conhecimentos tecnológicos, atitudes e destrezas que integram uma profissão. Promove, assim, a interrelação entre a vertente teórica e a vertente prática, possibilitando ao formando *«aprender a fazer»*.

Aspecto muito importante é que a formação se desenvolve segundo uma ***estrutura modular***, isto é, por unidades significativas de aprendizagem, de natureza e duração variável, que se combinam entre si. Esta estrutura facilita ao aluno a construção do seu próprio *itinerário de formação*, permitindo articular os seus interesses, experiências e ritmos de aprendizagem.

O sistema de avaliação de conhecimentos conclui-se no termos dos módulos respectivos (ou, ainda, na prática, cumpridos 2/3 destes), pela elaboração de um *projecto de trabalho* que culminará com a discussão na ***Prova Final de Aptidão Profissional*** (artº 8º do Decreto-Lei nº4/98). Esta prova é prestada perante um júri constituído por elementos da escola e entidades externas relacionadas com as áreas dos cursos e do mundo do trabalho.

Deve ainda assinalar-se a obrigatoriedade de os cursos profissionais compreenderem «um período de **formação em contexto de trabalho** directamente ligado a actividades práticas no domínio profissional respectivo e em contacto com o tecido sócio-económico envolvente, período que, sempre que possível, deve revestir a forma de estágio» (artº. 7º, nº. 4 do Decreto-Lei nº 4/98).

Por último, refira-se que, nos termos do artº. 6º do citado diploma, a conclusão dos cursos profissionais confere uma qualificação profissional de nível III, oficialmente certificada, bem como o direito a diploma equivalente ao do ensino secundário regular (12º ano).

Deste modo, os cursos profissionais permitem não só a imediata integração sócio-profissional dos diplomados, mas também a possibilidade de se candidatarem ao ensino superior.

MODELO ORGANIZATIVO

As Escolas Profissionais são legalmente definidas como «estabelecimentos privados de ensino», embora o Estado possa também, mas apenas subsidiariamente, criar Escolas Profissionais com a natureza de «estabelecimentos públicos de ensino secundário» (artº 2º do Decreto-Lei nº.4/98).

Interessa, essencialmente, o regime das escolas de estatuto privado, já que são efectivamente poucas as de natureza pública.

As Escolas Profissionais privadas gozam, naturalmente e segundo o Decreto-Lei nº. 4/98, de **autonomia** no desenvolvimento das respectivas actividades culturais, científicas, tecnológicas e pedagógicas (artº 5), embora sejam submetidas a tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação (artº 3º).

A estrutura orgânica e o modo de funcionamento das Escolas Profissionais devem – de acordo com o que passou a dispor o artº. 15º do Decreto-Lei nº4/98 – ser definidos nos estatutos respectivos. Nestes serão regulados não só os objectivos de cada escola mas também a sua orgânica.

É de notar que passa a ser obrigatória a existência de órgãos consultivos a par dos órgãos de direcção e que, nestes, deve ser incluída uma **direcção técnico-pedagógica**.

Depende de **autorização prévia** do Ministério da Educação o início de funcionamento das Escolas Profissionais, verificados que se mostrem os requisitos legais (artº. 14º do Decreto-Lei nº. 4/98).

Anteriormente, a criação de Escolas Profissionais estava dependente de celebração de contratos-programa com o Ministério da Educação; nos mesmos contratos eram definidos os estatutos de cada escola (artº 6º do Decreto-Lei nº 70/93).

Também dependem de autorização do Ministério da Educação, mediante portaria, os **cursos profissionais** a ministrar nas escolas. Para o efeito, é ouvido o Ministério do Trabalho e da Solidariedade com o fim de – segundo a disposição do artº. 7º do nº. 5, do Decreto-Lei nº4/98 – «garantir a articulação da formação com a certificação profissional».

Finalmente, cumpre ter em conta que as despesas inerentes aos cursos ministrados pelas Escolas Profissionais podem ser co-financiados pelo Estado e pelo FSE, sendo para o efeito celebrados **contratos-programa**. Destes contratos resultam – nos termos do Decreto-Lei nº4/98, artº. 20º, nº3 – condicionamentos a observar pelas escolas, designadamente no res-

peitante à cobrança de receitas (propinas), à organização financeira, aos processos pedagógicos e à manutenção do projecto educativo (cuja definição cabe à direcção técnico-pedagógica: artº. 17º).

EXPANSÃO

A oferta de ensino profissional tem sido levada a efeito por um conjunto de escolas criadas a partir do ano lectivo de 1989/1990, a um ritmo que podemos considerar significativo nos primeiros quatro anos. Com efeito, em 1989/90 foram criadas 50 escolas e nos três anos seguintes 49, 35 e 34, respectivamente. Actualmente, contando com as demais escolas criadas e incluindo as respectivas sedes e delegações, contam-se 237 Escolas Profissionais.

Mais expressiva, sem dúvida, tem sido a evolução do número de alunos formados pelas Escolas Profissionais. O gráfico seguinte mostra um crescimento de 2088 alunos em 89/90 para 25 932 no ano de 94/95; desde aí o aumento, embora não assinalável, verificou-se até ao actual nível de 26 438.

A distribuição geográfica, no corrente ano de 1997/98, dos alunos do ensino profissional é evidenciada no Quadro VI:

QUADRO VI

Regiões	Total de Alunos	%
Norte	9 730	36,8
Centro	6 479	24,5
Lisboa e V. Tejo	7 224	27,3
Alentejo	2 455	9,3
Algarve	550	2,1
Total Global	26 438	100,0

Fonte: DES/NEP

Os cursos profissionais estão organizados por 17 áreas de formação referenciadas, assim como o número absoluto e a percentagem de alunos a cada uma correspondente, no Quadro VII, respeitante também ao corrente ano lectivo:

QUADRO VII

01- Administração, Serviços e Comércio	5 615	21,2
02- Agro-Alimentar	2 068	7,8
03- Ambiente e Recursos Naturais	1 125	4,3
04- Artes do Espectáculo	1 220	4,6
05- Artes Gráficas	594	2,2
06- Construção Civil	1 290	4,9
07- Design e Desenho Técnico	805	3,0
08- Electricidade e Electrónica	1 829	6,9
09- Hotelaria e Turismo	3 232	12,2
10- Informação, Comunicação e Documentação	2 202	8,3
11- Informática	2 520	9,5
12- Intervenção Pessoal e Social	1 669	6,3
13- Metalomecânica	766	2,9
14- Património Cultural e Produção Artística	805	3,0
15- Química	306	1,2
16- Têxtil, Vestuário e Calçado	258	1,0
17- Outras	134	0,5
Total Global	26 438	100,0

Fonte: DES/NEP

POTENCIALIDADES/FRAGILIDADES

Em face do exposto, o ensino profissional apresenta-se nitidamente como um **subsistema alternativo** ao ensino regular, contribuindo para uma melhor integração dos jovens que, por motivos vários, tenham abandonado a escola, ou que, terminado o ciclo de estudos básicos, não desejem de imediato continuá-los, desempenhando, desta forma, um papel positivo na realização das expectativas dos jovens, pais, professores e restante comunidade educativa.

As **potencialidades** do ensino ministrado pelas Escolas Profissionais, neste contexto, parecem bastante relevantes. Referimos, de seguida, algumas delas:

Contribuem as Escolas Profissionais para uma ***formação profissional qualificada****, na medida em que preenchem a carência de quadros intermédios capazes de impulsionar a modernização e o desenvolvimento da economia e da sociedade.*

Correspondem, deste modo, aos novos requisitos de empregabilidade, uma vez que esta exige, cada vez mais, perfis de formação dotados de espírito crítico, iniciativa, flexibilidade e polivalência. Deste modo os técnicos formados pelas Escolas Profissionais apresentam-se capacitados para imprimir mudanças e adaptações de que, hoje em dia, se mostram carecidas as organizações sócio-económicas e o próprio trabalho.

De resto, a forma como as Escolas Profissionais são criadas apela bastante ao dinamismo da sociedade civil, demonstrando a experiência já adquirida que, por esse modo, se tem promovido um assinalável desenvolvimento sustentado a nível regional e local.

O próprio modelo de organização do ensino profissional apresenta características próprias que, directamente, contribuem para as potencialidades acabadas de referir. Entre tais características avulta o período obrigatório de formação em contexto de trabalho, a qual normalmente revestirá a forma de estágio. Daqui resulta que a **inserção profissional** dos formandos e a sua própria integração no **tecido sócio-económico** não têm de aguardar pela conclusão do percurso formativo, como noutros casos sucede, antes são experienciadas e antecipadas nesse mesmo percurso.

Paralelamente, a **estrutura modular** que o ensino profissional obrigatoriamente adopta – facultando a articulação dos interesses e experiências do aluno com os seus ritmos de aprendizagem e, assim, a construção de um itinerário pessoal de formação, que pode ser importante para muitos formandos devido às insuficiências com que eventualmente concluem o ensino básico – possibilita o acompanhamento pedagógico e, pode dizer-se, personalizado da aprendizagem. Consequentemente, como a experiência tem demonstrado, a estrutura modular potencia uma aprendizagem mais sucedida.

Não obstante os pontos fortes mencionados, são empiricamente observáveis algumas **vertentes mais críticas** no funcionamento das Escolas Profissionais.

Embora se compreenda que seja privilegiada a componente técnica no ensino profissional, sucede com alguma frequência que daí resulta uma **desvalorização das suas componentes sócio-cultural e científica**, para além do admissível;

Relativamente aos **formadores**, nota-se a dificuldade de criação de quadros próprios de pessoal docente – devido à reduzida dimensão de população escolar – e bem assim a carência de formação pedagógica dos formadores da componente técnica;

Em determinadas áreas geográficas de tecido empresarial mais rarefeito, existem dificuldades na realização de **estágios** dos formandos.

Ponderados os aspectos positivos e negativos do ensino profissional, conclui-se sem dúvida por um resultado global positivo, tanto mais que os primeiros se podem considerar bem sedimentados na experiência adquirida, enquanto que os segundos revestem, porventura, natureza mais esporádica.

JÚLIO MENDES,
prof. ensino secundário

MARIA DA LUZ ROCHETEAU,
técnica do Ministério da Educação

MARIA TERESA PATRÍCIO,
técnica do Ministério da Educação

BIBLIOGRAFIA

Azevedo, J. (1990). A Educação Tecnológica: Apresentação de Uma Prioridade. *Inovação*,3, 3, 9-15. Lisboa: I.I.E.

Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (1993). Les modules. *Cahiers Pédagogiques*, 317. Paris: Autor.

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir.* Porto: Edições ASA.

DES (1996). *Dinâmicas, Memórias e Projectos das Escolas Profissionais.* Porto: Autor.

Direcção dos Serviços de Acção Educativa- D.G.E.E. – D.E.R. (1992). Educação de Adultos. *Cadernos de Formação*, 3 Lisboa: Autor.

GETAP (1992). *Do Ensino Técnico-Profissional aos Cursos Tecnológicos.* Porto: Autor.

GETAP (1993). *O Novo Ensino Secundário. 35 Perguntas. 35 Respostas.* Porto: Autor.

Imaginário, L. (1990). A Reforma do Ensino Secundário. Cursos Tecnológicos – Uma Experiência. *Inovação*, 3, 3,37-42. Lisboa: I.I.E.

Jacinto, F.(1990). O Ensino Técnico Profissional de 1983 a 1990. *Inovação*, 3, 3, 25-36. Lisboa: I.I.E.

Marques, M. (1990). As Escolas Profissionais: Um novo modelo de Formação. *Inovação*,3,3, 43-52. Lisboa: I.I.E.

Martins, J. (1987). Reflexão sobre o Sistema Educativo Português. *Formar*, 24, 44-57, Lisboa: I.E.F.P.

Ministério da Educação (1997). *Documento Orientador das Políticas Para o Ensino Secundário.* Lisboa: Autor.

Patrício, M. T. (1995). *As Escolas Profissionais: Génese e Evolução de Um Modelo.* Lisboa. Não publicado.

Perrenoud, P. (1989). *L'évaluation entre hier et demain.* Génève.

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée.* Hachette Education.

Silva, A. S. – *et al.*–. (1996). *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais.* Lisboa: Ministério da Educação.

Simões, A. (1981). Educação Permanente e Reformas do Sistema Educativo Português: Três Prioridades. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XV, 3-40.*

Rosa, N. (1997). *As Escolas Profissionais em Portugal. Um Modelo de Inserção Sócio-Profissional.* Lisboa. Não publicado

APRENDIZAGEM
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS EM ALTERNÂNCIA

"Uma das principais características distintivas do Sistema de Aprendizagem é o facto de este ser o único sistema de ensino-formação existente em Portugal que assume a alternância como metodologia."

Paulo Pedroso
Secretário de Estado do Emprego e Formação Profissional

A EVOLUÇÃO DO SISTEMA EM PORTUGAL

Os antecedentes

Portugal chegou ao início dos anos 80 desprovido de uma oferta de formação inicial capaz de consolidar as opções de desenvolvimento económico e social.

Efectivamente, na década anterior havia sido extinta a formação de carácter profissional inserida no sistema de ensino, e as formas alternativas de formação existentes, nomeadamente as desenvolvidas no âmbito do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), não possuíam a capacidade de formação massiva que os problemas do desemprego juvenil e as exigências do tecido produtivo colocavam ao sistema de formação.

Face ao diagnóstico de que este problema estaria intimamente associado à ausência de dispositivos de qualificação e inserção profissional, desenvolveu-se, nos primeiros anos da década de 80, um conjunto de projectos-piloto, com diferentes orientações pedagógicas e diversas formas organizativas. De entre esses projectos a "acção-piloto de formação profissional de jovens", criada legalmente por despacho conjunto dos então Secretários de Estado da Educação e do Emprego, publicado a 26 de Março de 1980, esteve na origem da Aprendizagem – formação profissional de jovens em alternância.

A "acção-piloto" é o primeiro instrumento de resposta à crise do unificado e ao abandono escolar à saída do 6º ano de escolaridade. Com efeito, ela é, desde o primeiro momento, encarada como um teste para a criação de um novo sistema de formação dirigido aos jovens que abandonem o sistema escolar sem qualquer qualificação profissional.

A "acção-piloto" introduz duas significativas inovações, quer em relação à formação profissional de adultos (FPA), quer em relação às experiências que, organizadas no interior do sistema de ensino, viriam a dar origem aos cursos tecnológicos, a saber:

- Formação em alternância entre escola/centro de formação e empresa, inspirado no sistema dual de formação de jovens alemão;
- A equivalência escolar no final de um ciclo formativo, à semelhança da experiência em curso na Casa-Pia de Lisboa.

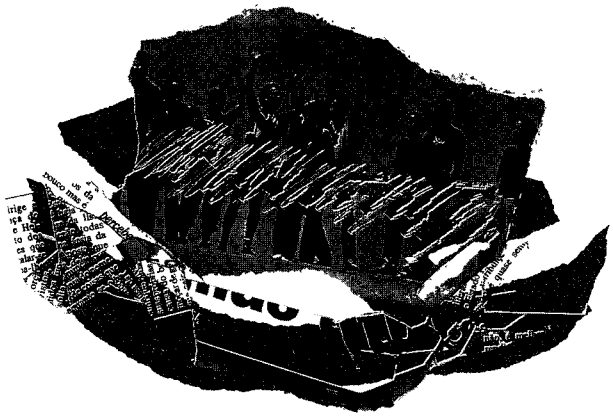
Estes dois elementos do modelo pedagógico inicial, aliados à posterior institucionalização do envolvimento dos actores sociais na gestão do sistema de formação, permanecem, se bem que hoje de forma mais atenuada dada a progressiva convergência dos sistemas, como traços distintivos desta via de formação qualificante.

Para além de modelo pedagógico inovador, a Aprendizagem revela-se ainda como uma potente medida de inserção profissional. Efectivamente, a longa e continuada relação entre os aprendizes e as empresas contribuía, fortemente, para aumentar a empregabilidade dos formandos, o que, num contexto de desemprego estrutural, constituía por si só, um factor crítico de sucesso do sistema.

A institucionalização do sistema

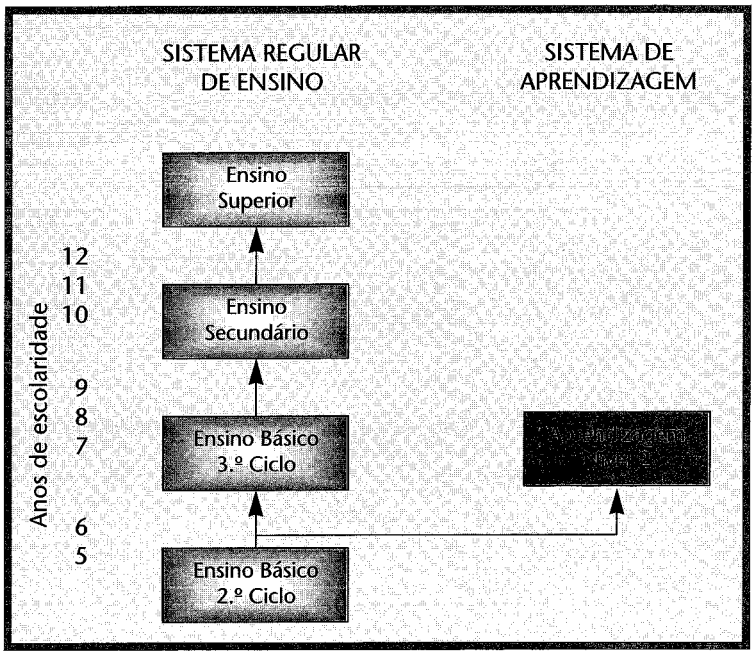
Em 1984, com a publicação da designada "Lei da Aprendizagem" (Dec-Lei n.º 102/84, de 29 de Março), institui-se a Aprendizagem como via alternativa de formação extra-escolar, destinada a dar resposta aos contingentes de jovens que, anualmente, agravavam o desemprego juvenil após terem abandonado precocemente o sistema educativo, não possuindo qualquer qualificação profissional. O público-alvo são jovens, com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos, que tenham completado a escolaridade obrigatória de 6 anos.

A institucionalização deste sistema correspondeu, efectivamente, a uma inovação em Portugal, pois aliava três valências até então nunca institucionalizadas: uma qualificação profissional, uma equivalência escolar e uma experiência real de trabalho durante o período formativo. Para além destas três novas valências, importa ainda realçar a importância atribuída à concertação social na construção



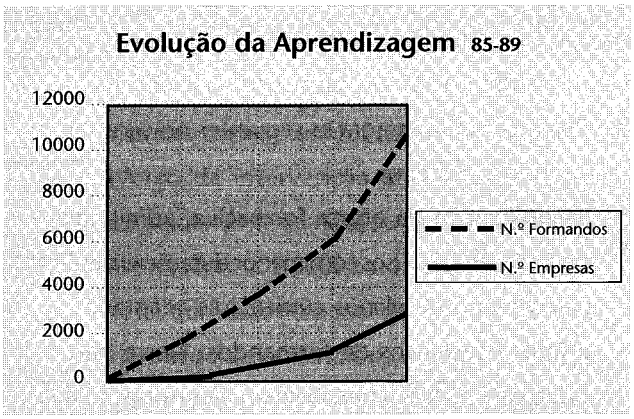
e gestão estratégica do sistema, nomeadamente pela criação da Comissão Nacional de Aprendizagem, órgão de composição tripartida, no seio do qual passa a ser produzida uma reflexão sistemática e integradora das realidades dos contextos Educação-Formação-Trabalho.

A gestão do novo modelo, inspirado no sistema dual alemão, ficaria a cargo das estruturas central,



regionais e locais do IEFP, cujo relacionamento com o tecido produtivo local, permitiu a adequação do modelo adoptado à especificidade da realidade nacional.

Criado para dar resposta aos contingentes de jovens que, anualmente, abandonavam o sistema escolar sem qualquer qualificação, agravando o problema do desemprego juvenil, o ritmo de crescimento do programa entre 1984 e 1988 foi, todavia, menor do que o desejado.



Com dificuldades em contrariar o estigma de programa recorrente, destinado ao segmento de jovens com dificuldades de aprendizagem ou de inserção social, o programa viria a revelar alguma incapacidade de atrair o número de jovens desejado para se constituir como verdadeira fileira de formação alternativa ao sistema de ensino.

Para este facto muito teria contribuído o número reduzido de áreas de formação disponíveis, bem como o tipo de perfis de formação, fundamentalmente de execução, que constituíam a oferta então disponível.

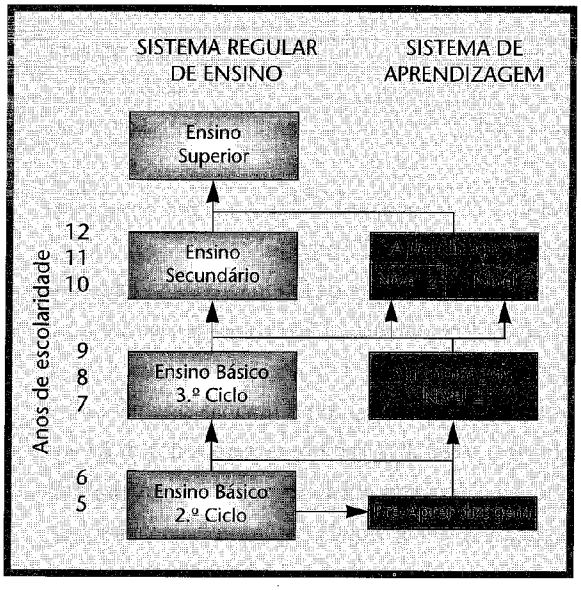
AGRO-ALIMENTAR
CONSTRUÇÃO CIVIL
INFORMÁTICA
METALOMECÂNICA
SERVIÇOS
ELECTRÓNICA

Crescimento e diversificação

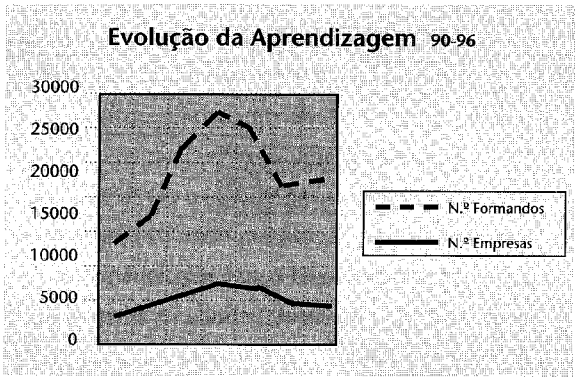
A partir de 1990, com a tomada de posse de uma nova Comissão Nacional de Aprendizagem, e tendo por base o novo Quadro Orientador para a Formação Técnica e Profissional resultante da Lei de Bases do Sistema Educativo, iniciou-se uma profunda alteração da estrutura da Aprendizagem.

A primeira alteração de fundo foi a consagração do sistema como alternativo ao ensino regular. De uma opção de 2ª escolha, a Aprendizagem passou a ser assumida, claramente, como uma via sistemática e a principal alternativa certificada para todos os jovens que, abandonando o sistema regular de ensino, pretendiam obter uma qualificação profissional não penalizadora de um possível reingresso nas vias escolares.

Com este novo estatuto, através de um processo amplamente participado pelos parceiros sociais, promotores de formação e, fundamentalmente, pelos Centros de Formação de Gestão Participada, foi possível diversificar substancialmente a oferta existente, quer em relação aos níveis de qualificação, com o alargamento das possibilidades de entrada e saída qualificada no sistema, quer em termos de áreas de formação e cursos regulamentados através de Portaria, passando de 6 para 27 áreas e de 38 para mais de duas centenas de cursos.



Com este novo enquadramento, mais consentâneo com as motivações sociais da procura por parte da população juvenil, e mais adequado ao envolvimento do tecido empresarial, o sistema de Aprendizagem conheceria, nos primeiros anos da década de 90, um crescimento acelerado.



Renovação e flexibilização

Com o aumento da escolaridade obrigatória para 9 anos e a mudança do Quadro Comunitário de Apoio, houve necessidade de alterar a Lei da Aprendizagem. Assim, e após múltiplas consultas, designadamente aos Parceiros Sociais e ao Ministério da Educação, seria aprovado em Conselho de Ministros de 1 de Agosto de 1996, e publicado em Diário da República a 25 de Outubro, o Decreto-Lei n.º 205/96, que consagra as seguintes novas orientações para o Sistema:

- **Flexibilização da oferta formativa**, admitindo-se a criação de cursos com menor duração e o estabelecimento de planos curriculares adaptados a grupos específicos de formandos. Neste particular, é de realçar a possibilidade de realização de **cursos de orientação**, de nível I, dirigidos a não diplomados do Ensino Básico, que não reúnam os pré-requisitos necessários para ingressarem de

imediato na Aprendizagem. É ainda de realçar a possibilidade de criação de **cursos de formação pós-secundária**;

- **Celeridade no processo de criação e adaptação da oferta formativa** à evolução tecnológica, organizacional e dos empregos, através da possibilidade de serem criados ou adaptados cursos, mediante Despacho Conjunto dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação, sob proposta das entidades interessadas e após parecer da Comissão Nacional de Aprendizagem. Esta metodologia vem permitir uma maior celeridade no processo de criação de cursos, o que é particularmente importante nas novas áreas de formação, como sejam as ligadas ao ambiente e gestão de recursos naturais e à energia, ou nas áreas em que a inovação tecnológica é particularmente acelerada, como as tecnologias de informação e as actividades multimédia, entre outras;
- **Flexibilização na gestão ao nível local**, viabilizando a possibilidade de atribuição de maiores responsabilidades de gestão a outras entidades, como sejam os Centros de Formação, os estabelecimentos de ensino oficial e, ainda, entidades externas com reconhecida capacidade técnica, organizativa e financeira, que se constituirão como Unidades Coordenadoras da Aprendizagem;
- **Reforço da intervenção dos Parceiros Sociais**, designadamente ao nível da gestão estratégica do Sistema, com a atribuição de duas vice-presidências na Comissão Nacional de Aprendizagem, uma às Confederações Sindicais e outra às Patronais;
- O regime de **progressão escolar**, formalizando a transferibilidade entre sub-sistemas através de dispositivos de avaliação diagnóstico, e a correspondente equivalência escolar;

- A consagração, em termos pedagógicos, da **equipa de formação**, e bem assim das suas competências de supervisão, acompanhamento e avaliação da formação;
- A alteração dos procedimentos administrativos, o que potencia a introdução de normas que permitem a redução dos co-financiamentos padronizados, por força da legislação em vigor.

Consolidada uma base alargada de suporte ao desenvolvimento da formação em alternância nos diferentes sectores de actividade, foi aprovado no início deste ano pela Comissão Nacional de Aprendizagem

ACESSO		TIPOLOGIA DOS CURSOS		EQUIVALÊNCIA ESCOLAR/SAÍDA PROFISSIONAL	
ESCOLARIDADE	OUTRAS	DESIGNAÇÃO	DURAÇÃO (horas)	EQUIVALÊNCIA ESCOLAR	CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (níveis UE)
NÃO DIPLOMADOS DO ENSINO BÁSICO	1.º Ciclo	Orientação	800	Pré-requisitos para ingresso nos cursos de nível 2	1
	2.º Ciclo	Aprendizagem de Nível 2	1800 - 3000	3.º Ciclo	2
DIPLOMADOS DO ENSINO BÁSICO		Aprendizagem de Nível 2	1500 (mínimo)	Capitalização de créditos para continuação em percursos de Nível 3	2
		Aprendizagem de Nível 3	4000 (máximo)	Ensino secundário	3

o novo **Referencial Básico de Formação** que define as linhas gerais orientadoras para a elaboração/reformulação das Portarias regulamentadoras dos cursos em cada área de formação, e o estabelecimento das condições básicas para a equivalência escolar.

Com o novo enquadramento legal, o Sistema de Aprendizagem reforçou alguns dos seus **traços mais característicos**, nomeadamente:

- A **alternância do processo formativo**, entre o Centro ou Pólo de Formação Profissional, onde decorrem as componentes de formação sócio-cultural, científico-tecnológica incluindo, em geral, a prática em contexto de formação, e a Entidade de Apoio à Alternância, onde se realiza a componente de formação prática em contexto de trabalho.
- A celebração de um **Contrato de Formação** entre o formando e as entidades formadoras, para o período do curso, não vinculando qualquer das partes a um futuro contrato de trabalho;
- A atribuição de um **Certificado de Formação Profissional**, obtido por aprovação na prova final de avaliação, conferindo um determinado nível de qualificação e uma progressão escolar;
- A concessão de **Apoios** aos formandos, de acordo com o consignado no contrato de formação, nos termos da regulamentação em vigor, e às empresas, de natureza técnico-pedagógica e financeira.

Processo Formativo de Aprendizagem

SÓCIO-CULTURAL	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Mundo Actual Desenvolvimento Pessoal e Social	Aquisição de competências, atitudes e conhecimentos orientados para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo e para cidadania activa.	Entidade Coordenadora
CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA	Tecnologias da Informação Ciências Básicas Tecnologias Específicas	Compreensão dos conhecimentos necessários ao domínio das tecnologias e actividades práticas, bem como à resolução das questões que integram o exercício profissional em contexto de formação.	
PRÁTICA	Em Contexto de Trabalho	Execução de actividades, sob orientação do Tutor, utilizando técnicas, equipamentos e materiais que se integrem em processos de produção de bens ou prestação de serviços, em contexto de trabalho.	Entidade de Apoio à Alternância

Sendo os destinatários principais do programa candidatos à procura do 1º emprego, o processo formativo de qualquer dos cursos de Aprendizagem visa conciliar, através das três componentes da formação:

- O alargamento da formação teórica de base com o desenvolvimento integral do jovem, através da componente sócio-cultural, e através da componente científico-tecnológica, o aprofundamento dos conhecimentos e competências a nível técnico;
- A aquisição de competências práticas necessárias à polivalência de funções, através das componentes de formação prática em contexto de formação e em contexto de trabalho;
- Uma sólida experiência de empresa capaz de facilitar a inserção em diferentes culturas organizacionais.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM

A revalorização da empresa e do trabalho como fonte de aprendizagem

Na tradição portuguesa, era bem vincada a existência de uma separação entre o mundo do tra-

balho, definido como o espaço da eficácia e da mobilização dos recursos humanos pela produção, e que era exclusivo do mercado, e o mundo da educação definido como espaço de produção dos recursos humanos, exclusivo dos indivíduos, das famílias e do estado.

Mesmo no interior deste espaço – mundo da educação – a formação surgia como um campo autónomo, definido como um acto específico de produção de capacidades estranhas a esse mundo. Efectivamente, a extinção do ensino técnico e profissional não está apenas ligado à generalização e democratização do acesso ao ensino, está também intimamente associado à dificuldade de este se relacionar com as exigências mais básicas do mundo profissional.

Daí que a gestão do sistema que teve origem na "acção-piloto", e que obrigava à existência de dois contextos de formação: o do centro de formação e o da empresa, viesse a ser cometida ao IEFP, entidade que já então assegurava a formação profissional de adultos (FPA), modalidade de formação desenvolvida desde 1964 pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional e que, durante toda a década de 70, se manteria como praticamente a única medida de política de emprego que conciliava a obtenção de uma qualificação com a inserção profissional.

Todavia, e porque a justaposição dos dois contextos exigia, não apenas uma forte componente de formação técnica especializada concebida a partir do interior do mundo do trabalho, mas também uma componente de formação prática, enraizada numa organização da empresa como espaço de formação, o que não era tradição do tecido empresarial português, viria a determinar que, numa primeira fase, apenas algumas empresas públicas e um número reduzido de grandes empresas privadas tenham aderido ao novo sistema.

Com a expansão da Aprendizagem, a ausência de tradição por parte dos empresários e dos próprios trabalhadores no assumir do seu papel como formadores, aliada à inexistência de instrumentos conceptuais que obrigassem à transformação da alternância, de um processo de justaposição entre contextos num processo de articulação de componentes, permitiu o surgimento de algumas práticas pouco qualificantes e não formativas de integração dos aprendizes na vida laboral, e à consequente resposta da gestão do sistema, procurando aumentar o esforço de controlo e acompanhamento.

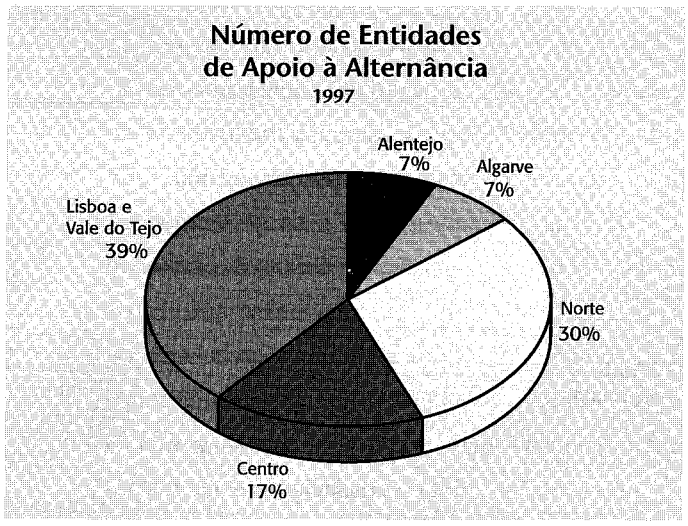
Mas não foi apenas enquanto metodologia de formação que a Aprendizagem viria a revelar-se inovadora. Foi também en-

ÁREAS DE FORMAÇÃO

- AGRO-ALIMENTAR
- PESCAS
- INDÚSTRIA EXTRACTIVA
- CERÂMICA E VIDRO
- CALÇADO
- CORTIÇA
- MADEIRA E MOBILIÁRIO
- TÊXTIL E VESTUÁRIO
- ELECTRICIDADE
- ELECTRÓNICA
- ENERGIA
- FRIO E CLIMATIZAÇÃO
- FUNDIÇÃO
- INDÚSTRIAS GRÁFICAS E TRANSFORMAÇÃO DO PAPEL
- AUTOMÓVEL
- OURIVESARIA
- QUÍMICA
- CONSTRUÇÃO CIVIL
- TRANSPORTES
- BANCA E SEGUROS
- HOTELARIA, RESTAURAÇÃO E TURISMO
- SERVIÇOS
- SAÚDE, SERVIÇOS E PESSOAIS E À COMUNIDADE
- INFORMÁTICA
- QUALIDADE

quanto medida de política de emprego para os jovens que, ao aliar a produção da qualificação profissional com factores facilitadores de inserção profissional, a aprendizagem viria a contribuir, em Portugal tal como na maioria dos países onde se viria a implantar no início da década de 80, para combater a crise do desemprego juvenil.

Hoje, quase vinte anos passados sobre a introdução da alternância como modalidade de formação inicial de jovens, o balanço é, apesar de alguns excessos próprios da juventude, francamente positivo. Os actores envolvidos multiplicaram-se. As empresas, centros de formação, pólos de aprendizagem, formadores e monitores aprenderam a trabalhar de forma mais articulada.



A compreensão e integração das exigências da produção no processo formativo é hoje uma preocupação maior. A alternância tende a constituir-se enquanto elemento basilar do novo paradigma da formação inicial, e assim deve ser entendido o enquadramento legal da obrigatoriedade da integração da componente de formação em contexto real de trabalho nas diferentes modalidades de formação inicial existentes no nosso país.

Futuramente, a importância e a revalorização da empresa e do trabalho como espaço formativo não decorrerá apenas das opções de política, que permitiram aliar a produção de qualificações profissionais com factores facilitadores de inserção profissional. Decorrerá, fundamentalmente, das mudanças em curso na natureza e conteúdo do trabalho que a aceleração da inovação tecnológica e organizacional vem induzindo nos empregos.

Com efeito, não só o campo de acção de cada emprego tende a transformar-se frequentemente, e daí a exigência de uma predisposição à auto-aprendizagem e adaptação permanente, como também os próprios conhecimentos exigidos e a mobilizar nos empregos hoje disponíveis ultrapassam a noção estrita de posto de trabalho, alargando-se à compreensão de todo o processo produtivo e da organização do trabalho na empresa. Este movimento implica que os saberes específicos a cada categoria de emprego sejam reconhecidos, valorizados e construídos em interdependência. A construção destes saberes, desta competência ou qualificação colectiva, dificilmente pode ser objecto da acção pedagógica em contexto de formação. O contexto de trabalho tende pois a tornar-se o único e privilegiado espaço para a sua produção.

Por outro lado, o sucesso empresarial cada vez mais frequentemente associado a estratégias de diversificação, assentes na diferenciação de produtos, tecnologias ou formas de organização do trabalho, e a incapacidade crescente dos promotores de formação, públicos ou privados, em acompanhar o ritmo e extensão da inovação, vêm determinando a constituição e o aprofundamento de parcerias para a utilização do espaço e dos equipamentos das empresas tecnológica e organizativamente mais desen-

volvidas como locais de aprendizagem, procurando assim ultrapassar a, mais do que frequente, obsolescência tecnológica dos equipamentos de formação. Serão, certamente, essas parcerias, mais do que o investimento massivo na renovação dos recursos formativos, que, no futuro, permitirão manter a qualidade e pertinência das aprendizagens proporcionadas pelos sistemas de formação inicial.

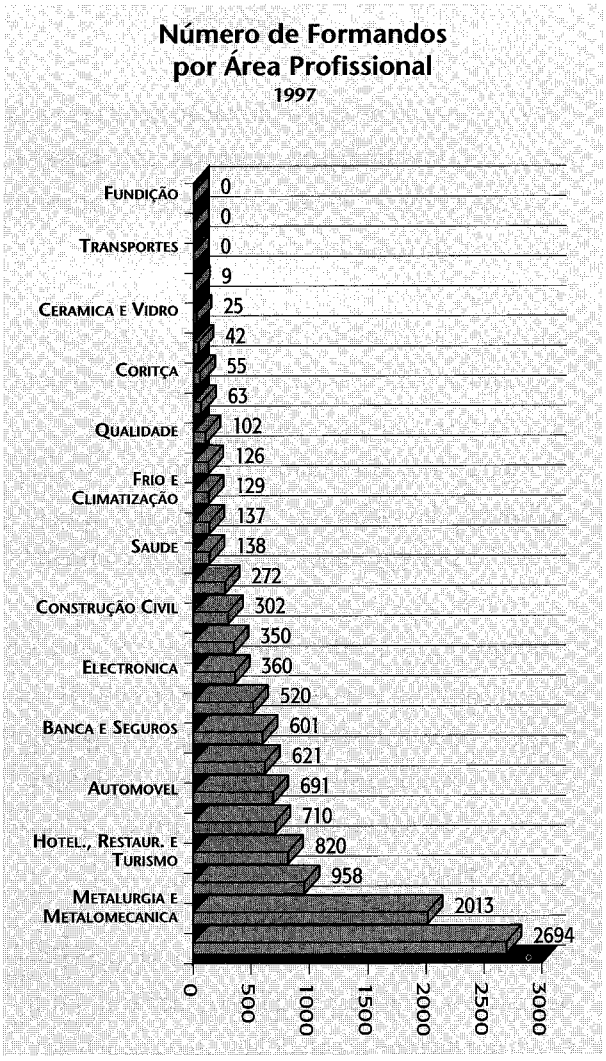
A valorização social das profissões e a promoção da progressão escolar

Instituída em Portugal num contexto marcado por uma forte desvalorização social das profissões de execução, em parte fruto da progressiva terciarização da economia e da generalização do acesso à educação, o sistema de Aprendizagem viria a constituir uma via complementar e alternativa para os jovens, proporcionando-lhes não só o acesso a uma qualificação profissional com forte empregabilidade, mas também a possibilidade de equivalência académica com possibilidade de progressão escolar.

O diagnóstico que determinou esta opção era, então, o de que a via escolar continuava sendo a forma socialmente reconhecida de valorização social das profissões.

Assim, e para além das componentes de formação técnica em contexto de formação e prática em contexto de trabalho, os cursos de Aprendizagem incorporam, obrigatoriamente, uma componente de formação sócio-cultural, constituída por um corpo de disciplinas de carácter escolar, como Português, Matemática, Inglês e Mundo Actual, que deveriam garantir as aprendizagens necessárias ao reconhecimento da equivalência escolar por parte do Ministério da Educação.

Este entendimento inicial dos objectivos da componente de formação sócio-cultural, aliado ao facto de os formadores desta componente serem, maioritariamente, recrutados no Ensino Básico e Secundário, transferindo para a Aprendizagem exigências e práticas pedagógicas em grande parte responsáveis pelo insucesso escolar da população juvenil que acolhia, foi, em grande parte, responsável pelo elevado grau de abandono que, na fase de maior crescimento, estes cursos registavam.



A constatação de que a formação geral era cada vez mais importante para sustentar uma carreira, mas cada vez menos eficaz para garantir o primeiro emprego, e de que a formação profissional se revelava eficaz para aceder a um posto de trabalho específico, mas também cada vez mais volátil, obrigaram ao repensar dos objectivos desta última.

O aprofundamento da reflexão em torno da emergência da "Sociedade da Informação", das implicações das novas tecnologias na alteração dos conteúdos dos empregos, e do tipo de competências requeridas para adquirir e conservar um emprego, e nomeadamente, a necessidade do desenvolvimento das competências de auto-aprendizagem, fariam evoluir alguns dos pressupostos e objectivos que estiveram na base da inclusão da formação sócio-cultural nos programas de Aprendizagem.

Com efeito, com a progressiva intelectualização dos empregos disponíveis, a valorização das profissões passa a estar associada não apenas a um determinado nível de escolaridade ou de qualificação, mas também às possibilidade de progressão e de transferibilidade das competências que lhe estão associadas.

Conciliar, no interior do próprio sistema de formação, os objectivos de desenvolvimento pessoal e social pela aquisição de competências estratégicas, com os objectivos de inserção qualificada no mercado de trabalho, torna-se, neste contexto, um objectivo estratégico.

A consagração legal deste princípio, e a progressiva integração de uma forte componente curricular de desenvolvimento da cidadania e das capacidades de auto-aprendizagem, por todos os sub-sistemas e modalidades de formação inicial é hoje, praticamente, inquestionável. E neste particular, também a Aprendizagem foi inovadora.

O envolvimento dos actores sociais na construção dos referenciais da formação profissional

O terceiro traço distintivo da Aprendizagem advém do facto de a gestão do sistema ter sido cometida a um órgão de composição tripartida – a Comissão Nacional de Aprendizagem, com funções essencialmente de orientação estratégica, regulamentação e avaliação do Sistema. Para além da representação dos Parceiros Sociais na gestão estratégica da Aprendizagem, foi ainda possível envolvê-los na própria construção dos referenciais de formação.

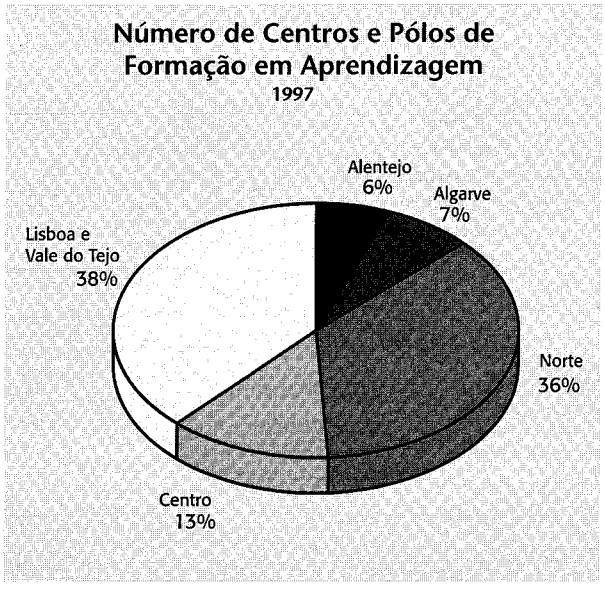
E se bem que neste particular, nomeadamente nos aspectos de programação do sistema (concepção de Portarias, de programas, de recursos ou de informação profissional) tenha ficado aquém do desejável, o facto é que, na maioria dos sectores de actividade, foi possível consensoalizar os perfis de

formação que deveriam ser e, posteriormente, seriam objecto da oferta de formação da Aprendizagem.

A necessidade deste envolvimento, nomeadamente na validação dos referenciais de formação, decorre da consciência de que a formação poderia e deveria ter a capacidade de, por antecipação, influenciar a configuração futura das qualificações profissionais.

Esta necessidade era tanto mais premente quanto era público o desfasamento que os referenciais do emprego (perfis profissionais) revelavam em relação às práticas de gestão dos recursos humanos nas empresas, e que a sua renovação se encontrava bloqueada no terreno da negociação colectiva.

Com o processo de participação dos actores sociais na construção dos novos referenciais para a formação inicial de jovens, foi pois possível superar a barreira erguida em torno das modalidades de organização do trabalho, e nomeadamente da problemática relativa à polivalência.



O princípio aceite foi então o de que era necessário separar as questões relativas às modalidades de organização do trabalho nas empresas, das que decorrem da necessidade de aumentar o grau de empregabilidade dos jovens, nomeadamente através de uma formação de base alargada.

Doravante, com a institucionalização do Sistema Nacional de Certificação, e assegurada que está a participação dos parceiros sociais na validação e homologação das formações qualificantes, será possível reforçar a coerência entre oferta e procura de qualificações. Todavia, em Portugal, a descoberta da virtualidade e o desbravar do caminho nos processos de participação na construção das formações foi sendo feito pela Aprendizagem.

OS DESAFIOS FUTUROS

Simultaneamente com o processo de reabsorção da formação profissional pelo sistema escolar, aconteceu um outro de diversificação dos agentes de formação inicial em Portugal.

Este processo de diversificação foi encorajado pelas condições criadas em torno da adesão de Portugal à Comunidade Europeia, que permitiu expandir a rede de centros de formação profissional com as ajudas de pré-adesão e impulsionou um elevado crescimento da oferta de formação profissional extra-escolar. Assim, surgiram múltiplos programas centrados na transição para a vida activa e cujo objectivo fundamental era associar uma qualificação profissional à inserção no emprego.

Após uma fase de desenvolvimento concorrencial entre os diferentes sistemas e modalidades de formação inicial, em que a consolidação se fazia, essencialmente, pela afirmação das diferenças e virtualidades próprias de cada um, passou-se a uma fase de enriquecimento mútuo, em que se procurou

incorporar os aspectos mais positivos e relevantes das experiências em curso.

Hoje, as diferenças entre os diferentes sistemas de formação inicial são frágeis. Inseridos no Sistema Educativo ou no Mercado de Emprego, praticamente todos passaram a incorporar, de forma mais ou menos desenvolvida, alternância dos contextos de formação, a existência de diferentes componentes de formação e, até, a base alargada dos respectivos referenciais de formação.

A convergência entre os sistemas é pois uma realidade. O que ainda não é real é a transferibilidade entre eles, só possível num quadro de certificação e creditação de saberes e competências.

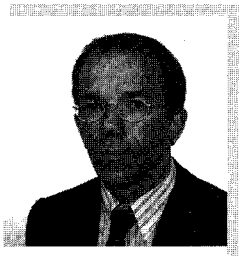
No quadro do IEFP, desenvolve-se presentemente um projecto tendente à reformulação da sua oferta de formação. O objectivo é o de, por via da organização modular da formação, (re)construir um sistema de formação coerente e flexível, aplicável na formação inicial e na contínua, capaz de se adaptar continuamente à evolução do mercado de emprego.

A construção de estruturas modulares de formação, em que os conteúdos e as aprendizagens sejam estruturadas a partir do universo das competências profissionais, permitindo a construção de unidades autónomas de aprendizagem, combináveis entre si, e integráveis em diferentes itinerários formativos, constituirá uma oportunidade, um catalisador das reformas necessárias ao nível dos *currícula*, dos recursos didácticos, da intervenção das equipas de formadores e, ainda, da articulação entre os diferentes contextos de formação.

Será, pois, no quadro da organização modular da formação, que, consolidando os traços identitários que lhe são próprios, se procederá à revisão das Portarias regulamentadoras da oferta de formação da Aprendizagem, e se dará corpo à renovação e flexibilização do Sistema.

NATÁLIA RIBEIRO

Técnica Superior
Direcção de Serviços de Desenvolvimento Curricular
Departamento de Formação Profissional do IEFP



ANTÓNIO TRAVASSOS

Técnico Superior
Direcção de Serviços de Desenvolvimento Curricular
Departamento de Formação Profissional do IEFP

***CIRCUITOS** - Se pretender conhecer mais sobre a Aprendizagem e integrar esta grande família em crescimento...*

FORMADOR
- Inscreva-se no C.E./C.F. Profissional + próximo (Nota: caso não detenha a certificação de Aptidão de formador, inscreva-se no curso de formação Pedagógica Inicial de Formadores);
- integrará uma equipa formativa polivalente e criativa, desenvolvendo a sua actividade numa articulação concertada entre as diferentes componentes formativas que constituem a Aprendizagem;
- beneficiará de apoios específicos (conforme regulamentado pelo Despacho Normativo n.º 53-A/96 de 17/12 e Decreto Regulamentar n.º 26/97, de 18 de Junho).

EMPRESÁRIO
- Inscreva-se no C.E./C.F. Profissional + próximo
- através de uma caracterização técnica efectuada pelo IEFP, será credenciado para a integração nesta modalidade de formação
- assina um contrato de formação com o(s) formando(s) pelo período de duração do curso
- beneficiará de um conjunto de apoios de natureza técnico-pedagógica e financeira
- beneficia da oportunidade de, em cooperação com o IEFP, preparar profissionais de que necessita integrando-os, desde logo, na forma de estar da sua empresa.

FORMANDO
- Inscreve-te no Centro de Emprego/Centro de Formação Profissional + próximo
- serás orientado para a área/curso mais ajustado ao teu projecto pessoal
- assinarás um contrato de formação com uma empresa, pelo período de formação
- integrarás 1 acção de formação desenvolvida em alternância, onde serás acompanhado(a) por uma equipa formativa polivalente.
- beneficiarás dos apoios em vigor
- terminarás o curso obtendo uma certificação profissional e um progresso escolar, que te potenciam um melhor acesso ao mercado de trabalho.

Teleformação e Qualificação Profissional

1. CONCEITO DE TELEFORMAÇÃO

O prefixo "tele" aparece na língua portuguesa associado a um conjunto variado de palavras, dando-lhes o sentido de distância.

Desse modo aparecem-nos as palavras televisão, telefonia, teletexto, telemática, etc, associando sempre a capacidade de extensão de um dos sentidos humanos para além das suas próprias capacidades originais.

A formação e a educação sempre foram conotadas pela passagem da experiência e dos saberes de mestres para discípulos, de forma presencial e com durações muito extensas, onde gestos e técnicas eram pacientemente aprendidos sob o olhar mais ou menos atento do tutor.

A teleformação aparece-nos então, de forma etimológica, como uma formação a distância, estando quem se forma longe da fonte originária do saber (o mestre).

2. A TELEFORMAÇÃO AO LONGO DO TEMPO

Os modernos conceitos de teleformação apontam naturalmente para a formação que é feita em regime de ensino a distância, (ou como apoio, a distância, a regimes presenciais de formação) utilizando as tecnologias da informação disponíveis, capazes de, por si, se tornarem facilitadoras das aprendizagens.

Em termos históricos, a formação a distância pode dividir-se em três grandes períodos. No entanto, e de acordo com o conceito de teleformação definido, esta só se confunde, de facto, com a formação a distância, na segunda e terceira fase.

As fases históricas que se referem, são caracterizadas do seguinte modo:

- a primeira, que se pode identificar com o ensino por correspondência, nascido no fim do Século XIX, e onde os textos escritos dominavam, sendo os materiais distribuídos aos formandos pelo correio tradicional;
- a segunda, mais recente, aproveita os media electrónicos, dando hipótese a que pela primeira vez o sufixo *tele* fosse associado aos meios tecnológicos de difusão da formação e educação. A *telefonia* transportou-nos a *radio escolar* e a *televisão* trouxe-nos a *Telescola*. O aparecimento das facilidades técnicas de armazenamento da imagem em fita magnética, operou uma pequena revolução nesta fase do ensino a distância, pela flexibilização que forneceu aos sistemas e seus utilizadores.
- a terceira fase iniciou-se há poucos anos, com a associação dos sistemas de telecomunicações com a informática – a telemática. Esta nova fase está a revolucionar todos os conceitos de difusão e gestão de informação que suportaram as duas fases anteriores. Passámos de situações em que a formação dependia de espaços e tempos difíceis de ultrapassar, para uma situação em que o espaço e o tempo se tornam, em si, virtuais. Entramos claramente na era da formação em espaço e tempo virtual.

Para uma melhor percepção das potencialidades dos novos meios postos ao serviço da teleformação, podemos enumerar, ainda que de forma sumária, algumas das suas características:

a) utilização obrigatória de equipamento informático;

b) disponibilidade de acesso do formando à instituição de formação em qualquer altura, para realização de um conjunto de actividades que nos outros modelos são efectuados por métodos mais tradicionais e morosos. Entre as actividades possíveis, são mais importantes:
   - recolher materiais de estudo,
   - consultar artigos de referência,
   - deixar mensagens a tutores ou colegas,
   - verificar as dúvidas que colegas já tiveram sobre determinado assunto e analisar as respostas dadas pelos tutores,
   - dialogar com algum colega que também esteja a "deambular" pelo sistema (em tempo real).

c) possibilidade de utilizar, apenas e exclusivamente, a sua estação informática para fazer a sua formação. Esta situação terá naturalmente de permitir que o formando receba documentos em todos os suportes, nomeadamente texto, vídeo e audio, o que condiciona as características do equipamento necessário.

d) facilidade e rapidez com que as dúvidas (por mais complexas que sejam a nível de conteúdo ou de aspecto gráfico) podem ser esclarecidas.

As facilidades mencionadas podem ser concentradas em sistemas informáticos gestores de informação, adequadamente formatados e de acesso restrito.

A estes sistemas, como vantagem adicional, aparece normalmente associada uma área de serviços ligada a necessidades várias dos utilizadores. Nesta área de serviços podem encontrar-se bases de dados especializadas, serviços de orientação profissional, detecção de perfis profissionais, etc.

3. TELEFORMAÇÃO PARA QUÊ?

Embora se tenha definido à partida que existe uma coincidência grande entre teleformação e formação a distância, algumas das funcionalidades disponibilizadas pela telemática podem ser muito importantes para sistemas onde se privilegie a formação presencial.

Referimo-nos particularmente ao uso da videoconferência e da audioconferência. Convém no entanto frisar que estas funcionalidades, por si, não são formas ou metodologias de ensino a distância, mas tão só momentos de formação capazes de serem integrados, seja na formação a distância seja na formação presencial.

A teleformação pode assim fazer parte destas duas estratégias de formação.

3.1. Apoio à formação presencial

A teleformação pode ser utilizada na formação presencial para funções distintas. Particularmente a teleformação em regimes presenciais pode revestir alguns dos aspectos seguintes:

- pesquisa e recolha de informação especializada no interior das redes existentes (por exemplo na Internet);
- complemento da formação pela assistência a conferências especializadas, através de sistemas de videoconferência;
- manutenção de um canal privilegiado com a instituição de formação para tarefas administrativas;
- contacto frequente com professores e monitores para esclarecimento de dúvidas sobre matérias curriculares apresentadas nas sessões presenciais.

3.2. Como instrumento de formação a distância

Os sistemas de teleformação, nomeadamente os de última geração, já permitem que os formandos possam estar situados em espaços virtuais de formação.

De um modo geral, podemos dizer que quase todas as funções que habitualmente estão disponíveis num centro de formação ou numa Escola, podem ser disponibilizadas também através da telemática.

Ilustrar-se-ão as funções da teleformação na formação a distância pela descrição do modelo que se pretende desenvolver através do projecto European Educational Teleport (EETP), em desenvolvimento no âmbito do programa "Telematics". Em Portugal, fazem parte do consórcio, além da Universidade Aberta, a Portugal Telecom, a TDC, o FUNDETEC, o IFB (Instituto de Formação Bancária) e a COPRAI.

4. TELEFORMAÇÃO PARA QUEM?

Quando se fala em sistemas de formação a distância, logo se coloca a questão da sua pouca adequação a determinados públicos, ou a determinadas áreas do saber e do comportamento. Se, de facto, essas objecções tinham algo de verdade há alguns anos atrás, cada vez mais os novos modelos de formação, que recorrem a plataformas tecnologicamente evoluídas, vêm contrariando essa ideia.

4.1. Teleformação na qualificação inicial

Existem no mundo muitas experiências que ilustram como a teleformação (na maioria dos casos inseridos em modelos de formação a distância) permite a aquisição correcta de saberes e comportamentos, sendo mesmo os seus resultados iguais ou até superiores a formações do mesmo tipo realizadas em regimes presenciais. Temos em Portugal o exemplo da Telescola, que não sendo verdadeiramente um regime de ensino a distância, foi sem dúvida (e é ainda) um modelo muito importante de teleformação.

Os sistemas de teleformação, nomeadamente os de última geração, já permitem que os formandos possam estar situados em espaços virtuais de formação.

Mesmo os regimes de formação a distância têm permitido realizar alguma qualificação inicial, utilizem ou não a teleformação. Nestes casos, temos alguns exemplos de formações importantes realizadas por escolas de ensino por correspondência, e em particular pelo Instituto de Formação Bancária, que utiliza um modelo de formação a distância para a qualificação inicial de quadros de entrada e intermédios do sistema bancário. A introdução da teleformação no seu sistema apenas virá aumentar a excelência dos resultados que tem vindo a conseguir.

No entanto, temos de reconhecer que existem factores que podem ser condicionantes do sucesso em intervenções formativas com a utilização da teleformação. Podemos enumerar alguns e que de um modo geral têm a ver com características e contexto de enquadramento do público utilizador. Nomeadamente, são:

- a idade;
- a qualificação académica;
- a duração e conteúdos da formação;
- as motivações do formando;
- as disponibilidades tecnológicas de leitura dos materiais.

4.2. Teleformação na formação contínua (requalificação e actualização)

A utilização da teleformação, tal como a temos vindo a entender nesta abordagem, pode ser particularmente útil quando se trata de formação contínua, seja de actualização ou de requalificação profissional.

De um modo geral, podemos contar com um público relativamente mais motivado, com experiência profissional que terá a ver com a formação que vai efectuar, provavelmente mais adulto e com maior capacidade de gestão e organização do seu tempo.

De facto, para este público, as condicionantes podem ser quase as mesmas que as referidas no capítulo anterior, embora se tenham de reorganizar em termos de ordem.

Particularmente há que ter em conta:

- a qualificação profissional e académica;
- a adequação dos conteúdos aos conhecimentos prévios;
- a duração da formação;
- os factores motivacionais em jogo;
- a idade do formando.

5. TELEPORTO EDUCACIONAL - UM MODELO PARA A TELEFORMAÇÃO

Entende-se um "teleporto"(TP) como uma plataforma tecnológica de gestão de informação e por um conjunto de funcionalidades associadas que permitam desenvolver um vasto leque de actividades.

No projecto EETP, o TP deve assumir-se como uma plataforma tecnológica potente e interligada em vários nós, disponibilizando numa primeira fase de exploração, serviços que se enquadram em dois grandes grupos:

- serviços de formação;
- serviços genéricos.

No primeiro caso, trata-se da prestação de serviços vocacionados para a formação, tais como tutoria, envio de documentação "on-line", gestão da formação, avaliação, etc.

No segundo caso, embrião de um núcleo de prestação de serviços de carácter geral, podem identificar-se, entre outros, os serviços de:

- disponibilização de bases de dados temáticas;
- serviços de identificação de perfis de formação;
- serviços de correio electrónico;
- grupos de discussão.

Em qualquer das duas situações o TP assume as suas características tecnológicas básicas, isto é, como um serviço suportado pelas *Tecnologias da Informação*, capaz de gerir o fluxo de informação necessário à satisfação das necessidades dos clientes.

Nesta fase apenas nos vamos debruçar sobre os serviços de formação a disponibilizar no âmbito do "teleporto".

5.1. O "teleporto" como uma estratégia de desenvolvimento de formação a distância

As Tecnologias da Informação trouxeram consigo o incremento de algumas das características-chave nos processos motivacionais da formação a distância.

O aumento da interactividade dos materiais pedagógicos veio permitir um estudo mais atraente. A utilização da telemática e do correio electrónico veio permitir a diminuição do sintoma de isolamento

a que muitos dos estudantes de ensino a distância estão sujeitos e que tem sido causa de elevadas situações de abandono.

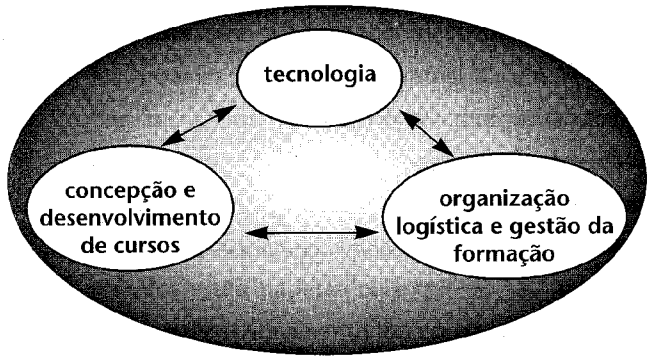
Esta facilidade permite não só um contacto mais fácil com o seu tutor mas também com os seus colegas, podendo, assim, recriar no espaço virtual o paradigma da sala de formação. A *relação social*, benéfica para a aprendizagem, tem assim lugar com a utilização adequada das Tecnologias da Informação.

Um TP educacional deve assumir-se, não apenas como uma plataforma tecnológica, mas como uma plataforma de gestão e encontro de três factores de convergência interdependentes:

- a tecnologia disponível (no teleporto e nos utilizadores)
- a concepção e desenvolvimento dos cursos (course design)
- a organização logística e gestão da formação (em cada intervenção formativa)

A filosofia do TP, plataforma virtual de gestão de informação, não implica um funcionamento rígido, já que as relações existentes entre os factores de convergência serão únicas para cada acção de formação.

De facto, quando se projecta um curso, é importante saber da disponibilidade de, por exemplo, facilidades de videoconferência, conferência por computador, acesso a bases de dados especializadas, etc.



Teleporto Educacional (TPE)

Quando se concebem cursos especificamente para serem utilizados no âmbito de um teleporto, ou com disponibilidades semelhantes, não basta apenas pensar nas competências que queremos desenvolver nos formandos.

O aumento da *interactividade* dos materiais pedagógicos veio permitir um estudo mais atraente. A utilização da telemática e do correio electrónico veio permitir a diminuição do *síntoma de isolamento* a que muitos dos estudantes de ensino a distância estão sujeitos e que tem sido causa de elevadas situações de abandono.

Ter-se-ão de conceber, de forma integrada, os materiais de formação e o processo de desenvolvimento do curso, bem como a própria filosofia de utilização das facilidades que o teleporto disponibiliza. As existência de facilidades tecnológicas não implica necessariamente a sua utilização. A tecnologia deve ser encarada como um instrumento de apoio a processos formativos, capazes de forma eficaz, rápida e atractiva, responderem às necessidades dos utilizadores.

Este *pensar global* pode permitir uma optimização da utilização das tecnologias, bem como um aumento da confiança, por parte dos utilizadores, nas virtualidades que a formação a distância pode apresentar.

A metodologia formativa (estratégia de desenvolvimento da formação) e a produção dos materiais respectivos, são condicionadas pela capacidade de resposta tecnológica do TP, bem como à facilidade e custo de acesso a essas funcionalidades pelos utilizadores.

Portanto, podemos concluir que o TP se assume como um elemento importante num processo de

formação a distância, particularmente pelas suas características de gestão da informação que a ele chegam e que por ele são disponibilizadas para os utilizadores.

5.2. As funções de um Teleporto em contexto de formação a distância

O espaço virtual de comunicação disponibilizado pelo TP pode ser utilizado de diversas formas.

Cabe ao gestor da formação (ou conceptor ou coordenador responsável por um determinado curso) definir a forma como o TP vai ser utilizado, para que se atinjam os objectivos que se propõem.

Assim, e de acordo com os factores de convergência definidos para o funcionamento do sistema, o TP pode ser utilizado nas seguintes funções:

- administrativas e de gestão
- de tutoria e aconselhamento
- de difusão da informação

5.2.1. Funções administrativas e de gestão

Estas funções são todas aquelas que não têm a ver com os conteúdos curriculares da formação e que podemos enumerar de forma não exaustiva:

- marcação de sessões presenciais;
- indicação de datas de entrega de documentação;
- marcação de entrevistas;
- esclarecimento de dúvidas técnicas sobre o sistema;
- etc.

5.2.2. Funções de tutoria e aconselhamento

Nestas funções incluem-se todo o tipo de relações comunicacionais entre os formandos e tutores que estejam directamente relacionadas com os conteúdos temáticos dos cursos.

Esta função enquadra actividades típicas, em que se identificam :

- perguntas do formando ao tutor;
- respostas do tutor ao formando;
- esclarecimentos feitos pelo tutor a todos os formandos;
- envio de trabalhos dos formandos para os tutores;
- comentários dos tutores aos trabalhos individuais.

Estas actividades podem desenrolar-se no domínio público ou privado, de acordo com as regras que o gestor da formação considere mais adequadas.

É típico considerar que todo o processo comunicacional de dúvidas e comentários sobre questões genéricas seja feito de forma pública, enquanto o envio de trabalhos de avaliação e respectivos comentários é feito de forma privada.

A utilização, obrigatória ou não, destas funções, vai determinar bastante a flexibilidade do formando face à formação. É natural que o sistema difusor da formação (TP) obrigue a uma certa cadência no ritmo de entrega dos trabalhos previstos e nos trabalhos de avaliação. A definição de prazos e metas torna-se útil para formandos pouco habituados ao uso deste tipo de metodologias, disciplinando-os e favorecendo a diminuição de "drop-outs" [1] no sistema.

5.2.3. Funções de difusão da informação

Podemos admitir que o TP possa ter, em regime de acesso bem definido, os documentos que interessam

[1] Designação anglo saxónica normalmente atribuída a estudantes que abandonam os sistemas de formação a distância antes da conclusão dos seus estudos.

à formação e que os formandos terão de, obrigatoriamente, trabalhar.

O acesso a tal documentação será feito por "download", independentemente do tipo de documento a que se pretende aceder (texto, audio, vídeo, informático).

Esta função estará naturalmente limitada pelas capacidades tecnológicas, quer do TP, quer do equipamento de acesso que os utilizadores têm disponível.

Quando se desenha o curso, bem como se define a estratégia de difusão da informação, há que ter em conta estas realidades de índole técnica para que não se estejam desde logo a levantar obstáculos à formação, contribuindo para a desmotivação dos formandos.

Com alguma facilidade podemos admitir que, hoje, com equipamentos informáticos triviais, se podem importar textos, sons e imagens fixas. As imagens vídeo animadas, são por enquanto um problema quanto à sua recolha e armazenamento com a qualidade mínima aconselhável.

Com alguma facilidade podemos admitir que, hoje, com equipamentos informáticos triviais, se podem importar textos, sons e imagens fixas. As imagens vídeo animadas, são por enquanto um problema quanto à sua recolha e armazenamento com a qualidade mínima aconselhável.

5.3. Divisão do espaço virtual do TP

Na organização do espaço virtual de um TP com fins formativos há que despertar no utilizador a sensação de recriação das realidades conhecidas. Desta forma, conseguem estabelecer-se referentes úteis, que se assemelham a situações a que os formandos estão habituados e que os vão auxiliar, quer no desenvolvimento das aprendizagens, quer na própria pesquisa de informação.

Deverão assim ser criados paradigmas dos seguintes espaços:

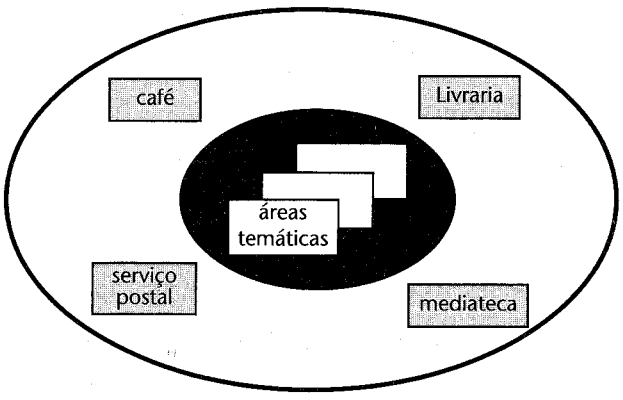
- Conferências Temáticas (salas de disciplina)
- Livraria / Editora
- Mediateca / Biblioteca
- Café
- Serviço Postal Geral

5.3.1. Serviço Postal Geral

Este serviço possibilita a existência de correio electrónico geral, privado ou público, que os formandos podem utilizar da forma que entenderem. Este serviço não se destina a troca de informação sobre o curso, que terá o seu espaço próprio, em conferência específica.

5.3.2. Conferências Temáticas (salas de disciplina)

Cada capítulo ou módulo de formação terá uma conferência onde todas as questões de ordem pedagógica serão discutidas de forma livre e pública.



a escola virtual

Cada uma destas conferências pode ser subdividida em subconferências, tipo:

- discussão aberta
- discussão específica
- trabalhos de avaliação
- ...

5.3.3. Livraria / Editora

Este espaço disponibilizará os ficheiros contendo os documentos base para o estudo dos formandos.

Os formandos podem ter acesso a estes ficheiros como entenderem e de acordo com as suas disponibilidades de acesso.

É desejável que todos eles possam fazer um completo "download" de materiais, mas parece razoável considerar que muitos deles terão de ser enviados via postal clássica.

5.3.4. Mediateca / Biblioteca

Nesta zona, os alunos podem encontrar um conjunto de ficheiros contendo artigos, e outro tipo de documentação relacionada com a sua formação, mas não considerada estritamente essencial. É tipicamente documentação de aprofundamento de conceitos e questões que se levantam durante a formação, e onde o formando pode aceder para completar de forma autónoma a sua formação.

5.3.5. Café

Este espaço deve ser um espaço onde qualquer utilizador credenciado pode iniciar as mais variadas discussões. Assim o utilizador deve ter capacidade de abrir subconferências para discutir e provocar discussões sobre os mais variados temas.

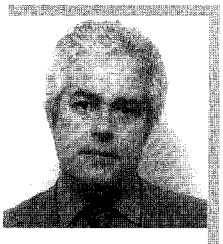
6. AS DIFICULDADES DE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE MODELOS DE TELEFORMAÇÃO

A teleformação, como se pode depreender, não é um modelo de aplicação generalizada.

Levantam-se de facto algumas dificuldades, que podemos enquadrar em dois grandes grupos:

- as dificuldades específicas e comuns relacionadas com os utilizadores (público alvo) das metodologias de ensino a distância;
- as dificuldades inerentes à não existência da tecnologia adequada para retirar o máximo de eficácia destes sistemas.

Ambos os constrangimentos terão tendência a atenuar-se com o tempo, não só porque cada vez mais as pessoas aprenderão a aprender em sistemas deste tipo (não necessáriamente sózinhas) devido à sua trivialização, mas também porque a acessibilidade aos meios tecnológicos será cada vez maior, dada a previsível redução de preços a que de uma forma geral se irá assistindo.

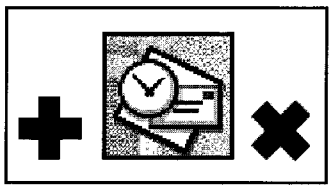


JOSÉ REIS LAGARTO

Director da Unidade de Formação Profissional – Universidade Aberta

Gerir Melhor o Tempo

Parte III - O Gestor de Informação Outlook 97



1. O NOVO MICROSOFT OFFICE 97

O *Microsoft Office 97* disponibiliza num só espaço de trabalho as tão conhecidas aplicações de produtividade pessoal: *Word* (processador de texto), *Excel* (folha de cálculo), *Access* (sistema de gestão de bases de dados relacionais), *Powerpoint* (apresentações electrónicas) e o *Outlook* (é novidade). Este último, o *Outlook*, é um novo gestor de informação, simplifica a gestão de informação e de tarefas e torna fácil a comunicação com outras pessoas. Neste programa tem acesso às suas mensagens de correio electrónico (*electronic mail* ou *E-mail*, como é mais conhecido), compromissos, contactos e ficheiros, e isto tudo num só local, permitindo-lhe assim organizar, visualizar e partilhar informações de uma forma mais simplificada. O *Office* 97 proporciona maior coerência entre todas as aplicações através de comandos, menus e barras de ferramentas idênticos (em aspecto e em função).

Com esta nova versão já pode organizar o seu trabalho como um espaço unificado e com uma melhor integração entre todas as aplicações do *Office*, como sejam:

1.1. Arquivador do *Office*

Este arquivador armazena todos os ficheiros de um projecto num só local, sendo mesmo possível, e a título exemplificativo, acrescentar cabeçalhos {*headers*} e notas de rodapé {*footers*} comuns, de forma a imprimi-los como um só documento.

1.2. Microsoft *Outlook*

Proporciona um ambiente de trabalho integrado onde pode organizar e gerir o seu correio electrónico, agenda, contactos, tarefas e ficheiros num só local.

A versão 97 do pacote Office da Microsoft surgiu, existindo agora também em português. Trata-se realmente de uma nova versão, com uma interface diferente, assemelhando-se ao estilo do Internet Explorer (browser para a Web). Além das habituais aplicações Word, Excel, Access e Powerpoint, surgiu agora o Outlook, que substitui o cliente de Exchange e o Schedule+. Depois de dois artigos sobre o programa Schedule+ (do Office 95), venho agora apresentar o Outlook (do Office 97), o novo gestor de informação, que simplifica a gestão de informação e de tarefas e torna fácil a comunicação com outras pessoas, visto integrar o correio electrónico, os compromissos e os contactos.

1.3. Diário

Regista as comunicações do *Outlook* e as actividades das aplicações do *Office.*

1.4. Vistas múltiplas

Permite-lhe visualizar as informações em qualquer pasta do *Outlook* por ícone, tabela, cartão, linha de tempo ou agenda. Pode mesmo criar uma vista personalizada (definida a seu gosto, de acordo com as suas necessidades específicas).

1.5. Solução portátil completa

Permite-lhe levar as informações contidas no *Outlook* consigo, seja em *filofax*, computador portátil, assistente de dados pessoais ou ainda com o relógio *Timex DataLink*, que permite trocar informação com o computador.

1.6. Integração do livro de endereços

Armazena os contactos do seu livro de endereços numa só localização, proporcionando um acesso fácil a partir de qualquer aplicação do *Office.*

1.7. Pré-visualização Automática no Outlook

Permite-lhe visualizar as primeiras três linhas de cada mensagem de correio electrónico.

2. GUIA DE UTILIZAÇÃO DO *OUTLOOK*

Pelo acima referido pode concluir-se que o *Outlook* é uma eficaz e eficiente ferramenta gestora de informação, permitindo-lhe aproveitar melhor o seu tempo. O facto de a informação, para ser realmente útil, dever estar, simultaneamente, no local certo, no tempo certo, na forma certa e na pessoa certa, é mais fácil de conseguir com este programa, realmente superior ao *Schedule+*.

De seguida apresentarei um guia rápido de utilização do *Outlook.*

2.1. Arranque do *Outlook*

Para executar o *Outlook* poderá optar por:

1. Escolher o comando *Microsoft Outlook*, do menu *Office Apps*, do botão *Start*, como se mostra de seguida:

Fig. 1 - Iniciar o **Outlook**

2. Uma outra hipótese é a de clicar sobre um dos botões existentes na Barra de Atalhos do *Office*, geralmente situada no topo do ecrã:

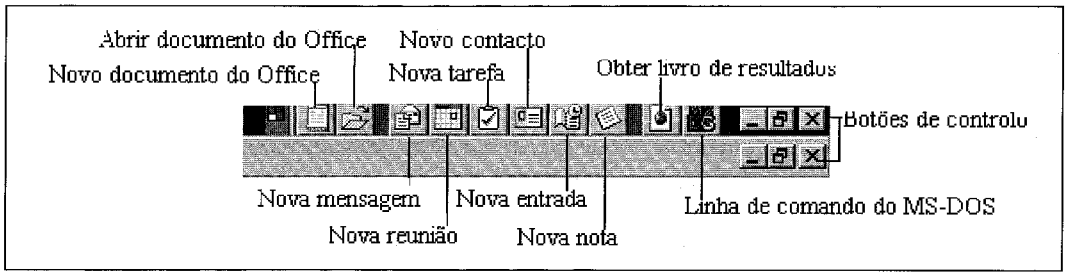


***Fig. 2 - Barra de Atalhos do* Office**

Se esta não estiver presente no ecrã, após o arranque do seu computador, poderá inserir, se assim desejar, um atalho na pasta *Startup*, existente na pasta *Programs*. Para isso só terá de abrir a pasta *Startup* e clicar aí com o botão direito do rato, escolhendo *New* {novo} e depois *Shortcut* {atalho}.

3. Outra hipótese é fazer duplo clique sobre o atalho do *Outlook*, caso este esteja presente na Secretária {*desktop*}:

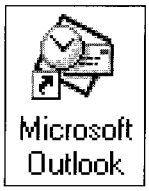


***Fig. 3 - Atalho do* Outlook**

Se este atalho não existir poderá aí inseri-lo, bastando para isso clicar com o botão direito do rato sobre um local livre da Secretária e escolher o comando *New*, *Shortcut*, procurando depois o programa executável *Outlook*.

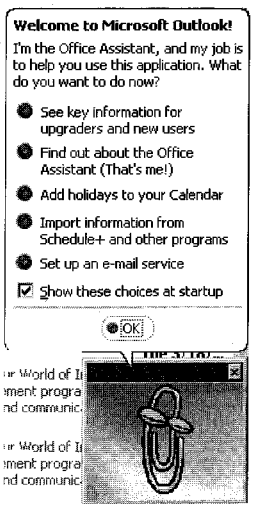


***Fig. 4 - Assistente do* Outlook**

2.2. Utilização do *Outlook*

Executando portanto o *Outlook* pela primeira hipótese acima mencionada, obterá a seguinte imagem. (***Fig. 4***)

Aqui poderá trabalhar com a ajuda do Assistente, para:

- Obter ajuda na utilização do programa, caso seja um novo utilizador, ou possua dúvidas acerca do seu funcionamento.
- Obter informações acerca do próprio assistente.
- Adicionar férias ao calendário.
- Importar dados do *Schedule+* ou de outros programas.
- Configurar um serviço de correio electrónico.

2.3. O ecrã geral do Outlook

Se clicar no botão de comando OK da caixa de diálogo do Assistente acima mostrada, obterá o ecrã geral do *Outlook*, o qual é formado por:

1. Barra de menus — Situada no topo do ecrã e formada por menus e botões de comandos:

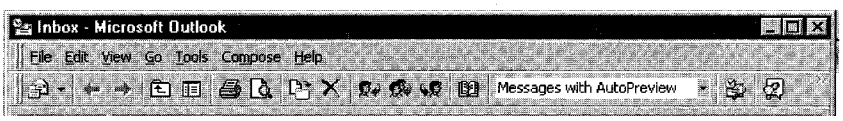


Fig. 5 - Barras de Menus e Ferramentas

2. Caixa de ferramentas — Situada do lado esquerdo do ecrã e formada por vários ícones, tendo cada um uma determinada função:

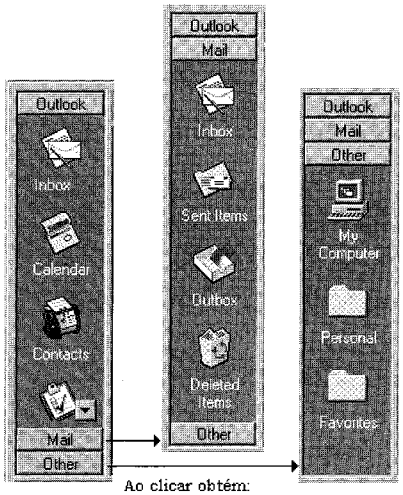


Fig. 6 - Caixa de Ferramentas

3. A parte central do programa — Apresenta o conteúdo de cada ícone da Caixa de Ferramentas:

- Por exemplo, se na Barra de Ferramentas clicar sobre o ícone ***Inbox***, obterá as mensagens que se encontram na caixa do correio (já lidas ou ainda para ler):

Fig. 7 - **Inbox**

Para ler uma mensagem basta fazer duplo clique sobre ela.

- Se clicar sobre o ícone ***Calendar***, obtém o utilitário Calendário, onde pode inserir as suas tarefas, para os vários dias da semana, mês e ano:

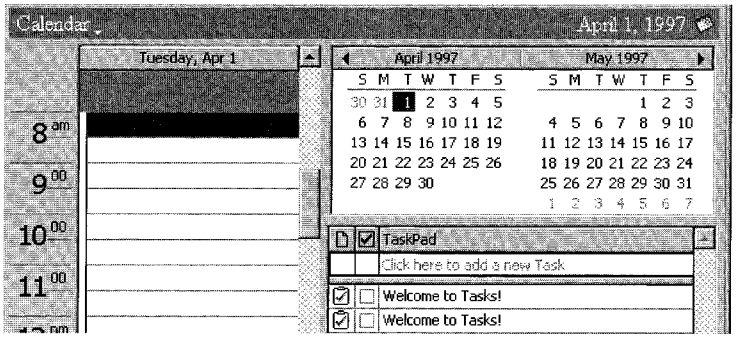


Fig. 8 - Caixa **Calendar**

- Clicando sobre o ícone ***Contacts***, obterá uma lista com todos os seus contactos e dados acerca deles:

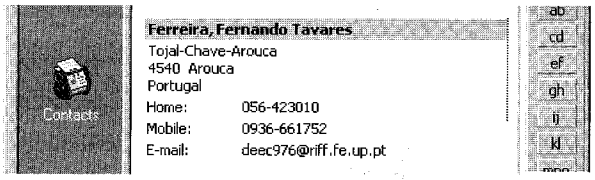


Fig. 9 - Caixa **Contacts**

Se fizer duplo clique sobre um destes contactos, poderá, na caixa de diálogo *Contact*, fazer as correcções que achar convenientes. Para inserir novo contacto faça um duplo clique sobre um espaço em branco. Veja de seguida a caixa de diálogo *Contact*:

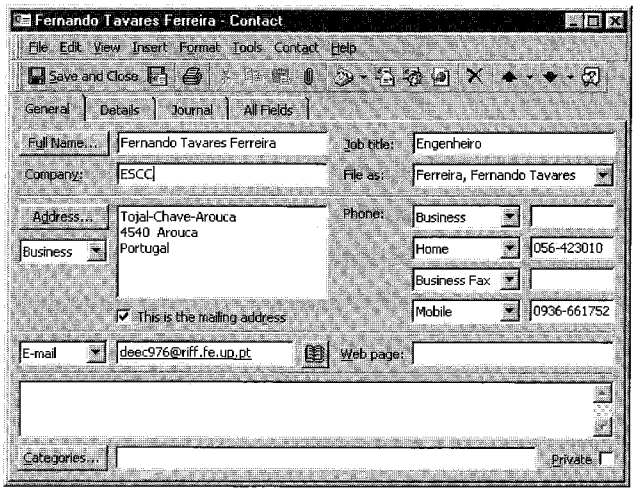


Fig. 10 - Inserção de contactos

Note que aqui possui os separadores *General* (dados gerais), *Details* (outros detalhes, como Data de nascimento), *Journal* (agenda de reuniões, etc.) e *All Fields* (aqui tem acesso a todos os campos).

Clicando no botão *Address*, obterá a caixa de diálogo *Check Address*:

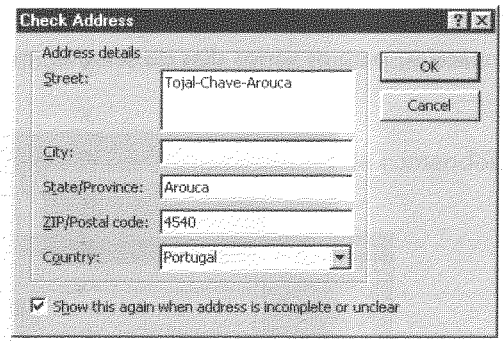


Fig. 11 - Caixa **Check Address**

3. CONCLUSÃO

Numa próxima oportunidade irei mostrar como inserir, alterar e consultar dados em *Tasks* e *Journal*, como importar uma lista de tarefas para o *Outlook*, como usar o *Word* na edição de *E-mail*, como usar o *Outlook* para visualizar ficheiros pelas suas propriedades, assim como muitas outras potencialidades desta poderosa ferramenta.

Para finalizar, irei agora mostrar como usar e configurar o Assistente. Existem nove assistentes no *Office 97*, possuindo cada um deles uma "personalidade" própria. Veja alguns deles:

• Assistente *Clippit* - É aquele que aparece por defeito:

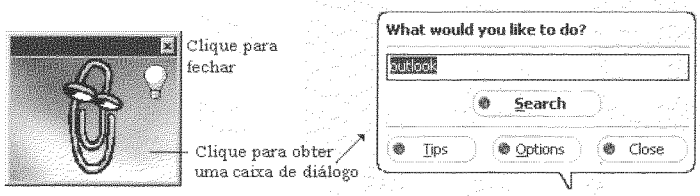


Fig. 12 - Assistente **Clippit**

• Outros Assistentes:

Fig. 13 - Assistentes **Dot, Genius e Power Pup**

Para alterar a imagem do Assistente faça sobre ele um clique com o botão direito do rato e escolha de seguida o comando *Choose Assistant*. Aparece uma caixa de diálogo *Office Assistant*, na qual poderá fazer as suas opções.

Se clicar o Assistente com o botão esquerdo do rato, terá acesso a um balão onde pode escrever o tópico, palavra ou frase sobre o qual pretende auxílio. Para fechar o Assistente, clique o ícone X (situado no canto superior direito da caixa do Assistente).

Experimente e bom trabalho!

FERNANDO TAVARES FERREIRA
Engenheiro, Docente e Consultor em Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Livros

No âmbito de um projecto realizado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional/ (Ministério para a Qualificação e Emprego - Portugal) – com o apoio financeiro da União Europeia – e com a colaboração do Centro Internacional de Formação da OIT (Organização Internacional do Trabalho - Itália), visando apoiar a cooperação técnica com os PALOP´s (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), foram disponibilizadas, desde o final do primeiro semestre deste ano, duas malas pedagógicas, constituídas em conjuntos de unidades temáticas, destinadas à Formação Pedagógica de Formadores e de Gestores de Formação, respectivamente.

Estas malas pedagógicas que têm como grande objectivo apoiar o desenvolvimento de recursos humanos para a formação (Formadores e Gestores de Formação), nos países africanos que falam também o português, apresentam-se em malas de cartão plastificado com pega, revelando-se sóbrias no desenho gráfico, práticas no manuseio e úteis para a prática de formação, possibilitando que as brochuras referentes às unidades temáticas, em formato tipo A4, nelas inseridas, tenham uma correcta acomodação.

No que concerne ao **"MANUAL DE APOIO À FORMAÇÃO DE FORMADORES DE FORMADORES"**, este é composto de cinco unidades didácticas, assentando, segundo a sua autora, Drª Maria Guilhermina A. Cardoso, na "distinção entre os "papéis" que dentro de um sistema de formação ou em colaboração com qualquer sistema, o formador de formadores poderá assumir", e que podem corresponder aos seguintes papéis: "Dinamização do Sistema Formação", "Concepção de Programas de Formação Pedagógica", "Concepção de Audiovisuais e outros Recursos Didácticos", "Coordenação e Gestão de Programas de Formação Pedagógicas" e por último a "Animação de Cursos de Formação Pedagógica de Formadores", acrescido de uma pasta com documentos em suporte de acetato.

Se "as quatro primeiras unidades didácticas revelam-se, segundo a autora, mais como matéria de reflexão e de síntese de informação considerada essencial para o desenvolvimento de competências do formador de formadores", a quinta unidade didáctica pretende corresponder a "uma pedagogia de projecto a ser aplicado com terceiros", proporcionando "um modelo auxiliar de desenvolvimento integral de um curso de formação

Pedagógica Inicial de Formadores".

Pese embora, em algumas unidades didácticas, haver a necessidade de uma revisão e complemento ortográfico, de alteração a alguns neologismos empregues, de melhor enquadramento a alguns exercícios propostos, de correção e simplificação de fichas para avaliação e preenchimento de dados, parece-nos, a acreditar na autora, que as duas experiências já realizadas, "em contextos de formação e com formadores diversificados", "provaram a sua eficácia" na aplicação a terceiros.

No que diz respeito ao **"MANUAL DE APOIO À FORMAÇÃO DE GESTORES DE FORMAÇÃO"**, da autoria do Dr. Acácio Ferreira Duarte, pretende ser um instrumento para o "trabalho de concepção, organização e desenvolvimento de acções de formação de quadros/gestores de formação", sendo composto pelas seguintes unidades temáticas: "O Contexto Geral da Formação", "A Coordenação de Acções de Formação", "A Gestão de um Sistema Local de Formação", "A Gestão de um Sistema Nacional de Formação" e "A Concepção de Um Sistema de Formação", acrescido, igualmente, de uma pasta com documentos em suporte de acetato.

As cinco unidades didácticas propostas, segundo o seu autor, podem ter um "carácter autónomo" e de "flexibilidade de utilização" para cada uma das unidades, ou de "subconjuntos de unidades" ou ainda para o "conjunto completo, conforme a situação concreta em que importe intervir", tendo em linha de conta as diferenças das "realidades dos potenciais países a que o manual se destina, das diferenças de "formações de base, das formações específicas e dos pré-adquiridos dos grupos de profissionais/gestores de formação" a envolver, das "disponibilidades de tempo e de meios", entre outras condicionantes.

Parece-nos, que o Manual em apreço revela uma abordagem consistente dos conteúdos desenvolvidos, com uma estruturação de discurso simples e comprensível, procurando conciliar os distintos níveis de intervenção, os públicos-alvo, as situações e realidades potencialmente existentes, possibilitando ajustamentos à medida das necessidades e condicionantes concretas de cada situação.

Estas "malas" encontram-se disponíveis para consulta na Mediateca do Departamento de Formação do IEFP, situada na Rua de Xabregas, 52.

PEDRO MARQUES

A MODULARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL
Desenvolvimentos recentes em seis países comunitários
CES - Centre for Educational Sociology University of Edinburgh

Numa altura em que, em Portugal, a problemática da modularização da formação profissional regressa à ribalta, afigura-se-nos oportuna uma menção a este estudo recentemente publicado, e que foi conduzido pela Universidade de Edimburgo em colaboração com outras instituições de ensino-formação de seis Estados-membro.

O facto de este estudo só estar disponível em língua inglesa poderia ter constituído um obstáculo à sua divulgação junto dos leitores. Todavia, entre a hipótese de não abordagem do tema, dada a inexistência de literatura actualizada na língua de Camões, e a divulgação de obras de referência ainda que noutras línguas, a nossa opção continuará a recair sobre a segunda alternativa.

No presente estudo procede-se, através da formulação de quatro questões centrais, à análise e comparação das experiências de modularização da formação inicial em seis países da Comunidade. São as seguintes as questões que suscitaram a investigação sobre as experiências de modularização da formação inicial de jovens em curso na Alemanha, Espanha, Escócia, França, Holanda e Luxemburgo:

- qual a amplitude das reformas, quais os públicos-alvo e as modalidades de formação preferencialmente objecto da modularização?
- quais os objectivos e as estratégias prosseguidas na implementação das reformas modulares?
- quais as principais características dos módulos e de que forma estes potenciaram a renovação das práticas pedagógicas?
- quais os principais estrangulamentos com que se têm deparado as reformas modulares?

Na generalidade, as experiências estudadas tiveram início na segunda metade dos anos 80. Nos anos 90, assistir-se-ia ao crescimento e à generalização da opção por estruturas modulares como forma privilegiada de organização da formação profissional.

Relativamente à amplitude das experiências, em três dos seis países estudados (Holanda, Espanha e Escócia - Reino Unido) as experiências enquadraram-se no âmbito das reformas dos sistemas nacionais de ensino-formação e certificação profissional. Nos restantes países, as experiências de modularização tiveram um alcance mais limitado, visando atingir apenas alguns públicos-alvo, nomeadamente os jovens com dificuldades de aprendizagem e em situação de risco de abandono dos sistemas tradicionais de ensino-formação.

Os autores destacam, no conjunto das experiências analisadas, o seguinte conjunto de objectivos:

- aumentar a responsabilidade dos sistema de formação profissional na adequação das competências a formar às transformações económicas, tecnológicas e organizacionais;
- facilitar a reforma pedagógica, seja pela aplicação de uma pedagogia de contrato entre o for-

mador ou a instituição formadora e o formando, seja pela introdução de métodos de ensino-aprendizagem facilitadores do desenvolvimento da auto-aprendizagem;

- favorecer a ligação entre a formação inicial e as empresas, nomeadamente através do sistema de avaliação e certificação modular; a diversificação das opções em função das necessidades;
- reforçar a ligação entre a formação inicial e a formação contínua, nomeadamente pela adopção dos princípios dos créditos capitalizáveis e da transferibilidade das competências que os módulos permitem;
- reforçar a ligação entre o sistema de ensino e a formação profissional, nomeadamente através da possibilidade aberta às escolas de leccionarem alguns módulos de iniciação.

Segundo os autores, a importância atribuída a cada objectivo depende, em última análise, da ênfase posta numa ou noutra estratégia de envolvimento dos actores sociais e na amplitude da reforma. Em traços gerais, e relativamente à estratégia prosseguida, os autores classificam as reformas da seguinte forma:

a) ***Centradas nos utentes***: nomeadamente nas populações com dificuldades de aprendizagem. Neste caso, flexibilizar e individualizar os métodos e percursos de aprendizagem (reforma pedagógica, percursos individualizados,...) foi o objectivo central.

b) ***Centradas nas competências***: nomeadamente na reposta às exigências de novas competências colocadas pela inovação tecnológica e organizacional. Neste caso, as reformas revelam uma maior preocupação com os resultados (responsabilidade económica, integração, transferibilidade, ...) do que com a mudança dos meios para os atingir.

c) ***Centradas nos sistemas***: nestes casos a ênfase foi colocada na eficiência, coerência, flexibilidade e coordenação entre os diferentes subsistemas de ensino-formação.

Estas três estratégias não são mutuamente exclusivas. Nos vários países, e independentemente da estratégia adoptada, as reformas modulares serviram, acima de tudo, como catalisadores de mudanças a todos os níveis dos sistemas de ensino/formação.

Os autores chamam ainda a atenção para o facto de existirem, de país para país, diferenças substanciais relativamente à dimensão média de cada módulo, ao tipo de arquitectura e, até, em relação a alguns dos princípios mais gerais da organização modular, como seja o da auto-suficiência, ou o da avaliação e certificação modular.

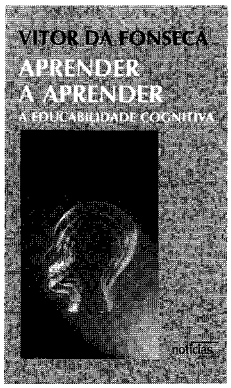
Finalmente, os autores analisam o impacto que a incorporação da modularização, como um objectivo explícito da política de educação-formação, teve para o grau de sucesso das experiências analisadas, concluindo que as probabilidades de êxito estiveram directamente associadas ao maior ou menor grau de responsabilidade e empenhamento dos poderes públicos na definição dos princípios e da metodologia (de carácter nacional) aplicáveis à concepção, desenho, organização e coordenação do sistema modular.

Em síntese, o conceito de módulo, o desenho dos sistemas e a amplitude das reformas modulares variam de país para país. Todavia, em todas as experiências analisadas, a flexibilidade, a qualidade, a mudança institucional e organizacional, o papel e formação dos formadores, bem como a coerência dos sistemas de ensino-formação, foram profundamente alterados pela organização modular da formação.

António Travassos

APRENDER A APRENDER

A educabilidade cognitiva



Numa época em que todo o tipo de informação nos entra em catadupa pela porta dentro, seja em termos de avalanche quantitativa, seja em termos de jactos poderosos de conteúdos escrupulosamente preparados e lançados para o (in)consciente colectivo, urge saber-se *ler, analisar* e *compreender* para se poder *seleccionar* e *optar/decidir/escolher.*

Estamos assim perante uma necessidade imperiosa de (re)aprendermos a usar a **cognição**, aquela faculdade intelectual que nos permite *conhecer, adquirir saberes, relacionar, integrar, elaborar informação, optar...* E quando dizemos (re)aprender, estamos a referir-nos a um processo pedagógico que nos leve a **aprender a aprender**, a ***(re)educar a nossa cognição***, num processo contínuo de desenvolvimento pessoal e, porque não, social.

O conformismo a que o homem hodierno está habituado deve dar lugar ao *espírito crítico*, no sentido de lhe permitir assegurar o seu pensamento, escolher as suas opções e, assim, assumir as suas responsabilidades relativamente a si próprio e à sociedade. Um *pensamento indutivo*, em permanente recriação tem de substituir o pensamento dedutivo, cujos postulados eram e em alguns casos ainda são aceites como definitivos.

Como se disse, o homem tem de se preparar para enfrentar e resolver situações e problemas diferentes dos que era obrigado a solucionar há dois dias atrás. Por isso deverá criar e desenvolver, cada vez mais, um *espírito de iniciativa*, pelo que terá de adoptar a nova e referida postura pedagógica de **aprender a aprender**.

Vítor da Fonseca, na esteira de outros trabalhos directa ou indirectamente ligados à psicologia e à pedagogia da aprendizagem, viu publicada pela Editorial Notícias mais uma obra sua subordinada ao tema que temos vindo a glosar sumariamente.

Trata-se duma reflexão profunda sobre a problemática da cognição com operacionalizações da psicologia e da pedagogia modernas. Da introdução à obra respigamos, entre outros, dois parágrafos elucidativos da linha de pensamento do autor que constituem uma espécie de preâmbulo ao trabalho subsequente.

"A cognição, como processo e produto da actividade do cérebro e da sua interacção com o envolvimento ecológico, decorrente da comunicação informacional e plurineuronal entre sistemas sensoriais (ou de input*) e motores (ou de* output*), está na origem da adaptabilidade e da* aprendizibilidade *que caracteriza a espécie humana, sem as quais a civilização não se poderia conceber, explicar e transformar.*

(...) A revolução computacional ora em movimento numa sociedade hoje definida como uma sociedade cognitiva *vai exigir cada vez mais conhecimento, criatividade e inovação, atributos cognitivos por excelência e de excelência, que não se podem adquirir apenas por recepção passiva e massificativa da informação, daí a urgência da educabilidade cognitiva".*

Falando da estrutura formal da obra, o autor começa por fazer uma abordagem da perspectiva histórica acerca do conceito de inteligência, para se debruçar, de seguida, sobre o papel da 'Experiência da Aprendizagem Mediatizada' (EAM) na 'Modificabilidade Cognitiva Estrutural' (MCE), concepção introduzida por Reuven Feuerstein, psicólogo israelita, a qual refere "a inteligência humana como um constructo dinâmico fle-

xível e modificável que está na base da adaptabilidade da espécie ao longo do seu percurso histórico-social".

Faz, seguidamente, uma apresentação diacrónica da evolução filogénica e ontogénica da cognição, detendo-se no desenvolvimento cognitivo e na hierarquia da linguagem, assim como na resolução de problemas e na aquisição de competências cognitivas por parte do ser humano.

Entra depois no domínio da neuropsicologia da cognição, onde sistematiza os subsistemas para o processamento dos conteúdos, das modalidades e dos níveis informacionais, a partir do modelo neuropsicológico do processo cognitivo, segundo Luria.

Reserva logo a seguir quatro capítulos para o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), que caracteriza e descreve, apresentando alguns resultados de investigações produzidas, avaliando os seus efeitos em Portugal (inclui um estudo desenvolvido junto de jovens pescadores submetidos a um processo de formação em alternância e outro junto de deficientes mentais em processo de reabilitação profissional) e tecendo algumas considerações relativamente à sua aplicação noutros contextos.

Propõe finalmente outros programas de educação cognitiva, nomeadamente o 'Bright Start', de C. Haywood, e o 'Programa de Processamento Simultâneo e Sequencial de Informação', de Luria, e faz uma reflexão sobre o futuro da sociedade cognitiva.

Autor: FONSECA, Vítor da
Título: *APRENDER A APRENDER - a educabilidade cognitiva*
Editora: Editorial Notícias, 1ª edição, 1998
Colecção: Pedagogia

ANTÓNIO JOSÉ MARTINS

DIÁRIO DA REPÚBLICA NA INTERNET

A Imprensa Nacional-Casa da Moeda, EP (INCM) desenvolveu o "Diário da República Electrónico", que se encontra disponível na Internet, e que permite a consulta dos sumários, do texto e imagem integral da legislação publicada na primeira série.

É também possível efectuar a consulta dos concursos públicos, que são publicados na III série do Diário da República.

Neste momento, também já se encontra disponibilizada a legislação desde 1993 e é ainda possível aceder integralmente às 250 mil páginas do Diário da República publicadas desde 1994.

A consulta na Internet só é possível mediante assinatura por um preço acessível e sem limite de tempo de pesquisa. O acesso é livre na consulta dos sumários das seis últimas edições do jornal oficial.

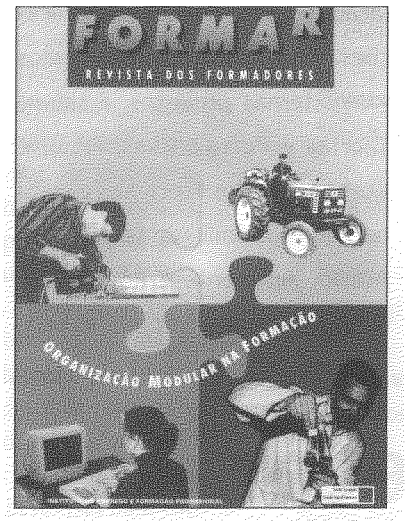
A INCM vai ainda lançar, anual ou semestralmente, um CD-ROM com toda a legislação publicada na I série do Diário da República.

Endereço do Diário da República Electrónico: **http://www.incm.pt**

OS PUZZLES E A FORMAÇÃO MODULAR

Recebemos do nosso colaborador, Luís Filipe Faria Vieira, autor do artigo "Etapas para a Construção de um Módulo de Formação", publicado no número anterior da revista, um comentário acerca da capa desse número e que achamos de interesse publicá-lo como um alerta ao leitor!

"Escrevo porque me parece interessante tirar partido da capa da última FORMAR – a n.º 25, cujo tema central foi a organização modular da formação – para voltar à carga sobre o conceito de módulo. A FORMAR caiu na ratoeira em que tantas outras publicações técnicas, nacionais e internacionais, têm caído. As peças de um *puzzle* são a última coisa que se parece com um módulo e os "quebra-cabeças" deste género são os últimos jogos que se aparentam com a construção, a produção ou a formação modulares!



De facto, se o *puzzle* for de qualidade, se estiver bem construído, não há nenhum peça que encaixe em mais de um sítio. É, aliás, o conhecimento antecipado deste facto que dá todo o sabor ao jogo. Ou seja: as peças de um *puzzle* são o exemplo acabado do que não é um Módulo, porque nunca hão-de permitir fazer senão, exactamente, a construção que se encontra prevista e, exactamente, por um único caminho.

Tenho pena que a ideia não nos haja ocorrido – a mim ou ao Carlos Marques – quando esforçadamente trabalhávamos sobre o texto das "17 etapas para a construção de um módulo de formação" que teve a bondade de mandar publicar. Tê-la-íamos, certamente, utilizado como ponto de partida de um magnífico contra-exemplo!

Ainda assim, tardiamente, embora, gostaríamos de poder partilhar este verdadeiro achado com os leitores da FORMAR. Inclusivé para que não sobrem dúvidas sobre o nosso ponto de vista. O facto de A ORGANIZAÇÃO MODULAR DA FORMAÇÃO ser um grande quebra-cabeças não conduz a que os "quebra-cabeças" sejam uma ilustração da organização modular".

LUÍS FILIPE FARIA VIEIRA

NOTA DA REDACÇÃO

SEMINÁRIO SOBRE "ORGANIZAÇÃO MODULAR DA FORMAÇÃO"

No último número da revista "FORMAR", nesta mesma rúbrica, foi anunciada a realização dum seminário sobre a "Organização Modular da Formação" que decorreria no início do mês de Março.

Por razões de ordem interna, o IEFP viu-se na necessidade de adiar a sua realização pelo que os nossos leitores serão oportunamente informados sobre a nova data.

Aconteceu...

1º CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA ECONÓMICA

Nos passados dias 4, 5 e 6 de Março de 1998, realizou-se na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, o 1º Congresso Português de Sociologia Económica sob a organização do SOCIUS – Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações do Instituto Superior de Economia e Gestão, da Universidade Técnica de Lisboa. O evento contou com a presença de cerca de 600 participantes nacionais e estrangeiros e registou a apresentação de cerca de 120 comunicações. Estas distribuíram-se pelos vários temas previstos, a saber: Teorias e Perspectivas; Análise Comparada dos Processos e Instituições Económicas e Sociais; Território, Ambiente e População; Desigualdades Sociais e Economia; Estado, Instituições e Agentes Colectivos; Organizações e Mercados; Cultura e Economia.

Para além destas sessões temáticas, o Programa incluiu ainda sessões plenárias que contaram com a participação de vários convidados estrangeiros.

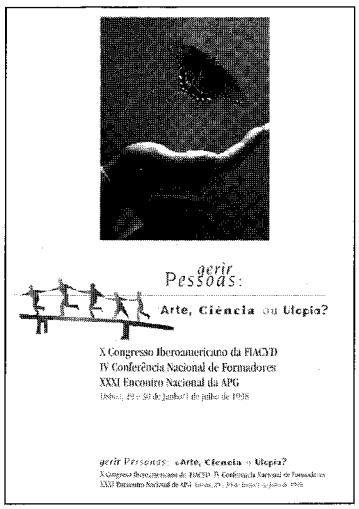
Parte das comunicações presentes ao Congresso encontrar-se-ão disponíveis a partir do dia 15 de Abril de 1998, na Internet, no site do SOCIUS:

http://www.iseg.utl.pt/html/uips/socius/congresso.html

Vai acontecer...

IV CONFERÊNCIA NACIONAL DE FORMADORES

Gerir Pessoas: Arte, Ciência ou Utopia?



Embora ainda sem programa definitivo, levantamos uma ponta do véu dos temas a discutir na IV Conferência Nacional de Formadores, que decorrerá em Lisboa de 29 de Junho a 1 de Julho de 1998.

- Economia global, gestão e cultura locais
- Produtividade e Inovação
- A Inteligência enquanto capital
- A estratégia voltada para o cliente
- A dimensão racional e emocional dos homens e das organizações
- Novas tendências na formação
- Da gestão da informação ao conhecimento e à criação
- Formação de equipas: Passado e Futuro
- Marketing e a gestão das pessoas
- Auditoria da formação
- Competências futuras
- Formação em liderança
- O activo chamado confiança
- A empresa que aprende
- Avaliar a formação

D.RIGIR

TABELA DE PUBLICIDADE

A revista DIRIGIR é uma publicação do IEFP, editada bimestralmente.
Tem uma tiragem de 24 000 exemplares, e uma média de 64 páginas a preto e branco, profusamente ilustradas. Cada um dos seis números anuais é acompanhado de uma separata temática.
Contamos com 22 000 assinantes, distribuídos por todo o País e pelo estrangeiro. Os assinantes da DIRIGIR são quadros e chefias intermédias, gestores e dirigentes de empresas, professores e estudantes de Gestão.
De leitura agradável, com um estilo pragmático, trata-se de um projecto de informação/formação que tem tido um acolhimento excelente, podendo-se dizer que se atingiram os objectivos propostos inicialmente.
Estão, pois, criadas as condições para se comercializarem espaços da revista com fins publicitários, sempre com a preocupação de não prejudicar o respectivo conteúdo pedagógico, não devendo a área de publicidade ser superior a 7 por cento do espaço total da revista.
Pretendemos inserir publicidade que contribua para fomentar uma imagem de prestígio da revista, tendo em conta as seguintes condicionantes:

- Promoção de imagem de empresas ou instituições de utilidade pública, preferencialmente ligadas à Formação ou à Gestão.

- Promoção de produtos e/ou serviços ligados à Formação ou à Gestão.

- A revista reserva-se o direito de recusar qualquer publicidade não compatível com estes parâmetros.

PREÇÁRIO

COR (4/4 cores em *couché* 175 gr. com face plastificada)

Contracapa	200.000$00
Verso de capa ou contracapa	170.000$00

PRETO E BRANCO

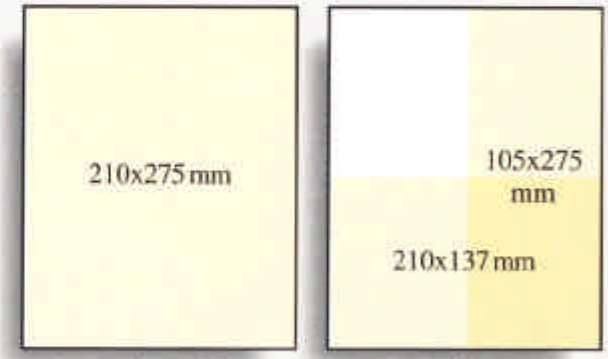
Página (210 x 275 mm)	100.000$00
1/2 página	50.000$00

- Se o contrato for celebrado por um ano, beneficiará de um desconto de 10 por cento.

- As selecções de cor dos anúncios serão debitadas quando forem efectuadas à nossa responsabilidade.

- Esses preços não incluem IVA.

As apresentações estão feitas!
Ficamos à espera que nos contacte.



PÁGINA ***1/2 PÁGINA***

CONSULTORIA, FORMAÇÃO E APOIO À GESTÃO DE PEQUENAS EMPRESAS

REDE

REDE é uma iniciativa da responsabilidade do IEFP — Instituto do Emprego e Formação Profissional, inserida no âmbito do Programa Piloto de Formação PME, com apoio da União Europeia, que globalmente visa

- **reforçar a capacidade competitiva das Pequenas Empresas** (até 49 trabalhadores) e, simultaneamente,
- **promover o emprego qualificado**

para o que se disponibiliza um conjunto de serviços de apoio através de uma Rede Institucional de Parceiros do IEFP (Associações Empresariais Sectoriais e Centros de Formação Profissional Protocolar) a que estão afectos Consultores Orientadores — consultores/formadores seniores em gestão — para apoio a gestão e desenvolvimento das empresas.

Benefícios para as Empresas/Empresários

- Diagnóstico estratégico
- Plano de acções
- Consultoria em gestão e formação-acção ao empresário/dirigente
- Trabalho de um jovem recém-licenciado/diplomado com curso superior com perfil académico adequado às necessidades da empresa (Assistente de Desenvolvimento Empresarial)
- Seminários e Encontros de empresários sobre temas de gestão
- Apoio de Consultores/Formadores Especialistas
- Material pedagógico preparado para a Pequena Empresa
- Rede de Informação de Apoio à Pequena Empresa (via Internet)

Como Beneficiar/Participar na REDE

Pode beneficiar do REDE aderindo a uma das versões completas do Programa ou participando pontualmente nalguma das suas realizações.
A próxima versão completa da REDE inicia-se no dia 1 de Junho de 1998 e termina no dia 31 de Dezembro de 1998.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Estrutura de Gestão REDE: Rua de Xabregas, 52 — 1900 Lisboa • Tel. (01) 868 29 67 • Fax (01) 868 08 02
http://www.iefp.pt ou directamente http://194.65.106.158/webrede • Email: rede@mail.iefp.pt ou gestor.rede@mail.iefp.pt