

Editorial



Professores e formadores em contexto de mudança é o tema central deste número da *FORMAR*. Um contexto de grande exigência se coloca a estes profissionais – de uma identidade claramente

definida e interiorizada, num passado recente, assiste-se hoje a uma identidade difusa, de configuração múltipla, apontando-se para novas missões, funções e papéis diversos e inúmeras formas de os desempenhar.

O enquadramento político da profissão, outrora nacional, alarga-se ao âmbito europeu, numa clara transversalidade. Os desafios tendem a revelar-se comuns e a partilha é, assim, justificável e, mesmo, indispensável. A criação de um Quadro Europeu Comum para as competências e qualificações dos professores e formadores é um passo para a concretização da estratégia visando a desejada sociedade do conhecimento.

No seio do Ensino Superior, também em profunda mutação em consequência da Declaração de Bolonha e de múltiplas circunstâncias, assiste-se a novas preocupações, das quais se pode destacar a necessidade de formação pedagógica dos docentes, confrontados com a ineficácia do ensino tradicional, requerendo-se a transformação de convicções e de práticas.

Também destacamos neste número uma retrospectiva histórica das escolas técnicas em Portugal, da sua criação à sua extinção, tendo dado lugar a uma complexa arquitectura de oferta formativa no contexto da Educação e do Trabalho. Pela sua diversidade, este modelo acabou por nunca se impor, no que respeita ao conhecimento do

cidadão comum, que continua a recordar o ensino técnico como uma referência de qualidade, “evocada em tons nostálgicos”. Este tema serve de base à realização do Encontro *FORMAR*, a pretexto da comemoração dos 50 anos da criação da Escola Técnica de Alcobaça, que marcou, de forma indelével, gerações de quadros médios e superiores e constituiu, à época, uma oportunidade única de prosseguimento de estudos para jovens da região.

O Encontro *FORMAR* vai ter lugar no dia 27 de Outubro, coincidindo com a publicação deste número, no Auditório da Câmara Municipal de Alcobaça, e tem por objectivo aproximar a revista do seu público, promovendo o debate e a reflexão sobre temas pertinentes. Neste caso será subordinado ao tema “Formação Profissional, do passado ao presente”, pretendendo-se perspectivar a Formação Profissional em Portugal na sua evolução histórica e situá-la no presente, face aos desafios que se colocam às instituições, às empresas e aos cidadãos. São convidados a participar formadores, professores, empresários, instituições de Ensino e de Formação e outros agentes locais cuja acção se relaciona, directa ou indirectamente, com a temática do Ensino e da Formação Profissional. A organização do evento conta com a participação dos serviços do IEFP na região, da Câmara Municipal de Alcobaça e da comissão dos antigos alunos da Escola Técnica de Alcobaça.

A revista *FORMAR* pretende, assim, reforçar a sua proximidade com os leitores e as diversas realidades do nosso país, mobilizando novos colaboradores e encontrando novos motivos de abordagem.

Sumário

FORMAR N.º 52 • OUTUBRO 2005

Propriedade

Instituto do Emprego e Formação Profissional

Directora

Luísa Falcão

Coordenadora

Ana Rita Lopes

Conselho Editorial

Adelino Palma, Acácio Ferreira Duarte,
Ana Rita Lopes, Artur Lemos de Azevedo,
Fátima Cerqueira, Fernando Cascais,
Isabel Henriques, José Alberto Leitão,
Luís Imaginário, Maria Luísa Falcão

Colaboraram neste número

Albérico Afonso Costa, Ana Carina Silva,
Ana Rita Lopes, Fernando Cascais, Flávia Vieira,
Godinho Soares, José Alberto Leitão,
Maria Helena Antunes

Apoio Administrativo

Ana Maria Varela

Concepção Gráfica

Atelier Nuno Gaspar

Fotografia da Capa

Jorge Barros

Ilustração

Manuel Libreiro, Paulo Cintra, Extramedia Design

Revisão

Laurinda Brandão

Montagem e Impressão

Raíno & Neves, Lda.

Rua do Souto, 8 — S. João de Ver
Apartado 103, 4522 FEIRA CODEX

Redacção

Departamento de Formação Profissional,
Direcção das Revistas DIRIGIR e FORMAR
Rua de Xabregas, 52 — 1949-003 LISBOA
Tel.: 218 614 100
Fax: 218 614 621

Registo

Instituto de Comunicação Social

Data de Publicação

Outubro de 2005

Periodicidade

4 números/ano

Tiragem

11 000 exemplares

Depósito Legal

36959/90 ISSN: 0872-4989

Os artigos assinados são da exclusiva
responsabilidade dos autores, não coincidindo
necessariamente com as opiniões
do Conselho Directivo do IEF. 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 — 1949-003 LISBOA
E-mail: formar@iefp.pt

Nota: Fotos de Miguel Baltazar no artigo
“Marie-Christine Josso e a formação de adultos”
na Revista n.º 51, a quem apresentamos
as nossas desculpas pelo lapso ocorrido.



3 As Novas Competências dos Professores e Formadores

Maria Helena Antunes

14 A Reforma do Ensino Profissional do Pós-Guerra — Da Mudança Necessária à Mudança Possível

Albérico Afonso Costa

20 Portugal no 38.º Campeonato Internacional das Profissões — Helsínquia 2005

João Godinho Soares

28 O Lugar da Pedagogia na Universidade

Flávia Vieira

34 Formar Formadores — Aprender para Inovar

José Alberto Leitão

40 O Que Ganhamos ao Irmos com os Nossos Formandos a Um Museu

46

Entre Formação Académica e Profissional — Um Caso de Colaboração

Fernando Cascais

52 Nadejda Nadoutkina Aprende a Língua Portuguesa

Ana Carina Silva

55 Conhecer Europa

República Checa

61 Um Olhar Sobre... Ambiente — Água: Poupar Hoje para Ter Amanhã

63

Esp@ço Internet

64

Debaixo d'Olho

As novas competências dos professores e formadores



*“When planning for a year, plant corn.
When planning for a decade, plant trees.
When planning for life, train and educate people”*

Provérbio Chinês. Guanzi (c. 645 a. C)

*Quando se enfrenta, na União Europeia,
um conjunto de diversificadas
e complexas mudanças decorrentes
da transição para uma sociedade assente
no conhecimento, onde a aprendizagem
ao longo da vida é tida como uma
das suas componentes nucleares, urge
reflectir sobre as repercussões que esta
nova sociedade provoca ao nível dos sistemas
de educação e formação e do papel
dos professores e dos formadores.*

A educação e a formação estão no coração da sociedade do conhecimento. Os professores e os formadores⁽¹⁾ são cada vez mais tidos como um instrumento estratégico nevrálgico para atingir os objectivos traçados para a União Europeia (UE), no contexto desta nova sociedade onde a aprendizagem ao longo da vida se constitui como a estratégia crítica mais importante para o seu sucesso.

O desenvolvimento de um quadro europeu comum, para as competências e qualificações dos professores e formadores, facilitará a indução de políticas capazes de aumentar a qualidade da formação e a capacidade de inovação, contribuindo, desta forma, para o objectivo central estabelecido para a UE, que se deverá tornar “a mais competitiva e dinâmica economia baseada no conhecimento no Mundo capaz de um crescimento económico sustentado com melhores empregos e melhor coesão social” (Conselho da Europa, Lisboa, Março de 2000).

A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A emergência da sociedade do conhecimento em simultâneo com as actuais tendências económicas e sociais mais alargadas, como a globalização, a mudança nas estruturas familiares, sociais e organizacionais, a mudança demográfica ou o impacto das tecnologias da sociedade de informação⁽²⁾, implicam que a UE enfrente um

conjunto de diversificadas e complexas mudanças que, continuamente, exigem a reestruturação do Mundo em que vivemos.

O conhecimento e a competência são o motor para o crescimento económico. A vantagem competitiva está cada vez mais dependente do investimento em capital humano. Afirma-se mesmo (Giddens, 1991)⁽³⁾ que a aplicação do saber à vida social é o aspecto mais importante na organização e transformação das sociedades modernas.

Esta nova realidade tem consequências importantes ao nível do trabalho, exigindo a reestruturação do mercado de trabalho, favorecendo uma crescente flexibilização, novas formas de trabalho e o desemprego de longa duração. Os níveis hierárquicos nas organizações diminuem, intensifica-se a cooperação interfuncional e a responsabilidade é cada vez mais partilhada. Os trabalhadores têm de aumentar as suas competências pessoais e interpessoais — competências transversais — a par das estritamente técnico-profissionais, para poderem fazer face às crescentes exigências do mercado.



(1) Professor: pessoa reconhecida como tendo o estatuto de professor (ou equivalente) de acordo com a legislação e as normas de um determinado país. Os professores podem trabalhar com crianças no pré-escolar, com alunos do primário e secundário, com aprendentes adultos e estudantes em programas profissionais em escolas, empresas ou centros de formação — com diferentes designações, como “educadores”, “formadores”, “instrutores”, etc. O termo “professor” deve ser usado quer para professores quer para formadores profissionais que possuem um estatuto como professor, enquanto o termo “formador” deve ser aplicado exclusivamente para os formadores profissionais que não possuem o estatuto legal de professores nem estão agrupados como professores nas estatísticas oficiais. Neste caso distingue-se entre “formadores profissionais” e “formadores em *part-time* ou ocasionais”. (Progress Report, COM Setembro 2004, “Improving Education of Teachers and Trainers”)

(2) White Paper — Teaching and Learning, 1996, p. 6.

(3) Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-Identity*, Cambridge, Polity Press.

De modo a fazer face às exigências da sociedade do conhecimento, as políticas tradicionais de educação terão de ser substituídas por estratégias de aprendizagem ao longo da vida (ALV), rejeitando-se, ao fazê-las convergir, a tradicional separação entre a aprendizagem para a vida (educação) e a aprendizagem para o trabalho (formação), capazes de estimular e permitir a todos, de uma forma continuada, o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes (Van der Zee, 1996)⁽⁴⁾.

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A aprendizagem ao longo da vida (ALV) reapareceu nos últimos anos como um dos tópicos de discussão pública mais marcante, designadamente no que diz respeito à organização da educação e formação no século XXI. No contexto europeu, o ano de 1994 foi relevante na promoção da ALV quando no *White Paper “Growth, Competitiveness and Employment”*, a Comissão Europeia defende: “A aprendizagem ao longo da vida é o objectivo geral, para o qual as comunidades educativas nacionais po-

dem fazer as suas próprias contribuições” (CEC, 1994: 16). Seguiu-se o *White Paper “Teaching and Learning — Towards the Learning Society”* (CEC, 1996) e o ano de 1996 foi designado como o Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida.

No Conselho Europeu de Lisboa (2000), momento decisivo na orientação das políticas sobre esta matéria na UE⁽⁵⁾, afirma-se que a aposta na ALV⁽⁶⁾ deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. Os sistemas de educação e formação na Europa estão no cerne desta transição. Os sistemas deverão ser abertos e flexíveis, adequados às necessidades e interesses dos aprendentes e promovendo a igualdade de oportunidades ao longo das suas vidas. Incentiva-se, assim, a criação de uma cultura de aprendizagem.

A Comunicação da Comissão Europeia de 2001⁽⁷⁾ pretende o estabelecimento de uma área europeia de ALV que visa incentivar os cidadãos a mover-se livremente entre dispositivos de aprendizagem, empregos, regiões e países, desenvolvendo ao máximo o seu saber e competências — definindo ALV⁽⁸⁾ como “todas as actividades desenvolvidas ao longo da vida com o objectivo de melhorar o saber, as aptidões e as competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional”. Esta definição alargada não se limita a uma perspectiva puramente económica ou de aprendizagem de adultos. Enfatiza, igualmente, a aprendizagem da pré-escola à pós-graduação, envolvendo o espectro total de aprendizagens,

(4) Cit. in Antunes, M.H., 2001, *Projectos de Aprendizagem para Organizações Aprendentes*, p. 4, Comunicação apresentada na VII Conferência da APG, ULHT, Lisboa.

(5) SEC, 2000, *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas.

(6) Definida como “toda e qualquer actividade de aprendizagem com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”, SEC, 2000, p. 3.

(7) COM, 2001, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas.

(8) COM, 2001, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, p. 33.

formal⁽⁹⁾, não-formal⁽¹⁰⁾ e informal⁽¹¹⁾, visando, assim, atingir os objectivos e ambições da UE de ser mais próspera, inclusiva, tolerante e democrática.

Prioridades para a Acção

Como resultado do processo de discussão e consulta europeias desencadeado⁽¹²⁾ a partir do Memorando (2000), a Comissão estabeleceu prioridades para a acção, que pressupõem uma estratégia global e coerente de ALV para a Europa (COM, 2001), em seis mensagens-chave, a saber:

- Valorizar a aprendizagem.
- Repensar as acções de informação, orientação e aconselhamento.
- Aproximar os aprendentes das oportunidades de aprendizagem.
- Novas competências básicas para todos.
- Pedagogia inovadora.
- Mais investimento em recursos humanos.



• Valorizar a aprendizagem:

Desenvolver uma cultura de aprendizagem valorativa das vias formais, não-formais e informais do conhecimento.

Para isso, torna-se fundamental implementar formas inovadoras de certificação da aprendizagem não-formal para o alargamento do espectro de reconhecimento, independentemente do tipo de aprendente em questão. Pretende-se, também, incrementar sistemas de qualidade para a “validação de aprendizagens” e promover a respectiva aplicação, numa ampla gama de contextos⁽¹³⁾.

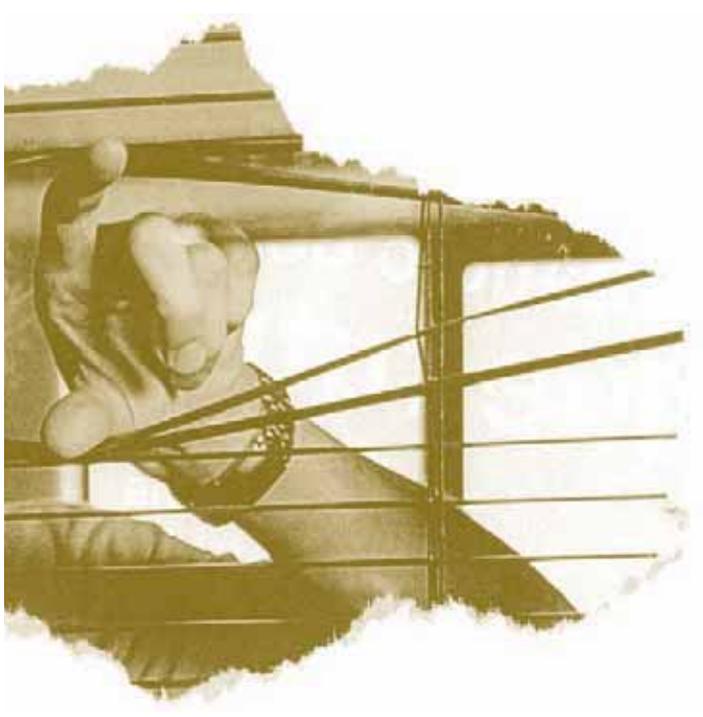
(9) Aprendizagem formal — “aprendizagem tipicamente oferecida por uma instituição de educação ou de formação, estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem) e conduzindo a uma certificação. A aprendizagem formal é intencional na perspectiva dos aprendentes”, COM, 2001, p. 32.

(10) Aprendizagem não-formal — “aprendizagem que não é desenvolvida por uma instituição de educação ou de formação e que não conduz, tipicamente, a uma certificação. É, contudo, estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem). A aprendizagem não-formal é intencional na perspectiva dos aprendentes” COM, 2001, p. 33.

(11) Aprendizagem informal — “aprendizagem resultante de actividades diárias da vida relacionadas com o trabalho, família ou lazer. Não é estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem) e tipicamente não conduz a uma certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional mas na maioria dos casos é não intencional (ou “incidental”/casual)”, COM, 2001, p. 32.

(12) No que diz respeito a Portugal reconhece-se, no Relatório Nacional elaborado em Julho 2001, que o país ainda “apresenta profundas assimetrias em termos de distribuição do conhecimento pelos cidadãos e dos meios de acesso e apropriação da informação”. Verifica-se um fosso entre gerações, surgindo Portugal com uma posição relativa desfavorável no quadro da UE, embora a situação tenha vindo a evoluir positivamente. Contudo, mais de 65 por cento dos activos empregados permanecem nos níveis mais baixos de qualificação, cerca de 16 por cento no nível médio e somente 15 por cento no nível superior. Tem sido prática ignorar-se os conhecimentos, competências e capacidades adquiridas em situação de formação não-formal ou de experiência profissional. A procura de formação, nomeadamente pelos detentores de níveis de habilitação mais baixos, é ainda insuficiente e impõe-se um esforço de aproximação ao cidadão de forma a potenciar a aprendizagem ao longo da vida.

(13) Este trabalho tem vindo a ser desenvolvido entre nós pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, criada em Setembro de 1999 e actual Direcção-Geral da Formação Vocacional que, através do desenvolvimento de uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, pretende responder à validação de competências escolares e profissionais adquiridas pelos adultos em contextos diversificados de aprendizagem, promovendo a participação dos parceiros sociais e, na articulação entre a educação e a formação, criar oportunidades para todos os cidadãos, em especial para os menos escolarizados.



Este processo deverá ser acompanhado de um maior envolvimento de todos aqueles que, em última instância, validam na prática as credenciais e que estão mais familiarizados com as formas como indivíduos e empresas usam as mesmas na vida quotidiana. Os parceiros sociais, e as associações da sociedade civil, deverão assumir, por conseguinte, importância idêntica à das autoridades oficiais e dos profissionais da educação.

- **Repensar as acções de informação, orientação e aconselhamento:**

Acesso facilitado de todos à informação e aconselhamento de qualidade, sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida.

Quer isto dizer que os sistemas de aprendizagem deverão passar de uma estratégia centrada na oferta para uma abordagem assente na procura, colocando as necessidades e exigências dos utilizadores no centro das atenções. Para tal, a orientação é um serviço, continuamente acessível a todos, devendo ir para além da distinção entre orientação educativa, profissional e pessoal.

- **Aproximar os aprendentes das oportunidades de aprendizagem:**

Estabelecer centros polivalentes de aprendizagem ao nível das comunidades, cidades e regiões. Para tal, a mobilização dos recursos de autoridades regionais e locais em favor da ALV é essencial.

Assim, os Estados-membros são convidados a usar os recursos das escolas, instituições de educação de adultos e de ensino superior, instituições de investigação e outros equipamentos públicos, como livrarias e centros polivalentes para a ALV, de modo a aproximar as ofertas de aprendizagem dos indivíduos.

Salienta-se que um balanço entre as aprendizagens no local de trabalho e nos ambientes circundantes sociais é particularmente relevante. Isto reflecte um equilíbrio entre os objectivos de ALV, ou seja, entre cidadania activa, auto-realização, empregabilidade e inclusão social.

- **Novas competências básicas para todos:**

Acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento. As novas competências básicas, consagradas nas conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, incluem, para além da leitura, escrita e matemática e do aprender a aprender, competências em TIC (literacia digital), línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais (como autoconfiança, auto-orientação e assunção de riscos). Neste sentido, é igualmente importante garantir que os jovens concluam a escolaridade obrigatória e melhorar o acesso dos adultos à aprendizagem, em especial os trabalhadores mais velhos, os que exercem a actividade a tempo parcial ou têm um emprego temporário e os desempregados.



- **Pedagogia inovadora:**

Os novos métodos de ensino e de aprendizagem — pedagogia inovadora⁽¹⁴⁾ — desafiam os papéis tradicionais e as responsabilidades de professores e formadores, exigindo que se desenvolva a sua formação de modo a enfrentar novos desafios, promover a tolerância e os valores democráticos.

De salientar, a este propósito, que a formação e as qualificações de profissionais da educação/formação que operam em sectores não-formais (tais como o trabalho com os jovens, com séniores e na comunidade), na educação de adultos ou na formação contínua, não estão ainda suficientemente desenvolvidas na Europa.

Por outro lado, é largamente reconhecido que a aprendizagem mediatizada pelas TIC oferece grande potencial para repensar e redesenhar os processos de aprendizagem, embora também se reconheça o risco de criação de uma “fronteira digital”. Salienta-se que a aprendizagem mediatizada pelas TIC deve ser combinada com outras estratégias, modos mais “sociais” de aprendizagem (grupos de aprendizagem, aprendizagem familiar, tutoria ou aprendizagem colaborativa no trabalho), com serviços regulares de apoio individual e técnico.

Finalmente, esta abordagem inovadora torna-se igualmente importante para a concretização da igualdade de géneros, para contribuir para uma terceira idade cada vez mais activa e uma sociedade mais inclusiva.

(14) “A expressão aprendizagem ao longo da vida (*lifelong*) coloca a tónica no tempo; durante uma vida, contínua ou periodicamente. A expressão aprendizagem em todos os domínios da vida (*lifewide*) chama a atenção para uma maior disseminação da aprendizagem que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas, em qualquer fase das mesmas. A dimensão em todos os domínios da vida coloca uma tónica mais acentuada na complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal”, SEC, 2000, p. 10.

QUADRO EUROPEU COMUM PARA AS QUALIFICAÇÕES E COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES E FORMADORES

Neste novo enquadramento para os sistemas de educação e formação na UE, é de realçar as dimensões em mudança no papel dos professores e formadores, com repercussões ao nível do seu perfil profissional, face a uma sociedade em que se torna desejável um maior nível de coesão social e uma prática mais intensiva de cidadania activa.

A mudança do papel dos professores e formadores

As principais mudanças políticas, económicas, sociais, culturais e tecnológicas registadas exigem a assunção de novos papéis e o desenvolvimento e aquisição de novas competências.

A dimensão europeia⁽¹⁶⁾ deverá ser central na atitude e na acção de professores e formadores, com impacte na sua tarefa crucial de aumentar a consciência da importância do projecto europeu, designadamente entre os jovens, e preparando-os para desempenhar os seus papéis como cidadãos activos aos níveis local, nacional e europeu.

São ainda os actores-chave no desenvolvimento de competências básicas por todos os cidadãos europeus, de forma a favorecer a inclusão na sociedade do conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida.

• Mais investimento em recursos humanos:

Investimento e adequação dos recursos humanos em função das necessidades e oportunidades de aprendizagem.

A definição de uma nova política laboral ganha aqui uma particular importância, instituindo o objectivo de frequência de formação profissional de todos os trabalhadores e empregadores. A existência de um plano de formação dos trabalhadores no Plano de Actividades das empresas é um instrumento importante de transformação das condições de frequência da formação⁽¹⁵⁾. Por outro lado, é necessário flexibilizar horários de trabalho, criar bolsas de formação que incentivem a autoformação e motivar os indivíduos para a necessidade de se envolverem em processos de formação contínua, sob pena de não desenvolverem a aquisição de novos conhecimentos/competências requeridos pela evolução tecnológica. O financiamento é uma parte importante desta estratégia, através de uma responsabilidade partilhada entre o Estado, os empregadores e os trabalhadores. Neste contexto, as boas práticas no domínio da formação e do emprego, evidenciando atitudes favoráveis e activas por parte das empresas, deverão ser incentivadas.

(15) Em Portugal, com a entrada em vigor da nova legislação laboral, foi introduzido um conjunto de exigências para a formação profissional em contexto empresarial como resultado da conjugação da Lei n.º 99/2003, de 27 de Agosto (Código do Trabalho) com a Lei n.º 35/2004, de 29 de Julho (que regulamenta o Código do Trabalho). Os empregadores, no âmbito de empresas com mais de 10 trabalhadores, estão doravante obrigados a desenvolver um conjunto de actividades no âmbito da formação profissional, sendo-lhes atribuídas novas responsabilidades no sentido de promover a qualificação dos seus recursos humanos.

(16) A dimensão europeia deverá abranger toda a Europa, ser um conceito inclusivo — a dimensão europeia como um modelo de diversidade que pode favorecer trocas úteis e lições de outras regiões do globo.

Promoção de novos resultados de aprendizagem:

- Contribuir para a educação em cidadania dos aprendentes, nomeadamente em cidadania europeia.
- Promover o desenvolvimento de competências dos aprendentes, designadamente as competências básicas, e numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.
- Promover a tomada de consciência da importância do projecto europeu.
- Ligar o desenvolvimento de novas competências curriculares com os conteúdos programáticos.

Desenvolvimento de competências de cidadania, como:

- Viver numa sociedade multicultural, inclusiva e tolerante.
- Viver de acordo com estilos de vida sustentáveis tendo em conta os aspectos ambientais.
- Lidar com a problemática da igualdade de género na família, no trabalho e na vida social.
- Viver como um cidadão europeu.
- Gerir o desenvolvimento da própria carreira no quadro, por exemplo, de uma crescente internacionalização da força de trabalho.
- Desenvolver o domínio de línguas estrangeiras.

Tais exigências pressupõem que os próprios professores e formadores tenham desenvolvido competências de cidadania, que tenham uma compreensão alargada da construção europeia, das suas metas e objectivos, o que

poderá ser facilitado através de crescente e desejável mobilidade.

A educação e formação torna-se uma actividade que requer cada vez mais uma cuidadosa análise de cada situação de aprendizagem, o desenvolvimento e a monitorização de oportunidades de aprendizagem adequadas, a avaliação do seu impacto nas realizações dos aprendentes seguida, nalguns casos, por ajustamentos considerados necessários e uma reflexão pessoal ou colectiva sobre todo o processo, de forma a construir conhecimento profissional.

Reorganização dos processos de aprendizagem:

- Adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades dos aprendentes, tendo em conta a sua diversidade social, cultural e étnica bem como a heterogeneidade do grupo (presença de imigrantes ou refugiados, bem como formandos com necessidades especiais).
- Organizar ambientes e facilitar os processos de aprendizagem, com maior recurso a oportunidades de aprendizagem que envolvam cooperação, experientiação, experimentação, projecto e ambientes reais de trabalho.
- Facilitar a aprendizagem, mais do que transmitir saberes.

Trabalho “atrás da sala”, no interior da escola/ centro de formação, com a comunidade alargada e os parceiros sociais:

- Favorecer o trabalho em grupo e em equipas.



- Participar no desenvolvimento curricular e organizacional.
- Colaborar com outros actores sociais (empresas, país, autarquias...).

Integração das TIC nas situações formais de aprendizagem e em todas as áreas da prática profissional:

- Recorrer, entre outros suportes, às tecnologias de informação e comunicação.

Domínio de competências pedagógicas, como:

- Capacidade de adaptação das estratégias de aprendizagem à diversidade de necessidades dos aprendentes.
- Capacidade de individualizar as oportunidades de aprendizagem.

- Capacidade para ensinar tendo a língua de instrução como a segunda língua do aprendente.
- Capacidade para organizar contextos de aprendizagem adequados.
- Capacidade de actuar como um facilitador do processo de aprendizagem.
- Desenvolvimento das competências em TIC.
- Competências ao nível do desenvolvimento curricular e organizacional.

Domínio de competências transversais, como:

- Capacidade para tomar iniciativas.
- Competências relacionadas com o trabalho em equipa.
- Capacidade de colaborar com vários actores sociais relevantes na comunidade.
- Capacidade de adaptação, reflexão e de mudança.
- Criatividade, flexibilidade e responsabilidade.
- Capacidade para resolver problemas.

Todas estas mudanças desafiam a forma pessoal de se ser professor e formador e reforçam e aumentam a complexidade da dimensão interpessoal da sua actividade uma vez que terão de ser capazes de cooperar e comunicar com uma variedade maior de pessoas em contextos muito diferentes.

Cada vez mais é necessário que os professores/formadores trabalhem em equipas alargadas com outros profissionais, parceiros sociais e com a comunidade alargada, de forma a se encontrarem respostas concertadas e sustentadas numa óptica de ALV.

Os aprendentes, por outro lado, têm acesso facilitado à informação através dos média, como a televisão, e crescentemente através de outras TIC, como a Internet. A sua aprendizagem informal acontece de uma forma alargada em diversos aspectos da vida. No quadro de ALV a aquisição de uma capacidade de aprendizagem independente, através, por exemplo, de aprendizagem a distância (*e-learning*), torna-se uma prioridade. Assim, os professores e formadores têm de desenvolver as suas próprias competências em TIC, explorando e rentabilizando as potencialidades pedagógicas que oferecem.

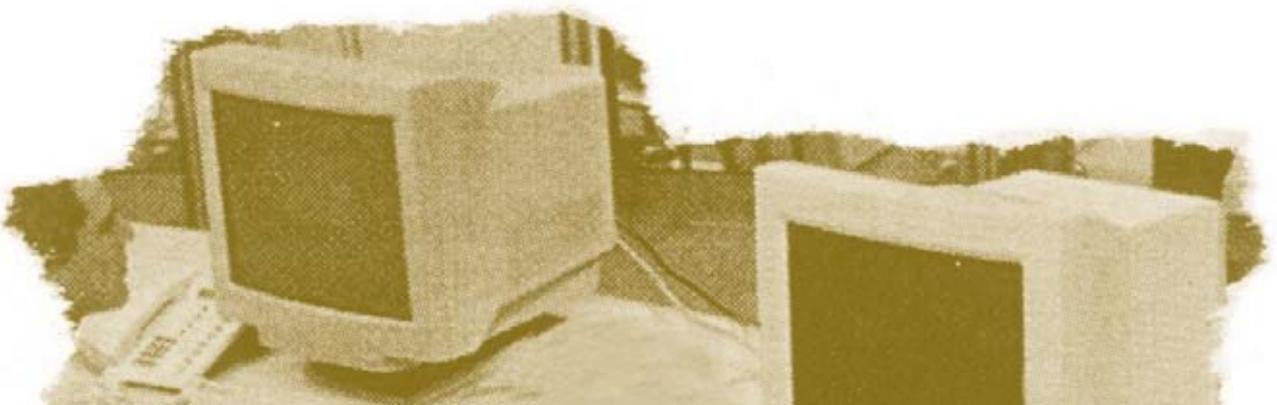
Finalmente, de salientar o desejável aumento do nível de profissionalização dos professores/formadores, que exige o incremento de uma perspectiva de investigação na sua formação e prática profissional.

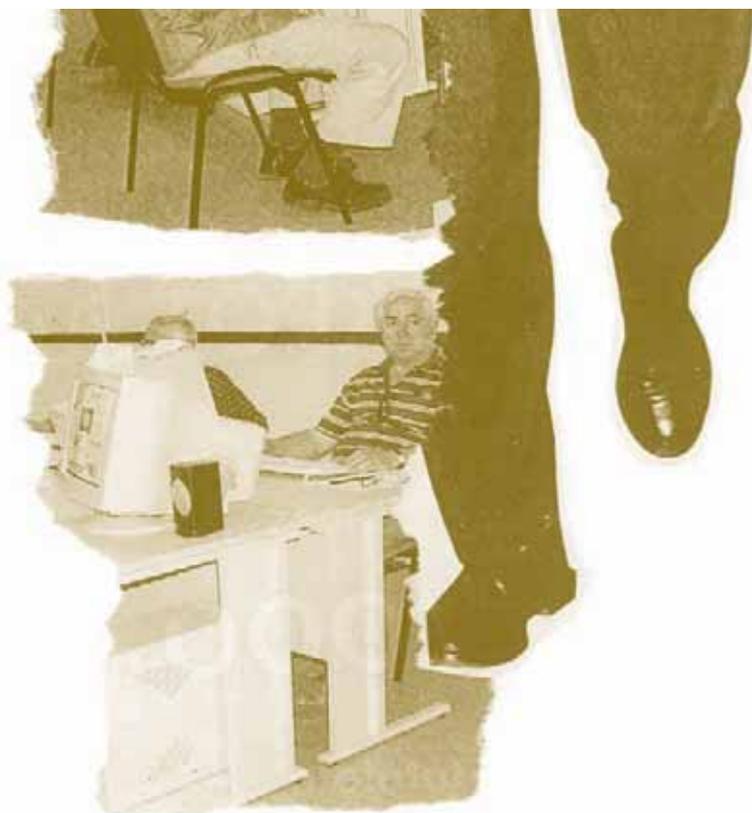
Actuar como profissionais:

- Actuar de uma forma “investigativa”, com realce em abordagens centradas na resolução de problemas.
- Assumir uma responsabilidade acrescida pelo seu próprio desenvolvimento profissional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Desenvolver competências de investigação, como:

- Competências ao nível da concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos de investigação-acção sobre problemas e questões que se colocam no âmbito da sua actividade profissional.
- Domínio dos métodos e técnicas de investigação.
- Atitude de auto-aprendizagem — gosto por aprender a aprender.
- Capacidade de auto-avaliação e de autocritica, de forma a identificar as suas próprias necessidades de aperfeiçoamento.
- Capacidade para desenvolver um conhecimento profissional para a educação/formação a partir das suas práticas e desejavelmente em conjugação com um saber baseado na investigação.





PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UM QUADRO EUROPEU COMUM

Pode-se inferir⁽¹⁷⁾, do anteriormente exposto, um conjunto de princípios orientadores que deverão estar presentes na formação inicial e contínua de professores e formadores, a saber:

1. Presença da dimensão europeia nos currícula e nos programas.
2. Desenvolvimento de competências de investigação.
3. Repertório de competências perspectivado numa óptica de aprendizagem ao longo da vida.
4. O processo de desenvolvimento profissional contínuo deverá ser partilhado num contexto de parceria entre profissionais, organizações, empregadores, associações de pais, autoridades educativas, comunidade em geral.
5. A mobilidade deverá ser vista como uma parte integrante do desenvolvimento profissional, como

uma mais-valia europeia no desenvolvimento de envolventes de aprendizagem para todos e deverá ser devidamente reconhecida e acreditada.

6. Disponibilização de estruturas de apoio efectivas ao nível europeu de forma a promover a dimensão europeia do seu desenvolvimento profissional e construir novo conhecimento no campo da investigação educacional.
7. Desenvolvimento de competências no domínio das TIC, línguas estrangeiras, dimensão europeia da educação e educação intercultural.

A introdução de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, para as competências e qualificações dos professores e dos formadores, facilitará o seu contributo para a transformação dos aprendentes em aprendentes ao longo da vida, bem como a percepção das suas próprias necessidades como indutora de um processo dinâmico, gradativo e reconstrutivo, de aquisição de competências e qualificações através do espectro total da sua vida profissional.

O quadro comum deverá estar focado no desenvolvimento profissional contínuo dos professores/formadores e na sua capacitação para preencher o papel nevrálgico que desempenham na sociedade do conhecimento.

Maria Helena Antunes

Mestre em Comportamento Organizacional



(17) E em consonância com o proposto no documento da Comissão Europeia, 2004, "Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications".

A Reforma do Ensino Profissional no Pós-Guerra

— da mudança necessária à mudança possível

Nos últimos anos tornou-se quase senso comum considerar a formação profissional das antigas escolas técnicas um referencial de qualidade evocado em tons nostálgicos. O facto de várias gerações de quadros médios e superiores, ainda no activo, terem iniciado a sua formação neste modelo de ensino técnico profissional não será por certo alheio à enunciação deste discurso.

No presente artigo vamos relembrar, precisamente, a reforma do ensino técnico que apropriou este modelo de formação profissional durante décadas em Portugal mas não conseguiu sobreviver à extinção do Estado Novo, embora a sua certidão de óbito tenha precedido o período revolucionário. Analisaremos o contexto do seu aparecimento, algumas das suas especificidades, as resistências à sua concretização e alguns traços da sua paternidade pedagógica.

Oficinas de Rendas de Vila do Conde.

A reforma do ensino profissional vai ter uma gestação de cerca de sete anos e o seu reconhecimento legislativo é feito no ano de 1948, aparecendo, assim, como filha das mudanças que ocorrem em Portugal no pós-guerra.

O Estado Novo, ao longo dos anos trinta primeiros anos da década de 40, pôs em prática uma política de contenção de despesas que, na área da educação, afectou particularmente o ensino técnico. O desinvestimento neste subsistema de ensino e a rigorosa selecção na entrada no ensino liceal obedece a uma estratégia que tenta contrariar a mobilidade social. É também nessa atitude de desinvestimento que encontramos as causas de uma persistente degradação do ensino técnico. As ruinosas condições materiais e humanas que este ensino apresenta no início da década de 40 e que começam a ser insistentemente apontadas por professores, directores de escolas e também pela imprensa patronal, serão por certo uma das condicionantes da reforma.

A conjuntura aberta pela segunda Guerra Mundial mostrou, motivou e perspectivou a necessidade de mudanças estruturais no aparelho produtivo. Esta conjuntura vai ser responsável por uma atitude de reflexão e amadurecimento de um pensamento que, enunciando uma estratégia industrialista, exige novos investimentos no “capital humano”. Com efeito, começa a haver, por parte dos sectores que entendem a mudança como inevitável e irrenunciável, o entendimento de que as novas competências exigidas pelo mercado de trabalho não se compadeciam com o patamar de escolaridade da juventude portuguesa. O processo reformista será assim solidário com o processo de industrialização, interagindo ambos numa relação causal, ainda que as motivações do primeiro não se esgotem completamente no segundo.

Em 1941 é formada uma comissão com o fim de estudar as condições do ensino técnico e propor a sua revisão. Os estudos preparatórios da reforma de que esta comissão é autora consubstanciam um diagnóstico exaustivo e impiedoso daquele ensino, preconizando soluções em termos de estrutura curricular e de propostas pedagógicas que representam uma ruptura com a ortodoxia do regime em relação à educação e à formação profissional.

AS ESPECIFICIDADES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DA REFORMA

Ao analisarmos os estudos preparatórios da reforma, alguma da legislação que a suporta, a fundamentação de alguns dos programas do novo currículo e até declarações públicas de políticos ligados à educação, surpreendemo-nos com declarações implícitas (ou mesmo explícitas) que se distanciam do pensamento pedagógico nacionalista.

Os reformadores de 48 vão tentar evidenciar que são portadores de um novo credo pedagógico, inovador e adaptado aos novos tempos de mudança, que também aqui na área pedagógica se pressentem. A reforma chega a ser apresentada como “marcando o início de uma época na história do ensino secundário português”. No seu ímpeto reformador, os autores sustentam a inevitabilidade de “uma autêntica revolução pedagógica”.

A reforma do ensino profissional de 1948 comporta um conjunto de alterações em relação à organização curricular anterior, em que o aspecto que mais se destaca se prende com a criação de dois graus para este tipo de ensino: um primeiro grau constituído por

um ciclo preparatório elementar, considerado um momento de pré-aprendizagem, incluindo uma formação geral com características socioculturais, com a duração de dois anos; um segundo grau de formação constituído por cursos de aprendizado, de formação e aperfeiçoamento profissionais, com a duração máxima de quatro anos.

A introdução do Ciclo Preparatório permitia, também, assegurar a articulação do ensino técnico-profis-

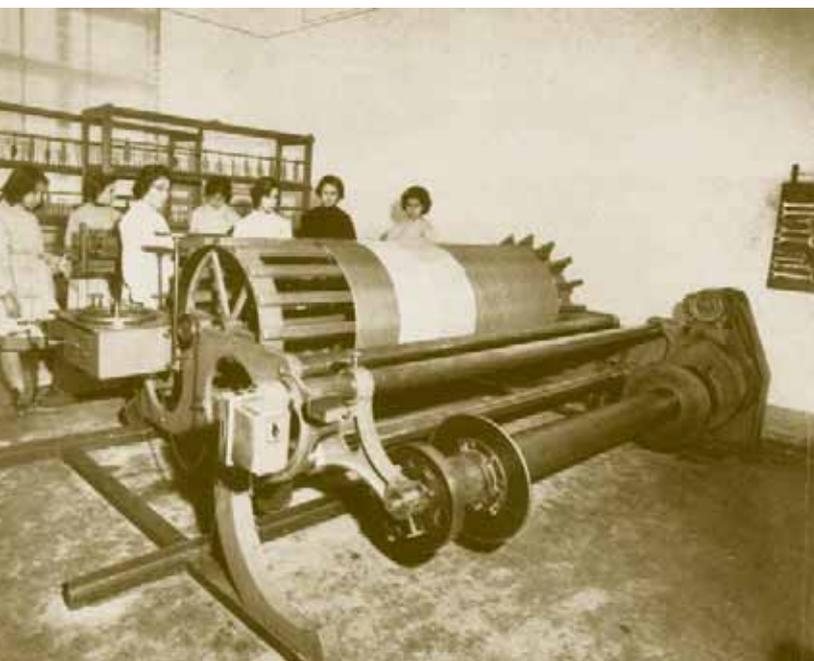
Para além do Ciclo Preparatório, a reforma de 48 integra um conjunto de alterações curriculares face à reforma do ensino técnico de 1930/31, com destaque para a criação dos seguintes cursos no âmbito do ensino industrial e comercial: *Formação*, que incluía o Ciclo Preparatório e mais três anos de especialização técnica para os estudantes diurnos; *Aperfeiçoamento*, para trabalhadores estudantes, em regime nocturno, com a duração de seis a oito anos, sendo

obrigatória a 4.^a classe; *Mestrança*, para quem já possuísse um curso industrial e mais de três anos de profissão ou ainda para oficiais habilitados com a instrução primária e oito anos de prática oficial; *Aprendizagem*, ministrado em simultâneo com a iniciação profissional em oficinas e fábricas, destinado a quem tivesse a 4.^a classe; *Preparação*, para o acesso aos Institutos Comerciais e Industriais, com a duração de um e dois anos, respectivamente, sendo obrigatório ter o Curso de Formação; os *Cursos das Oficinas Anexas*, onde era ministrada formação profissional,

por vezes para crianças a partir dos 6 anos, não sendo necessário ter a 4.^a classe.

A nova rede escolar do ensino técnico fornecia uma oferta de 80 cursos contra os 60 da reforma de 31, com a pretensão de dar resposta às especificidades regionais do país.

A natureza de alguns dos novos cursos propostos integra uma tentativa de adequação às necessidades de industrialização que se anunciavam, havendo uma pre-



Oficina de Cerzideira da Escola Industrial e Comercial Campos e Melo.

sional com o ensino primário, suprimindo a suspensão de estudos imposta por aquele sistema aos alunos que concluíam a escola primária e tinham condições para ingressar no ensino técnico.

Outra das inovações desta reforma prendia-se com o facto de a frequência do ciclo preambular incluir no seu âmbito de competências o diagnóstico das aptidões dos educandos através do Instituto de Orientação Profissional.

dominância de cursos na área da metalomecânica e electricidade. O nome de alguns cursos indicia uma nova orientação mais modernizadora em detrimento dos sectores mais tradicionais da economia: desenhador industrial, mecânico de aviões, desenhador da construção naval, mecânico de automóveis.

A RECEPÇÃO À REFORMA NAS ESCOLAS TÉCNICAS

A nossa investigação sobre a recepção às novas propostas pedagógicas enunciadas pela reforma permitiu-nos chegar à conclusão de que foi no Ciclo Preparatório que se sentiu uma presença mais forte do revisionismo pedagógico preconizado pelos dirigentes do ensino técnico.

Os relatórios dos directores são sensíveis às novas propostas e reflectem, na generalidade, um conhecimento do novo ideário, que é visível na forma como explicitam a concretização das novas propostas pedagógicas, particularmente na área curricular da Língua História Pátria ou na forma como dinamizam os espaços circum-escolares.

As referências à Educação Nova, o recurso à citação dos pedagogos mais conhecidos como Claparède, Dewey ou Kerschensteiner, que com ela se identificam, a utilização de expressões como “métodos activos”, “a maneira autónoma de agir da criança”, a “escola activa”, “a escola onde se trabalha” e o repúdio pela escola “dogmática”, “formalista”, “livresca”, ensaiam um esforço con-

ceptual de elaboração de uma “ideologia” crítica face à educação tradicional, a que as escolas não são de todo insensíveis. Há um esforço consistente na aplicação do novo ideário pedagógico, que emerge da maioria dos relatórios dos directores.

A dinamização de processos de trabalho assentes em métodos activos, com destaque para a criação de centros de interesse, de bibliotecas, da imprensa escolar, das visitas de estudo, do intercâmbio escolar, das festas e



Exposição na Escola Técnica Elementar Francisco Arruda.

da organização de exposições como espaços privilegiados de partilha e valorização das produções dos alunos, deve ser realçada como um esforço de concretização das propostas enunciadas nos novos programas.

Não há praticamente nenhum relatório dos directores das escolas, nos anos a seguir a 1948, que não faça referências explícitas à reforma, à identificação com a “Educação Nova” ou ao novo “espírito do ciclo”, o que deve ser entendido como uma capacidade relativamen-

te grande da Direcção-Geral do Ensino Técnico e do seu corpo de inspectores em fazer chegar às escolas as novas indicações que deveriam influenciar de futuro as práticas pedagógicas.

A POSIÇÃO DAS DIFERENTES FORÇAS SOCIAIS

As soluções encontradas pelos reformistas não vão ter uma aceitação pacífica por parte de todas as forças sociais. As alterações curriculares que criam novos cursos e sobretudo a introdução do Ciclo Preparatório no ensino diurno, com características socioculturais, vão perfilar-se como uma ameaça para os sectores mais conservadores do regime que temem a mudança e que vão reagir no âmbito da Assembleia Nacional (1947), com o ardor próprio dos que defendem uma herança de ordem imutável que entendem estar a ser ameaçada.

Há nitidamente duas correntes que se opõem no debate: uma, que pretende que a proposta de lei seja aprovada e que integra as forças de apoio à industrialização, sendo certo que a lei de fomento industrial e diplomas congéneres são explicitamente focados por Marques de Carvalho, Sousa Pinto e Froilano de Melo; outra, que integra a velha guarda, “Os soldados de 26”, como se auto-proclama Ribeiro Cazaes, cuja posição de oposição ao texto da proposta é reforçada pelo expressivo discurso de Moura Relvas: “Os rapazes saídos das nossas escolas têm características hereditárias, familiares, mesológicas, educativas e económicas diferentes e próprias, sendo, portanto, natural que procurem seguir na vida diferentes caminhos.” Este deputado não se ficará por estes argumentos de natureza eugénica e mobilizará outros de raiz semelhante. Considerará escandaloso um Ciclo Preparatório com a duração de dois anos, no qual seriam leccio-

nadas matérias de carácter geral, dado que tal equivaleria a “fazer do operário um estudantinho sem o real conceito da sua profissão”. Note-se como o diminutivo “estudantinho” pretende escarnecer e humilhar o suposto desacerto de posição social do estudante adaptada à condição de operário.

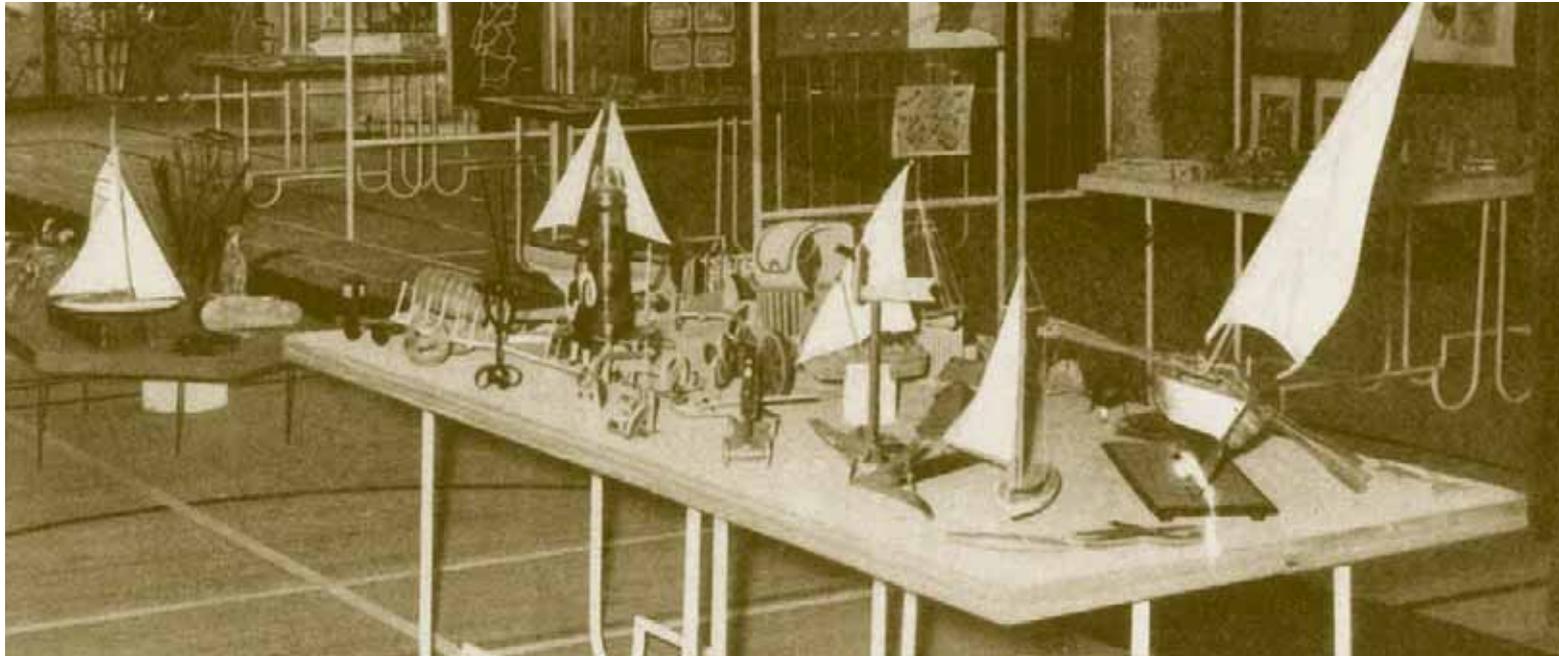
Ribeiro Cazaes, um dos mais exaltados opositores da nova estrutura curricular para o ensino técnico, chega a verberar os seus companheiros de hemicycle num tom a roçar a ameaça: “Os soldados de 26 [...] têm ainda o pulso rijo e chegam bem para garantir o progressivo labor da revolução.”

A possibilidade de às classes populares serem leccionadas disciplinas de carácter humanístico e cariz socio-cultural assusta-os e indigna-os, pela audácia que poderão vir a ter, julgando-se já “doutores”.

Além do debate na Assembleia Nacional, também as associações patronais e os sectores oposicionistas se vão pronunciar acerca da reforma em curso.

As elites patronais vão ter uma participação empenhada e activa, seguindo zelosamente o percurso da reforma desde a sua preparação e discussão até aos primeiros anos da sua implementação através da imprensa da Associação Industrial Portuguesa e da Associação Industrial Portuense, embora este entusiasmo não tenha sido extensivo ao conjunto do patronato português, como se pode verificar pela pouca colaboração nas Comissões de Patronato criadas no âmbito desta reforma, como forma de implicar os empresários nas políticas relativas ao ensino técnico.





Exposição na Escola Técnica Elementar Francisco Arruda.

Por outro lado, a oposição ao Estado Novo, e particularmente a candidatura de Norton de Matos à presidência da República e o PCP, vão ser extremamente críticos face ao novo modelo de ensino técnico que a reforma irá propor.

A oposição salazarista classifica a reforma de 48 como uma reforma “reaccionária e antidemocrática”, e como tal vocacionada para uma total ineficácia.

Em síntese: por entre críticas à esquerda e à direita e proclamações entusiásticas, a reforma sairá no final de 1948, com sete anos de preparação, discussão e urgência. O ritmo dolente do salazarismo ia contudo transportando a mudança. Uma mudança vigiada, mas mudança.

Se não podemos considerar que esta reforma tenha sido a revolução pedagógica anunciada pelos reformistas, que abria novos e ridentes caminhos para a juventude operária de então, a reforma de 48 não foi, tão-pouco, como advogavam as vozes da oposição, mais uma pedra na “fascização do ensino”. Foi a reforma possível

gerada no interior do Estado Novo, espelhando a forma específica como a adaptação, neste caso do Ensino Técnico Profissional, à modernidade económica e industrial se ia podendo fazer no quadro complexo de equilíbrios entre o desenvolvimento e conservação dentro do regime: sem rupturas políticas e ideológicas frontais com as tradicionais representações da ordem; esconjurando os perigos com a reedição de velhas retóricas ideológicas, prevendo eventuais derrapagens com um férreo centralismo administrativo.

Albérico Afonso Costa

*Professor Adjunto da Escola Superior
de Educação de Setúbal*



Portugal no 38.º Campeonato Internacional das Profissões

Helsínquia 2005



Delegação Portuguesa.



*Concursos de Trabalho,
Concursos de Formação Profissional,
Campeonatos das Profissões...
Concurso Internacional de Trabalho de Aprendizés,
Olimpíadas do Trabalho,
WorldSkills...*

*O tempo passa, os nomes mudam...
a aventura continua!*

TERVETULOA!!... (BEM-VINDO!!...)

Foi desta forma que, de 26 a 29 de Maio de 2005, Helsínquia recebeu as cerca de **120 000** pessoas que durante aqueles dias viveram a experiência única de assistir ao espectáculo proporcionado por **673** jovens, distri-

buidos por **614** equipas provenientes de **37** organizações⁽¹⁾ associadas da WorldSkills, durante 38.º Campeonato Internacional das Profissões.

Na sexta-feira, dia 27, foi inclusivamente batido o recorde absoluto do registo de visitantes ao recinto da feira, quando mais de 40 000 crianças e jovens em idade escolar “invadiram” o local, revelando desta forma o real valor do evento, no qual as autoridades finlandesas responsáveis pela educação e pela formação profissional apostaram muito forte.

Promovido pela WorldSkills, uma organização internacional independente conhecida até há pouco tempo como IVTO — International Vocational Training Organisation, com o apoio da congénere finlandesa, Skills Finland, o campeonato atraiu à capital do país dos mil lagos a nata dos jovens profissionais, representando 45 profissões (34 em competição e 11 em demonstração), desde a “clássica” Metalomecânica até às modernas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), passando pelas áreas dos Cuidados

(1) Do ponto de vista da Finlândia estiveram presentes **35** países, já que entre as organizações concorrentes as equipas (independentes) de Hong Kong, Macau e Taiwan pertencem ao mesmo país (China). A título de curiosidade refira-se que o facto de a Finlândia não reconhecer o regime de Taipé (Taiwan, Formosa ou China Nacionalista) ter dado origem a um pequeno incidente, felizmente sem consequências, quando a organização do campeonato se viu forçada a mandar retirar todas as bandeiras de Taiwan.

Este território é designado, na WorldSkills, por China-Taipé, num bom exemplo de solução “politicamente correcta”...



dores mas sim os participantes. No entanto, refira-se, porque a curiosidade de quem se interessa por estas coisas é incontornável, que o pódio dos vencedores foi ocupado pela Suíça, em 1.º lugar, seguida da Coreia do Sul e da Alemanha. O país anfitrião ficou no lugar imediato, o 4.º, seguido por uma surpreendente Itália (que tinha o *handicap* de ter apenas 18 concorrentes, quando comparada com os 34, 35, 25 e 39 dos quatro primeiros, respectivamente), pelo Japão (32 concorrentes), pela Áustria (24 concorrentes) e por Taiwan (31 concorrentes), só para referir os oito primeiros.

Os nossos corajosos 17 representantes — 14 rapazes e 3 raparigas — ficaram colocados no 25.º lugar, gra-

Pessoais, Serviço de Mesa e Bar, Confecção de Alimentos, Costura, etc., etc.

Como insistentemente se referiu ao longo de todo o campeonato, não importa tanto salientar os vence-

ças sobretudo ao bom desempenho dos cinco jovens que conseguiram *Medallions* (Certificados de Excelência) ao obterem pontuações acima dos 500 pontos (numa escala de 400 a 600). Foram eles:

VENCEDORES DE *MEDALLIONS* (Certificados de Excelência)

Nome	Profissão	Proveniência
António Dias	Joalheria	CINDOR — Centro de Formação Profissional da Indústria de Ourivesaria e Relojoaria
Carlos Tavares	Electricidade de Instalações	Região Autónoma dos Açores
Paulo Pires	Alvenaria de Tijolo à Vista	Região Autónoma da Madeira
Lito Moreira	Soldadura	Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém
Bruno Medeiros	Carpintaria de Limpos	Região Autónoma dos Açores

As restantes doze profissões em que Portugal se fez representar foram as seguintes:

- Serralharia Mecânica/Automação (Polimecânica).
- Desenho Industrial CAD.
- Tecnologia da Informação.
- Electrónica Industrial.
- *Web Design*.
- Cantaria.
- Marcenaria.
- Florista.
- Cabeleireiro.
- Serviço de Mesa e Bar.
- Refrigeração.
- Gestão de Redes Informáticas.

UMA ESCOLHA DIFÍCIL...

A saga da participação portuguesa no 38.º Campeonato Internacional das Profissões começa, na realidade, em 2004, com a realização, em Maio desse ano, dos Campeonatos Regionais organizados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) que decorreram em vários Centros e Escolas de Formação Profissional do continente e nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores. Estes Campeonatos Regionais (então ainda designados “Concursos de Formação Profissional”) permitiram seleccionar os concorrentes ao Campeonato Nacional, que teve lugar no Centro de

Formação Profissional de Aveiro em Novembro do mesmo ano.

Além das provas propriamente ditas, o Campeonato Nacional contou com a presença de observadores espanhóis (a Espanha saiu da WorldSkills em 1993, mas tudo indica que irá regressar ainda durante o corrente ano), brasileiros, que trouxeram consigo a equipa de jovens concorrentes a Helsínquia na profissão de Mecatrónica a fim de realizarem uma demonstração, e de Timor-Leste. Foram igualmente convidados jovens provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Registe-se, pela novidade, a notável qualidade das Cerimónias de Abertura e de Encerramento e o considerável eco que o evento teve na comunicação social, dando a entender que os campeonatos estão finalmente a chegar ao cidadão comum.

Encontrada a “Seleção Nacional”, formada pelos jovens que melhores provas prestaram no conjunto das



Delegação Portuguesa.

suas participações nos Campeonatos Regionais e Nacional, começou-se a trabalhar na sua preparação específica, técnica e psicológica para as duras provas que os esperavam em Helsínquia.

RUMO AO NORTE!

A preparação dos jovens consistiu em longas horas de treino em Centros de Formação Profissional, sempre acompanhados por técnicos de formação e formadores de reconhecida competência, alguns já com larga experiência de participação, não só nos campeo-

natos nacionais mas também nos internacionais. Além disso, alguns dos nossos técnicos desempenham actualmente funções de relevo nos júris das provas internacionais. Estes júris são colégios formados por representantes dos vários países participantes, a quem cabe definir, preparar e avaliar as provas. Actualmente, técnicos portugueses ocupam os lugares de presidente do júri e perito chefe na profissão de Desenho Industrial CAD, perito chefe nas profissões de Carpintaria de Limpos e Cantaria e de adjunto de perito chefe na profissão de Maquinagem CNC.

A fim de se obter um adequado espírito de equipa, facilitador do sucesso, e uma maior consciência da responsabilidade que pende sobre quem representa um país, foi proporcionada a todos os concorrentes e técnicos a participação num *outdoor*, na zona da serra da Arrábida, em Setúbal, o qual constituiu uma oportunidade privilegiada de convívio e motivação e de um melhor conhecimento mútuo entre toda a comitiva.

Efectivamente, foi grande a preocupação com a preparação das equipas, tanto de concorrentes como de técnicos, para mais tendo em conta que o campeonato ia decorrer num país bastante distante do nosso, com significativas diferenças de língua, cultura, clima, alimentação e outras, para as quais todos foram alertados e preparados, em especial os jovens, no sentido de se precaverem quaisquer eventuais reacções adversas prejudiciais a



uma representação que se pretendia, no mínimo, condigna.

Os primeiros a partir para a Finlândia foram os técnicos e representantes do IEFP, seguidos, três dias depois, pelos concorrentes.

Nos dias que antecederam o início das provas os técnicos realizaram verdadeiras maratonas de reuniões sucessivas para definição e afinação final das provas (30 por cento das quais têm de ser definidas naquele momento, como forma de salvaguardar qualquer “fuga” anterior sobre o seu teor) e das respectivas pontuações, além de acções de informação e formação so-

bre a orgânica, o funcionamento e diversos aspectos técnicos e logísticos do campeonato, com especial ênfase nas questões relacionadas com a higiene, segurança e saúde, que a organização fez questão de tratar com notável cuidado.

O trabalho foi tanto que, no dia 25, quarta-feira, véspera do início das provas, ao fim da tarde, alguns técnicos não puderam assistir à grandiosa Cerimónia de Abertura onde, depois dos tradicionais discursos, do desfile das comitivas e do feérico espectáculo, o primeiro-ministro finlandês declarou aberto o campeonato.

EM PLENO ESFORÇO...

No dia seguinte, quinta-feira, tudo estava a postos e, logo de manhã, após breves momentos ocupados com as últimas explicações sobre o decorrer das provas, estas tiveram finalmente início.



Os jovens, que no dia anterior tinham podido familiarizar-se com os seus postos de trabalho e haviam preparado a respectiva panóplia de ferramentas — que cada país fez transportar até Helsínquia, a fim de que nada faltasse aos seus concorrentes —, iniciaram então as suas 22 horas de provas com muita concentração que, na maior parte dos casos, não disfarçava o grande nervosismo que sentiam.

Ao longo do primeiro dia tudo parecia correr pelo melhor, não se registando grandes dificuldades, já que, em regra, os trabalhos iniciais não são os mais difíceis. Mas, à medida que as horas vão correndo, o cansaço, o stress e a grande concentração de adrenalina vão causando os seus estragos e só os melhor preparados, tanto técnica, como física e mentalmente, aparentavam menor esforço. É o momento de, como se diz em “bom” português, “dar o litro” e suar (literalmente!) a camisola.

Ao fim do segundo dia já tudo parece diferente. A euforia inicial já passou. A realidade abate-se sobre

os participantes. Os primeiros erros, embora pequenos, que pareciam insignificantes a princípio, revelam-se afinal capazes de comprometer o resultado final, sobretudo quando se observa a surpreendentemente grande competência e perícia de alguns dos concorrentes, a revelarem uma preparação só possível com um extenso e apurado treino profissional. Efectivamente, alguns países levam muito a sério os resultados, querem ganhar e dão aos seus concorrentes, apesar da sua juventude, uma bagagem de verdadeiros e experimentados profissionais.

No Campeonato Internacional das Profissões não há lugar a amadorismos se se pretende obter uma boa classificação, e uma boa classificação é chegar pelo menos ao limiar do *Medallion*, os 500 pontos que já referimos. Mas não é fácil lá chegar. Que o digam os 317 jovens (47 por cento) que ficaram aquém daquela meta.

Quando o terceiro dia chega ao fim, em muitas profissões está praticamente tudo definido. Já se percebeu quem são os melhores e os menos bons, os que vão subir ao pódio, os que chegam ao Certificado de Exce-

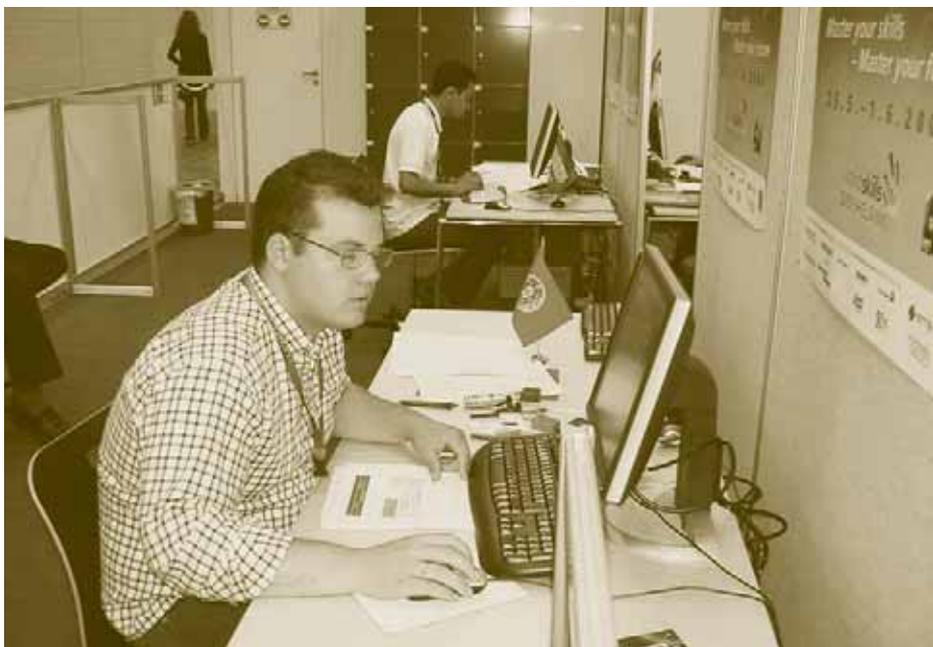
lência e os que ficam apenas pelas intenções. O último dia (quarto) é, para algumas profissões, apenas um “cumprir de calendário”.

Apesar da dureza das provas, a esmagadora maioria dos jovens chegou ao fim, entre os quais todos os portugueses. De um modo geral, houve poucas desistências, o que comprova a “fibra” de que são feitos estes jovens, uma elite que nos reconcilia com a juventude quando, por vezes, temos tendência a desesperar perante o que observamos e as notícias que nos chegam de certos comportamentos marginais ou menos solidários de alguns elementos mais novos da sociedade.

O REPOUSO DOS “GUERREIROS”...

Depois de quatro dias “a suar as estopinhas”, a WorldSkills Finland proporcionou a todos os concorrentes um dia de descontração e convívio, levando-os em agradável cruzeiro por entre as muitas ilhas que povoam a costa sul finlandesa, até à simpática e típica Porvoo, uma das cidades mais antigas da Finlândia, situada a cerca de 50 quilómetros de Helsínquia.

Os membros do júri, esses, tiveram, muitos deles, de ficar ainda até altas horas a avaliar e pontuar as provas. Este ano, pela primeira vez, a WorldSkills implementou um sistema informático que, segundo pretende, é “à prova de bala”, ou seja, garante a total fiabilidade dos resultados finais e torna patente qualquer tentativa de viciação ou manipulação dos resultados que algum jurado menos honesto tenha a infeliz tentação de perpetrar.



Finalmente, os resultados foram revelados na majestosa Cerimónia de Encerramento, no dia 1 de Junho, onde os mais hábeis tiveram a alegria e a honra de receber os seus troféus das mãos de altos dignitários finlandeses e da WorldSkills. Foram distribuídas 49 medalhas de ouro, 44 de prata e outras tantas de bronze (as medalhas são atribuídas em função das pontuações obtidas e não como, por exemplo, nos Jogos Olímpicos, onde o número de medalhas de cada natureza é sempre idêntico).

Chegou assim ao fim um evento notável que, segundo a organização, representou um investimento total de cerca de 30 milhões de euros!



EM 2007 LÁ ESTAREMOS!... E EM 2009!

A par das provas, o campeonato proporcionou aos visitantes uma pequena feira, a Global Skills Village, com 20 stands de vários países e organizações. Portugal esteve igualmente presente, com a colaboração da sua Embaixada em Helsínquia, não deixando escapar mais esta oportunidade de se dar a conhecer ao Mundo.

Depois do país do Sol da meia-noite, daqui a dois anos cabe a vez ao país do Sol nascente, o Japão, organizar o 39.º Campeonato, em Shizuoka, junto ao belo e célebre monte Fuji. O elevado nível das participações do Japão nas últimas edições da WorldSkills é certamente uma garantia de que o Campeonato de 2007

será uma realização notável, esperando-se uma repercussão ainda maior do evento por todo o Mundo. Veremos se suplantará o sucesso de Helsínquia. Ou será Calgary, no Canadá, em 2009, a levar a palma do “melhor Campeonato”? A ver vamos...

KIITOS! NÄKEMIIN! (Obrigado! Até à próxima!)

João Godinho Soares

*Director do Centro de Formação Profissional
de Alverca*



O lugar da pedagogia na Universidade

Dêem-me a vida fácil, dêem-me a investigação; deixem que não me perturbe com o ensino.

(Barnett, 1997, p. 21)



Falar em formação pedagógica dos professores universitários implica reconhecer a necessidade de uma pedagogia para o ensino superior, o que não pode ser tomado como certo. No contexto português, apenas nos últimos anos se tem assistido a um interesse crescente, ainda pouco generalizado, pelas questões pedagógicas no meio académico, onde a investigação ocupa um lugar central. Esse interesse, motivado por forças diversas e frequentemente conflituais, tem conduzido à emergência de movimentos institucionais de mudança muitas vezes dispersos e descoordenados entre si, que alguns caracterizariam como uma espécie de “febre da qualidade”, no seio dos quais começa a conferir-se alguma prioridade à formação pedagógica dos docentes. A par e apesar desses movimentos, mantêm-se políticas e circunstâncias que dificultam o investimento na qualidade da actividade pedagógica e concorrem para a insatisfação profissional daqueles que, reconhecendo no ensino uma das suas principais missões, não encontram condições favoráveis ao seu desenvolvimento nas instituições em que trabalham. Paradoxalmente, sendo a pedagogia essencial à existência da Universidade, nem sempre lhe é conferida a dignidade que merece. Assim, falar em formação pedagógica dos professores implica problematizar algumas tensões e contradições relativas ao lugar da pedagogia na vida académica.

Para uma reflexão sobre o lugar da pedagogia na Universidade e a sua relação com a formação dos professores, abordo brevemente quatro questões: *ensino e investigação, conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, investigação do ensino e prática de ensino, resistência e mudança.*



ENSINO E INVESTIGAÇÃO

Apesar de a Universidade sempre ter alimentado um ideal de união entre investigação e ensino, a relação entre estas duas actividades na vida académica dos professores é usualmente nula ou conflitual. Historicamente, vários factores contribuem para uma desvalorização generalizada da docência, entre os quais podemos destacar a cultura do individualismo, a lógica territorial da produção do conhecimento, a sobrevalorização da investigação na carreira académica e a insuficiência de mecanismos de incentivo e recompensa à inovação e investigação da pedagogia.

Assim, e embora o ensino constitua um vector principal da vida académica, continua a ser uma prática silenciosa e silenciada. Fala-se frequentemente de “autonomia pedagógica”, quando a expressão mais exacta seria “autismo pedagógico”. Aceitar a formação pedagógica como dimensão da profissionalidade docente implica contrariar este autismo e fazer da pedagogia objecto de reflexão, experimentação, avaliação, disseminação e debate.



CONHECIMENTO DISCIPLINAR E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Um dos principais factores de desvalorização do ensino (e da formação) reside na ideia, fortemente enraizada na cultura universitária, de que o conhecimento pedagógico é independente do conhecimento da disciplina que se ensina, ou mesmo desnecessário ao seu ensino. Esta ideia liga-se à controvérsia em torno do papel dos especialistas da educação na formação dos docentes, verificando-se atitudes de aceitação ou rejeição (por vezes acríticas) do seu conhecimento especializado. Em ambos os casos, tende-se a supor que o conhecimento pedagógico é uma dimensão acrescida do ensino e não parte integrante do conhecimento profissional.

“Ser professor da disciplina X” e “ser bom ou mau professor da disciplina X” são um e o mesmo fenómeno, sendo responsabilidade de todos, independentemente do conteúdo que se ensina, desenvolver um conhecimento pedagógico desse conteúdo: que interesses e finalidades serve? Que relevância assume na formação dos alunos e na sociedade? Como se articula com outras áreas de conhecimento? Como pode ser construído pelos alunos e qual o papel do professor? Que competências implica e que requisitos supõe? Que critérios devem presidir à avaliação dessas competências? Quem as avalia e de que forma se avaliam? Que consequências têm no desenvolvimento (inter)pessoal, académico e profissional dos alunos?

A existência de escolas de educação nas universidades, sendo uma mais-valia na formação de docentes, não assegura, por si só, o desenvolvimento de movimentos de transformação da pedagogia. Por outro lado, uma formação realizada exclusivamente no âmbito de cada disciplina também pode reforçar a territorialização dos saberes. Assim, a constituição de grupos ou comunidades multidisciplinares, com a eventual participação de especialistas da educação, pode ser uma forma de ultrapassar as fronteiras das disciplinas sem anular a sua especificidade, fomentando a discussão e a integração dos conhecimentos pedagógico e disciplinar.



INVESTIGAÇÃO DO ENSINO E PRÁTICA DE ENSINO

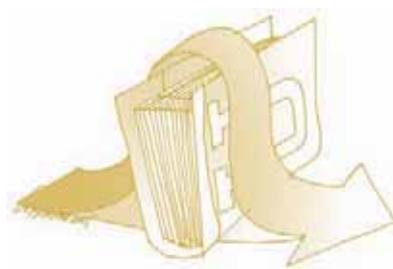
Um outro factor de desvalorização do ensino (e da formação) reside na noção de que investigar e ensinar são tarefas completamente distintas: investigar é produzir conhecimento e ensinar é transmitir conhecimento, pelo que aprender será reproduzir conhecimento. Esta ideia preside também, muitas vezes, ao movimento de especialização de alguns investigadores no domínio do ensino superior, supondo-se que o conhecimento por eles produzido pode ser aplicado nas práticas dos professores,

contribuindo para a melhoria do ensino através de estratégias de reprodução.

Paradoxalmente, a investigação que toma o ensino superior como objecto de estudo tem tido um impacto nulo ou reduzido. Por um lado, existem dificuldades de diálogo entre aqueles que investigam o ensino e os que o praticam (e também os gestores). Sendo todos investigadores e especialistas “de alguma coisa”, é como se o ensino superior fosse apenas mais um domínio de investigação a par dos restantes, que interessa apenas a quem o investiga. Por outro lado, a investigação do ensino superior tende a produzir conhecimento alheio aos contextos de trabalho, interesses, necessidades e intenções dos professores. Esse conhecimento poderá ter um valor de referência, mas não determina directamente a transformação das suas convicções e práticas.

A ideia da pedagogia como lugar de transmissão está ainda presente em políticas de formação que privilegiam a opção por cursos presenciais intensivos de curta duração, nos quais o formador-especialista transmite o seu conhecimento aos formandos. Sem negar algum valor a este tipo de formação, nomeadamente para o confronto de perspectivas, devemos ter em atenção que a investigação sobre a formação de professores noutros níveis de ensino tem demonstrado que o seu impacto será tanto mais significativo e duradouro quanto mais ela integrar os interesses e necessidades dos professores e a possibilidade da experimentação no terreno. Assim, outras modalidades de formação, como *workshops*, oficinas ou projectos, são necessárias, podendo partir ou não da iniciativa dos professores.

Em suma, o crescente manancial de conhecimento acerca do ensino superior não garante a mudança sustentada das práticas, essencialmente porque continua a estar divorciado da acção pedagógica. É necessário que sejam os professores a tomar a seu cargo a indagação crítica das suas práticas, por sua iniciativa ou no contexto de acções de formação, tornando-se professores reflexivos ou professores-investigadores e fazendo da pedagogia um lugar de aprendizagem, para os alunos mas também para si⁽¹⁾. Encarar a acção profissional desta forma significa vê-la como lugar de produção (e não apenas de transmissão e reprodução) de conhecimento e implica expandir o tipo de conhecimento produzido: não só disciplinar, mas também pedagógico e investigativo. Nesta perspectiva, a pedagogia pode constituir-se como lugar de articulação entre ensino, formação e investigação.



RESISTÊNCIA E MUDANÇA

A necessidade de formação pedagógica dos professores tem sido sobretudo justificada e ditada pelas circunstâncias — estruturais, económicas, políticas — que

Notas

As ideias apresentadas neste artigo foram desenvolvidas, em parte, num texto publicado na revista *Fases @n-Line* (Vieira, 2004).

(1) Sobre a investigação das práticas como estratégia de inovação e de desenvolvimento profissional, ver relatório do projecto “Transformar a pedagogia na Universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem”, no seio do qual se conduziram estudos de caso onde os professores assumiram o papel de investigadores (Vieira et al., 2004).

hoje obrigam a Universidade a questionar o papel que tradicionalmente tem assumido, exigindo uma redefinição de políticas e práticas relativas aos projectos de ensino, com implicações na concepção do (bom) professor e do (bom) aluno. Entre essas circunstâncias evidenciaria a massificação do ensino e a heterogeneidade dos alunos, a complexificação da relação entre formação e mercado de trabalho, a proliferação e competitividade das ofertas de formação e as políticas relativas ao ensino superior, aqui com destaque, no caso europeu, para a Declaração de Bolonha e as suas implicações na concepção e avaliação do ensino e na redefinição dos ciclos de formação. Tudo isto num quadro geral de crise do conhecimento numa “era de supercomplexidade” (Barnett, 2000), uma crise que é de ordem substantiva (crise do estatuto do conhecimento), ideológica (crise da legitimidade do conhecimento) e metodológica (crise do valor “iluminador” do conhecimento, em favor de um valor prático, de uso social, que requer novas metodologias para novas competências).

Contudo, se os movimentos de mudança podem ser entendidos como forma de gerir as circunstâncias difíceis em que vive hoje a Universidade, também criam resistências, até porque a mudança aparece, frequentemente, associada a um enfraquecimento da independência dos professores que, cada vez mais, devem prestar contas do que fazem, colaborar em projectos de inovação que não são iniciados por si, lidar com a falta de condições e recursos

necessários ao sucesso desses projectos e tudo isto, muitas vezes, sem recompensas directas na sua carreira, a qual lhes exige cada vez mais e melhor produção científica. Muitos professores reconhecem a necessidade da mudança e gostariam de participar nela, mas não nestas condições. Por outro lado, os processos de mudança assumem frequentemente uma configuração múltipla, conflitual e mesmo caótica, difícil de conciliar com a agenda dos gestores e as pressões externas (económicas, políticas e sociais) a que a Universidade está sujeita.

Neste quadro, torna-se difícil definir políticas de formação que conciliem a urgência da mudança com a sua qualidade, tanto mais que a noção de “qualidade” (frequentemente associada à noção vazia de “excelência”) pode assumir sentidos diversos. O que é uma boa prática pedagógica? Não há, nem pode haver, uma resposta única a esta questão, mas o problema surge quando não há qualquer resposta. Por outro lado, a questão da qualidade é frequentemente abordada de uma perspectiva excessivamente teoricista (a qualidade da pedagogia depende da sua sujeição à teoria X),

tecnicista (a qualidade da pedagogia depende da resolução do problema Y) ou economicista (a qualidade da pedagogia depende da optimização da relação custo-eficácia), sem se equacionar a sua dimensão ética e política, relativa às justificações e finalidades que consideramos defensáveis e desejáveis nos diversos contextos da educação. É sobretudo aqui que residem as questões de resposta difícil que importa discutir na Universidade.





CONCLUINDO...

A formação pedagógica dos professores universitários está indissociavelmente ligada ao lugar que se confere à pedagogia na vida académica e não pode ser equacionada independentemente das tensões e paradoxos que a afectam. Assim, talvez a sua principal função seja manter em aberto o debate sobre o valor da pedagogia, promovendo um posicionamento crítico e interventivo face aos desafios e dilemas que coloca. Reduzi-la à transmissão de um conhecimento especializado para aplicação posterior à prática significa reduzir o professor ao papel de técnico e negar a importância dos contextos na arquitectura do seu pensamento e acção. **Assim, importa definir políticas institucionais que privilegiem a formação centrada na análise da prática, apoiem e incentivem a inovação levada a cabo pelos professores, legitimem a investigação pedagógica, promovam uma cultura de colaboração e diálogo e valorizem a função docente na carreira académica.**

Se ao ensino superior deve corresponder uma aprendizagem superior (Barnett, 1997), teremos de reconhecer a necessidade de investir na pedagogia como campo de indagação crítica e desenvolvimento profissional, não apenas por razões externas, mas porque esse investimento estrutura a identidade do

professor. Assim, e voltando à citação inicialmente apresentada — “Dêem-me a vida fácil, dêem-me a investigação; deixem que não me perturbe com o ensino” (Barnett, 1997, p. 21) —, teremos de acrescentar, tal como o autor, que “uma atitude destas é compreensível, mesmo não sendo facilmente perdoável” (*ibidem*). Se algum imperativo nos obriga a sermos perturbados pelo ensino, será sobretudo a responsabilidade ética e política de ser professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (1997). *Realizing the university*. London: Institute of Education, University of London.
- Barnett, R. (2000). “University knowledge in an age of super-complexity”. *Higher Education*, vol. 40, n.º 4, pp. 409-422.
- Vieira, F. (2004). “A pedagogia universitária como lugar de transformação”. *Fases @n-Line*, n.º 3 (<http://www.ualg.pt/opqe/fases/info.htm>)
- Vieira, F.; Silva, J. L.; Melo, M. C.; Moreira, M. A.; Oliveira, L. R.; Gomes, C.; Albuquerque, P. B. & Sousa, M. (2004). *Transformar a Pedagogia na Universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, CIEd.



Flávia Vieira

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia



Formar Formadores. Aprender para Inovar

Centro Nacional de Formação de Formadores (CNFF)

A educação e a formação são factores de extrema relevância para o desenvolvimento dos indivíduos, para a competitividade dos países e para a compreensão entre os povos. Sendo a inovação, o conhecimento e a qualidade elementos centrais das economias contemporâneas, a aposta na excelência dos sistemas de formação e de educação constitui um aspecto decisivo das estratégias nacionais e europeia de desenvolvimento sustentado. Por isso, a Estratégia de Lisboa, aprovada em 2000, colocou a problemática da sociedade e da economia do conhecimento no centro da agenda política europeia dos últimos anos. No entanto, a resposta a este desafio implica transformações profundas nos sistemas de formação e educação. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e de “aprender para lá do que nos ensinaram” (Quintanilha, 2003). A aprendizagem ao longo da vida, definida de forma a abarcar todas as etapas e contextos da mesma, é actualmente mais do que um direito de cidadania — constitui um imperativo social, um dever de cada indivíduo perante a comunidade em que se integra. Um dever que se pode concretizar através de uma grande diversidade de planos e de modalidades, mas que implica sempre um envolvimento durável no aprofundamento de saberes, atitudes e competências.



CONTEXTO EUROPEU E NACIONAL

A cooperação política europeia, no âmbito da educação e da formação, ganhou maior relevância com a aprovação do Programa “Educação e Formação 2010”. Este programa centra-se em três objectivos estratégicos:

- Aumentar a qualidade do desempenho dos sistemas da educação e formação da EU.
- Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação.
- Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e formação.

Estes objectivos atribuídos à educação e à formação não se restringem a dotar os Europeus dos meios para realizarem a sua vida profissional, mas dizem particularmente respeito ao seu desenvolvimento pessoal, com vista a uma vida melhor e a uma cidadania activa em sociedades democráticas.

O espaço da educação e da formação é agora, explicitamente, reconhecido como um domínio-chave prioritário da Estratégia de Lisboa, enquanto factor de crescimento económico, inovação, empregabilidade sustentável e coesão social.

Neste contexto ganha relevância o papel dos professores e dos formadores na melhoria qualitativa do de-

sempenho dos sistemas de educação e formação. É neste enquadramento que situamos a intervenção, a nível nacional, do Centro Nacional de Formação de Formadores. A sua actividade integra-se claramente no objectivo estratégico n.º 1, objectivo 1.1 “Melhorar a educação e a formação de professores e formadores”.

O acesso à informação é da máxima importância numa sociedade que se pretende do conhecimento. Os professores e os formadores são, assim, intervenientes fundamentais em quaisquer estratégias que visem estimular o desenvolvimento da sociedade e da economia. Atrair e manter pessoas qualificadas e motivadas para o exercício da função de formador é uma prioridade a curto e médio prazo na maior parte dos países europeus.

Para atingir este objectivo, deve-se melhorar o apoio aos professores e aos formadores, nomeadamente criando condições de acesso à formação contínua, especialmente no que se refere à utilização das novas tecnologias da informação e do conhecimento (TIC) enquanto instrumentos ao serviço das aprendizagens.

A participação plena de Portugal na União Europeia tem colocado um conjunto de desafios que exigem a adopção de medidas estratégicas que atenuem as vulnerabilidades estruturais do país, consubstanciadas, nomeadamente, na Estratégia Europeia para o Emprego e no Plano Nacional de Emprego, bem como no Acordo de Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação.

As políticas de educação e de formação profissional, sobretudo na última década, têm vindo a constituir-se como um factor fundamental de igualdade de oportunidades e de qualificação na sociedade portuguesa.

Contudo, a distância que separa as qualificações certificadas da população portuguesa, sobretudo dos activos, empregados e desempregados, em matéria de conhecimentos escolares e de formação profissional, do padrão de qua-

lificações da generalidade dos países europeus é ainda grande. Esta situação justifica uma aposta clara na educação e na formação profissional e, como consequência, um investimento na formação contínua dos formadores.

ÁREAS DE INTERVENÇÃO DO CENTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

No quadro institucional em que o CNFF desenvolve, actualmente, a sua actividade colocam-se importantes desafios que se suportam numa estratégia definida para o período de 2005-2008, destacando-se aqueles que se prendem com a cooperação com outras entidades formadoras, para as quais se deve constituir como uma referência, o alargamento da sua intervenção junto de novos públicos, nomeadamente professores e outros técnicos de formação como tutores, coordenadores da actividade formativa e profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências, bem como o desenvolvimento e integração da sua acção numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (ALV).



ACTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

No sentido de garantir condições para a actualização técnica e pedagógica dos formadores que desenvolvem actividade formativa na rede de Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional, e na continuidade do trabalho desenvolvido nos três últimos anos, estão a ter lugar novas edições de Encontros

Técnicos Sectoriais, concretizando a periodicidade bial que se tinha previsto para a realização destas acções.

Os Seminários Pedagógicos enquadram-se na formação contínua dos formadores do quadro do IEFP e dos formadores externos que colaboram com a Rede de Centros. O CNFF promove e organiza Ciclos de Seminários de natureza pedagógica e didáctica sobre temas de particular pertinência, actualidade e transversalidade, que respondam a necessidades de formação diagnosticadas e partam de situações-problema vivenciadas pelos formadores na sua prática formativa. Estes seminários são animados por especialistas de reconhecida competência técnica e pedagógica, internos ou externos ao IEFP, nomeadamente do ensino superior de diferentes áreas científicas.

FORMAÇÃO EM TIC — CENTRO DE APRENDIZAGEM DE NOVAS TECNOLOGIAS (CANT)

O CNFF inaugurou, em 2003, o Centro de Aprendizagem das Novas tecnologias (CANT), enquanto valência sua, constituindo-se como um laboratório tecnológico e didáctico destinado à formação de formadores e outros profissionais da educação e formação. Pretende-se que, no futuro, este centro disponibilize um espaço de auto-aprendizagem destinado à concepção e execução de projectos pedagógicos destinados à formação.

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

O CNFF está fortemente envolvido no processo de pesquisa, desenvolvimento e implementação da modalidade formativa a distância, através da experimentação e teste de diversas soluções e metodologias *on-line*, síncronas e/ou assíncronas, no sentido de contribuir para uma melhor qualifi-

cação e valorização dos profissionais de formação. Pretende-se que os “novos” formadores sejam capazes de planear e preparar acções de educação/formação a distância com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação e desenvolver/animar a formação a distância, aplicando metodologias de *e-learning* e *blended-learning*.

CONCEPÇÃO E EDIÇÃO DE REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE FORMADORES

A formação contínua constitui, ao longo da vida profissional de qualquer trabalhador, uma necessidade e uma exigência por parte da sociedade. Este facto é particularmente pertinente no que concerne aos formadores, uma vez que se constituem como agentes promotores da apropriação de saberes e competências, bem como do desenvolvimento de atitudes por parte dos formandos com quem interagem na sua prática profissional. O CNFF, no âmbito das suas atribuições, tem como um dos objectivos a concepção, produção e divulgação de Referenciais de Formação Contínua dirigidos à formação de formadores da rede de Centros de Formação do IEFP e aos vários operadores nacionais.



FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL DE FORMADORES

Excepcionalmente, e em resposta a solicitações de entidades públicas e privadas de âmbito nacional que prossigam objectivos de carácter social, sem fins lucrativos, o CNFF

realiza acções de formação pedagógica inicial de formadores, seguindo o referencial em vigor no IEFP. Também a título excepcional, o CNFF pode realizar acções de formação pedagógica, de acordo com referenciais já estabilizados, de formadores de formadores e de tutores.



FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTÍNUA DE FORMADORES

Excepcionalmente, e em resposta a solicitações de entidades públicas e privadas de âmbito nacional que prossigam objectivos de carácter social, sem fins lucrativos, o CNFF realiza acções de formação pedagógica contínua de formadores, suportadas nos Referenciais de Formação já estabilizados.

CENTRO DE AUDIOVISUAIS (CAV)

Encontra-se, actualmente, integrada no CNFF uma equipa que desenvolve a produção de documentos audiovisuais com objectivos predominantemente pedagógicos e didácticos. Esta equipa desenvolve a sua actividade em espaços próprios, devidamente equipados.

O CAV é constituído por um estúdio de televisão, uma *régie* onde se faz a pós-produção e cópias de vídeo e áudio e, ainda, uma sala contígua onde é feita a produção de documentos gráficos, apresentações, fotografia digital e gravação de CD e DVD.

O CAV tem uma articulação privilegiada com o Centro de Aprendizagem em Novas Tecnologias (CANT), so-

bretudo no que se refere à utilização dos audiovisuais em contextos de aprendizagem, bem como na concretização do espaço de autoformação assistida, destinado aos formadores e professores no sentido de desenvolverem projectos de natureza pedagógica e didáctica.

Com o *hardware*, o *software* e os recursos humanos existentes, é possível dar resposta a pedidos por parte das diferentes unidades orgânicas do IEFP, bem como dos Centros de Formação Profissional e Delegações Regionais, tanto de videogramas didácticos, como de sensibilização e divulgação.

OUTRAS ACTIVIDADES

O CNFF participa, ainda, em Projectos Transnacionais integrando parcerias nacionais e europeias cujas áreas de intervenção são diversificadas, abrangendo temáticas específicas relacionadas com a Igualdade, as Migrações, a Formação de e-Formadores e o Reconhecimento e Validação de Competências dos formadores.

Neste domínio são de salientar as parcerias desenvolvidas com o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) e com a Associação Europeia para a Formação Profissional (AEFP), nas seguintes áreas:



TTNet Portugal

A TTNet Portugal, com coordenação sediada no CNFF, pretende ser, através do site www.ttnetportugal.online.pt, um espaço privilegiado de cooperação no domínio da

formação dos profissionais portugueses do sector educação-formação profissional. São objectivos gerais da TTNet Portugal: reunir em rede nacional todos quantos se ocupam, a títulos diversos, da formação de formadores, bem como professores e formadores/as de formação profissional; promover a comunicação horizontal entre as redes nacionais e a vertical com o CEDEFOP e com a Comissão Europeia.

O IEFP está a proceder à reestruturação do site TTNet, permitindo que este seja um espaço de informação e de comunicação entre formadores e instituições de formação. Serão, também, implementadas e desenvolvidas diferentes Comunidades de Práticas, nomeadamente em Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres e em Ensino e Formação a Distância.

Exemplo

Trata-se de uma Base de Dados de Boas Práticas no domínio da Formação Profissional. O CNFF tem incentivado a sua utilização através da sua divulgação em vários eventos, nomeadamente os dirigidos aos formadores da rede de Centros de Formação Profissional do IEFP — Encontros Técnicos, Seminários Pedagógicos e Acções de Formação levadas a cabo no âmbito do Centro de Aprendizagem em Novas Tecnologias. O número de práticas introduzidas tem aumentado de forma considerável, assim como o seu número de utilizadores, o que denota a apropriação, por parte dos formadores, deste instrumento de gestão do conhecimento. Ainda no âmbito deste projecto, o IEFP participou no projecto EXEMPLO — ICT IN THE VOCATIONAL TRAINING CENTER OF THE FUTURE (eLearning Call for Proposals DG EAC/61/03 “Preparatory and Innovative Actions 2003”), coordenado pela Associação Europeia para a Formação Profissional (AEFP).



Programa “Visitas de Estudo — CEDEFOP”

O Programa Comunitário “Visitas de Estudo”, desenvolvido pelo CEDEFOP, no âmbito do Projecto LEONARDO DA VINCI e sob a égide da UE, junta especialistas de formação profissional de diferentes países para uma troca de experiências “no terreno”. O objectivo deste programa consiste em promover a compreensão e o conhecimento mútuos dos sistemas de formação profissional nos países europeus e em estimular assim a partilha entre os decisores e os operadores que trabalham aos diferentes níveis da planificação e da execução das políticas de formação na UE e noutros países associados.

Além destas visitas a Portugal, estão a ser promovidas visitas ao espaço europeu, através de 24 bolsas concedidas, a escolher entre 66 visitas possíveis.

Sabemos hoje que o êxito das reformas dos sistemas de educação e de formação, bem como a sua qualidade, passam pela motivação e nível de desempenho dos professores e formadores. Neste sentido, são necessárias medidas que tornem atractivas estas funções. A formação contínua de formadores e professores desempenha um papel central na preparação destes profissionais para que possam responder aos novos desafios que decorrem da evolução das suas funções no contexto de uma sociedade baseada no conhecimento e da transformação dos sistemas de educação e de formação, sobretudo pela utilização, nas diferentes situações de aprendizagem, das novas tecnologias de informação e comunicação.

A partir do relatório intercalar conjunto da Comissão e do Conselho sobre a implementação do Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010”, apresentado ao Conselho Europeu da Primavera de 2004, defendeu-se a necessidade de definição de um **Referencial de Princípios Europeus Comuns para as Competências e Qualificações dos Professores/Formadores**, que se encontra, presentemente, em fase de discussão a nível europeu e, oportunamente, será lançada a sua discussão a nível nacional.

Podemos, assim, concluir que a formação de formadores e professores se encontra, actualmente, inscrita na agenda europeia e deve, também, ser objecto de uma discussão a nível nacional. O CNFF participará activamente neste movimento, dando contributos, participando em reuniões nacionais e europeias, bem como mobilizando os diferentes intervenientes neste processo, nomeadamente os formadores.



José Alberto Leitão

Director do CNFF do IEFP



Os museus mudaram nos últimos anos: estão mais bonitos, mais modernos, têm gente simpática e acolhedora, estão melhor organizados, pretendem chegar cada vez a mais pessoas e possibilitam, a cada visita, que saíamos de lá mais enriquecidos e encantados com a cultura humana.

Abandonada vai sendo, a pouco e pouco, a frequente realidade de outrora, do depósito empoeirado de antiguidades cuja visita nos deixava confusos e exaustos. Hoje em dia, vamos almoçar ao museu, entramos em exposições bem iluminadas, os objectos são expostos contextualmente para aprendermos mais e melhor, assistimos a uma palestra ou a uma sessão multimédia, navegamos na Internet e ainda podemos comprar um souvenir.

Em particular no que se refere aos museus de ciência e tecnologia — aqueles que, segundo a definição do ICOM (International Council of Museums), englobam as ciências ditas exactas e as suas aplicações — as potencialidades educativas são acrescidas: na maioria dos casos, existem montagens que o visitante pode manipular ou máquinas cujo funcionamento é explicado por monitores. Esta interacção permite ao visitante compreender um pouco melhor os princípios que estão na base do conhecimento científico e sua evolução.

O que ganhamos ao irmos com os nossos formandos a um museu?

As aprendizagens que os visitantes podem efectuar em espaços não formais como os museus são diferentes das efectuadas numa sala de aula. Com efeito, e sublinhando apenas algumas diferenças, num museu de ciência e tecnologia a sequência dos conteúdos não é predeterminada, sendo o visitante a escolher o caminho a seguir de acordo com os seus próprios interesses e expectativas; o visitante não está sujeito a um processo de avaliação de conhecimentos à saída da exposição; finalmente, a natureza da experiência vivida pelo visitante é essencialmente não verbal e episódica, contrariamente à experiência escolar, continuada no tempo e baseada no texto escrito.

Contudo, e como é evidente, os museus de ciência podem e devem constituir instrumentos privilegiados de complemento curricular desde que estes atributos da visita — liberdade, espontaneidade e autonomia no aprender — que são, na realidade, os pontos fortes dos espaços de aprendizagem informal da ciência, não sejam desvirtuados e, pelo contrário, sejam tidos em conta e aproveitados ao máximo na visita.

Os museus de ciência e tecnologia servem para que os visitantes, após a visita, olhem para o Mundo de maneira diferente, vejam coisas que nunca viram e, eventualmente, façam coisas que nunca fizeram porque achavam que não eram capa-



zes⁽¹⁾. Este é o âmbito dos museus e centros de ciência: a sensibilização para a cultura científica, a remoção de eventuais bloqueios “anticientíficos” e o estímulo das atitudes e dos processos da ciência, em particular a curiosidade e o espírito crítico.

Além das razões referidas, os museus têm responsabilidades para com públicos que vão desde os 7 aos 77 anos, não se devendo restringir à faixa etária que estuda Ciências Físio-Químicas ou Matemática na escola ou no Centro de Formação. Escolas e museus, apesar de complementares, se considerarmos a formação integral de um cidadão ao longo de toda a vida, reflectem âmbitos, públicos, objectivos e tipos de aprendizagens muito diferentes. Compreensivelmente, sobretudo devido às pressões de cumprir programas, a grande maioria dos professores escamoteia este aspecto de crucial importância quando programa uma visita de estudo, procurando no museu exclusivamente aqueles tópicos que estão a abordar ou irão abordar nas salas de aula. Quando o fazem, subaproveitam o potencial educativo de um museu e, indirectamente, impedem que os seus alunos/formandos saiam culturalmente enriquecidos.

SUGESTÕES PARA EXPLORAR AO MÁXIMO A VISITA A UM MUSEU

Eis algumas sugestões muito simples para aproveitar ao máximo uma visita.

I. Escolha e visite previamente o museu

A visita prévia do professor/formador é essencial ao sucesso da visita. Em todo o Mundo, Portugal incluído obviamente, os museus de ciência são muito diferentes entre si, quer nos objectos que expõem, quer nas filosofias educativas que lhes estão na base. Existem museus históricos que expõem, sobretudo, instrumentos científicos e tecnológicos antigos, centros de ciência que apresentam montagens participativas para os visitantes manipularem e outros ainda que integram os dois tipos de exposições. É crucial conhecer bem o espaço que se vai visitar para dele se poder tirar o máximo partido. Alguns museus de ciência oferecem programas especiais, expo-

(1) Coisas muito simples, nada de muito extravagante. Frank Oppenheimer, o fundador do Exploratorium (um museu de ciência localizado em São Francisco, Califórnia) não se cansava de dar o exemplo do visitante que lhe escreveu dizendo que depois da visita ao museu foi pela primeira vez capaz de mudar uma tomada eléctrica que se tinha avariado em casa.



sições temporárias, sessões laboratoriais ou de teatro científico, conferências, planetários, etc. Conheça bem o local, efectue as experiências participativas, leia a documentação disponível, inteire-se acerca dos transportes públicos, estacionamento, loja, etc.

2. Estabeleça criteriosamente os objectivos da visita

Para os alunos/formandos, uma visita de estudo sem qualquer objectivo é um dia de férias. E eles são os primeiros a darem-se conta do facto. Tente evitar ao máximo a sensação de abandono e estabeleça criteriosamente os objectivos da ida do grupo ao museu. Caso pretenda, adapte-os ao *curriculum* e programe a data da visita.

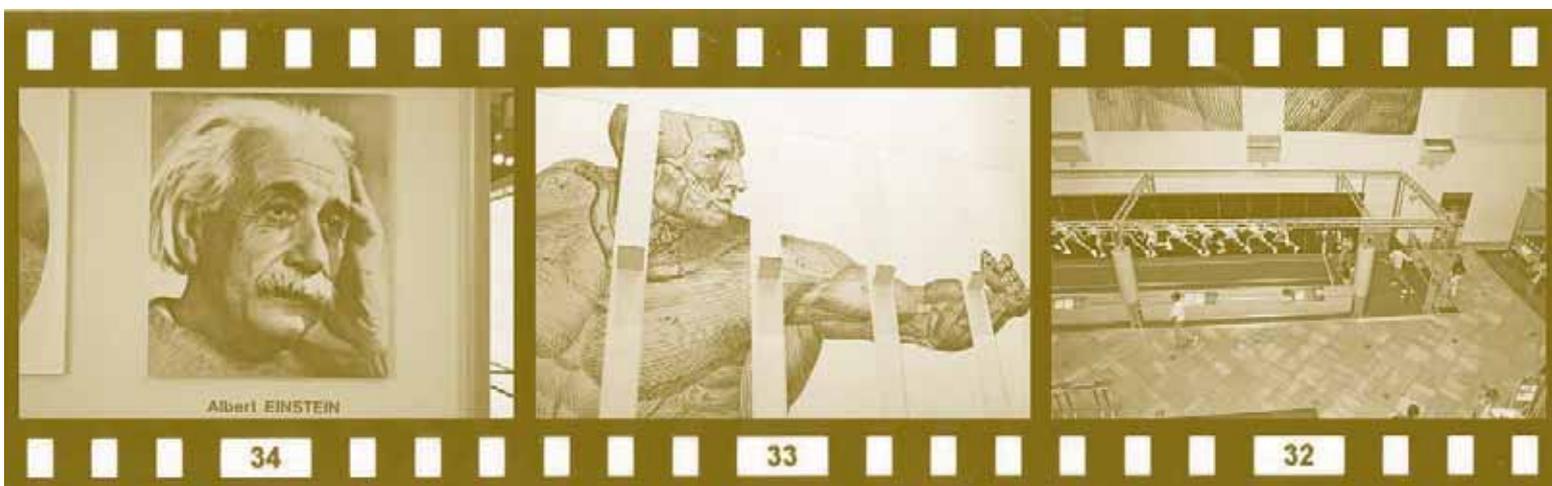
A grande maioria dos museus requer uma marcação prévia para grupos, em geral feita com bastante antecedência porque a procura é muita. Apesar da responsabilidade última dos objectivos ser sempre do professor/formador (ele é que conhece os alunos e as matérias), os

serviços educativos do museu podem ajudá-lo na preparação da visita. Quase todos os museus têm, hoje em dia, serviços educativos ou de extensão cultural, compostos por pessoal especializado, que colaboram desde a primeira fase de planeamento e execução de uma exposição, por forma que a eficácia comunicativa da mesma seja óptima. Dado que, em geral, as visitas a museus e centros de ciência não são guiadas⁽²⁾, informe-se acerca do tipo de apoio científico que os seus alunos/formandos terão durante visita (monitores, professores, etc.).

3. Prepare o período pré-visita

Alguns estudos indicam que o total desconhecimento do museu que se vai visitar não propicia a ocorrência de aprendizagens. Converse com os alunos/formandos sobre o museu: explique-lhes onde fica, se existe há muito ou pouco tempo, se a exposição é interactiva ou contemplativa, que tipo de objectos vão ver, etc. Indique-lhes claramente se terão de cumprir alguma tarefa (responder

(2) Uma visita guiada a um espaço participativo, em que o visitante, por si, vai manipulando as montagens e procurando obter respostas, é um enorme contra-senso, desvirtua a natureza interactiva da exposição e não faz qualquer sentido.



a um questionário, guião, efectuar um relatório, olhar para uma ou outra montagem em particular, etc.), onde e quando terão de a cumprir (na escola, no próprio museu) e se estarão sujeitos a algum processo de avaliação especial. Aproveite esta ocasião para estimular a criação de hábitos de visita a museus (fale com eles sobre museus em geral e explique-lhes porque são importantes). Caso pretenda efectuar algum tipo de ponte curricular, mencione-a nesta ocasião.

4. A visita

Normalmente, as visitas têm uma duração limitada. Se a preparação da visita tiver sido convenientemente feita e os alunos/formandos estiverem neste momento na posse dos objectivos, das eventuais tarefas a cumprir e da avaliação que será feita, deve deixá-los efectuar a visita livremente, ao seu ritmo. Vá chamado a atenção para alguns pontos, mas sem ser demasiado rígido, conduzindo-os ao que, para si, julgar importante. Deixe aos alunos/formandos a iniciativa de perguntarem o que quiserem. Não lhes dê tarefas

que transformem o museu numa sala de aula: lembre-se que nenhuma exposição oferece condições para escrever longos textos⁽³⁾, por isso encoraje-os apenas a tirar notas e, ao invés, estimule os seus sentidos (ver tudo com atenção, ouvir e, sobretudo, perguntar).

5. O período pós-visita

O período pós-visita é tão importante como o que a antecede ou a própria visita. É nesta altura que se consolida a experiência da visita, efectuando as pontes curriculares necessárias, discutindo as tarefas realizadas ou a realizar, esclarecendo pontos menos claros. Boas estratégias que podem ser úteis para a consolidação da visita consistem, por exemplo, em escrever ao director do museu explicando porque gostaram ou não da visita e porque; ou ainda a construção de réplicas, pelos próprios alunos, das montagens participativas mais simples. Todas estas estratégias dependem, evidentemente, da idade dos alunos/formandos, dos seus interesses e dos objectivos do professor/formador.

(3) Os alunos acabam a escrever de cócoras ou nas costas uns dos outros.

VÊ, FAZ, APRENDE!

06

05

04

O MUSEU DE CIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

O Museu de Ciência da Universidade de Lisboa existe desde 1985, tendo apresentado a sua primeira exposição temporária em 1987 e inaugurado a exposição permanente em 1993. Está localizado no Campus da Politécnica, onde outrora funcionou a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Neste artigo destacamos apenas os serviços e exposições do museu que poderão ter interesse para visitas. Para mais informações deverá contactar o Serviço de Extensão Cultural do Museu.

Fotografias do Museu de Ciência e Pavilhão do Conhecimento
 Texto adaptado de: “Que ganhamos hoje em levar os nossos alunos a um Museu?” in *Boletim Comunicar Ciência*, edição Setembro/Outubro de 1999, responsabilidade editorial Departamento do Ensino Secundário (ME).

EXPOSIÇÃO PARTICIPATIVA E HISTÓRICA DE LONGA DURAÇÃO

A exposição permanente do Museu de Ciência é, simultaneamente, participativa e histórica. Inclui módulos participativos dedicados à Física (Mecânica, Vibrações e Ondas, Electricidade e Magnetismo, Óptica, Física Moderna, Matemática e Percepção Visual).

Os módulos participativos são experiências divertidas que os visitantes podem descobrir e explorar por si próprios, ao seu ritmo e segundo os seus interesses. Além dos módulos participativos, a exposição apresenta objectos históricos, numa abordagem integrada, que procura contextualizar historicamente as diferentes temáticas científicas.

Serviços:

Biblioteca, Videoteca e Fonoteca
Loja da Ciência

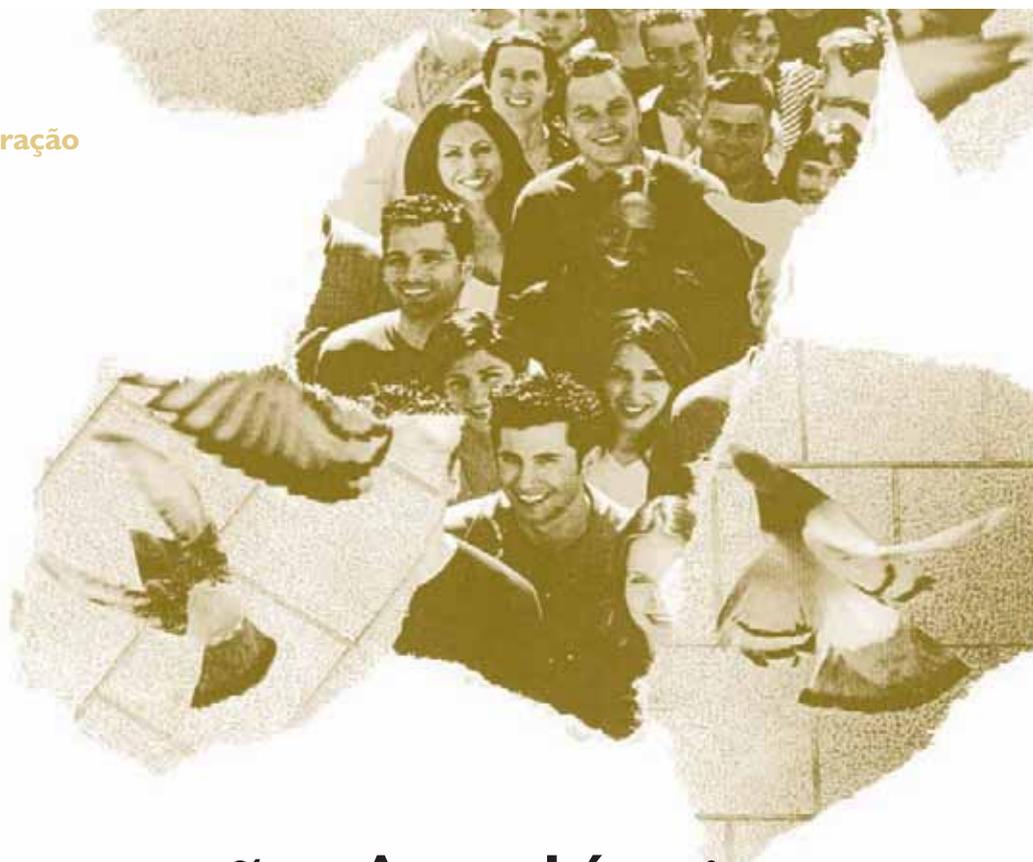
Publicações:

Boletim Informativo do Museu de Ciência “Ciência Viva on-line”
Museologia (revista científica de museologia)

Contactos:

Rua da Escola Politécnica, 56
1250-102 Lisboa
Tel.: 21 392 18 08
Fax: 21 392 18 08
E-mail: mc@fc.ul.pt
www.museu-de-ciencia.ul.pt





Entre Formação Académica e Profissional

Um caso de colaboração

Universidades e CENJOR têm aprendido a conjugar os seus papéis na formação para o Jornalismo

Universidade e formação profissional devem manter uma relação de complementaridade. Esta a raiz e o fruto da experiência do Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (CENJOR). A formação académica superior, a nível universitário e politécnico, e a formação profissional não podem ser componentes segregáveis ou hierarquizáveis de um sistema educativo e formativo global. Cada uma realiza a sua função e cumpre os seus objectivos, e estes são tanto mais interligáveis quanto conhecimentos e competências se harmonizem entre teoria (estruturante) e prática (profissionalizante). É o caso da formação no domínio do Jornalismo.

Recorrente — nacional e internacionalmente — tem sido a discussão, ou o “conflito”, teoria-prática e respectivas dosagens na formação para o Jornalismo. Tão recorrente como este tema, só o debate em torno do tipo de formação de acesso à actividade profissional no Jornalismo⁽¹⁾.

(1) Não são aqui consideradas as múltiplas colaborações e os diversos tipos de colaboradores dos órgãos de comunicação social, por não serem entendidos como “exercício profissional”, tal como juridicamente definido no Estatuto do Jornalista (Lei n.º 1/99, de 13 de Janeiro).

O ACESSO AO JORNALISMO

As vias de acesso ao Jornalismo têm sido três:

- formação académica na área da Comunicação ou do Jornalismo, eventualmente complementada com formação profissionalizante em Jornalismo;
- formação académica em qualquer área, normalmente complementada com formação profissional em Jornalismo;
- formação directa em ambiente de trabalho (a velha “tarimba”), sem formação académica de nível superior⁽²⁾.

Por outro lado, o exercício do Jornalismo está legalmente sujeito à posse de título profissional⁽³⁾ atribuído por uma comissão independente constituída por três representantes das empresas (imprensa, rádio e televisão) e três da profissão (Sindicato dos Jornalistas) presidida por um juiz (designado pelo Conselho Superior de Magistratura).

No entanto, a Comissão da Carteira Profissional de Jornalista (CCPJ) não avalia competências adquiridas —

na escola ou nas redacções — para o exercício da profissão, limita-se essencialmente a validar o exercício profissional (ou o seu início, sob a forma de estágio) comprovado por uma declaração empresarial.

Por princípio não-escrito, mas internacionalmente assumido por quase todos os sindicatos (entre eles o português) e associações representativas dos jornalistas, a profissão é aberta, isto é, não vinculada a um determinado tipo de habilitação de acesso. Porém, o mesmo já não se aplica à forma de acesso, geralmente condicionado a um estágio profissional, eventualmente acompanhado por formação específica.

Esta liberdade e diversidade de acesso mantém-se em Portugal. Porém, a partir de 1979 os cursos superiores de Comunicação (com vertente de Jornalismo) multiplicaram-se como cogumelos⁽⁴⁾. A intensa procura desta formação académica — nova, aliciante e “na moda” — levou a um natural e gradual aumento dos diplomados numa profissão em acelerada juvenilização.

Um estudo publicado em 2000⁽⁵⁾, a partir de dados relativos a 1997⁽⁶⁾, revelava que dois terços dos jornalistas (66 por cento) tinham menos de 40 anos e 43,6 por cento possuíam habilitação académica superior (bacharelado ou licenciatura). Dos 42,6 por cento de jornalistas que, à data, não tinham formação específica em

(2) O Estatuto do Jornalista não estabelece qualquer habilitação académica mínima para o Jornalismo profissional. As principais convenções colectivas de trabalho fixam o 12.º ano completo (ou equivalente) e alguns acordos de empresa, sobretudo as de maior dimensão no sector, impõem a licenciatura como habilitação mínima de acesso aos seus quadros redactoriais. A tarimba foi a “escola” do jornalismo português até meados da década de 80 e tanto legal como sindicalmente o acesso profissional tem-se mantido aberto, ou seja, também pela via da tarimba.

(3) Nos termos do Regulamento da Carteira Profissional de Jornalista (Decreto-Lei n.º 305/97, de 11 de Novembro).

(4) Proibidos pelos regimes de Salazar e de Caetano, os cursos superiores na área da Comunicação e do Jornalismo só foram possíveis após 25 de Abril de 1974. A primeira licenciatura, na Universidade Nova de Lisboa, foi iniciada em 1979. Segundo um estudo publicado na revista *Jornalismo & Jornalistas* (n.º 22, Abril/Junho de 2005, pp. 42-47), existem actualmente no país, ao nível de licenciatura, 27 cursos — 14 públicos (8 universitários e 6 politécnicos) e 13 privados (5 universitários e 8 politécnicos) — em Comunicação Social e Jornalismo.

(5) Pedro Alcântara da Silva, “Quem somos nós? Elementos Sociográficos sobre os Jornalistas Portugueses”, revista *Jornalismo & Jornalistas*, n.º 4, Outubro-Dezembro 2000, pp. 20-29.

(6) O universo dos jornalistas portugueses, nesse ano, era de 4.247, mais do que triplicando em relação a dez anos antes. Sintomaticamente, em 1987 havia 80,2 por cento de homens na profissão e dez anos depois eram 67,2 por cento. A feminização tem acompanhado a juvenilização da profissão.

Jornalismo, mais de metade (55,3 por cento) alegava a não existência de cursos quando iniciou a profissão, enquanto 12,6 por cento apontavam a “falta de facilidades no horário da empresa”.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O mesmo estudo apurou a perspectiva dos jornalistas sobre a via mais adequada de acesso à profissão. Uma escassa maioria (36,3 por cento) indicou um curso superior de Comunicação Social ou Jornalismo seguido de um estágio profissional numa empresa, enquanto 34,3 por



cento defenderam um curso superior em qualquer área, seguido do estágio. De sublinhar que 15,5 por cento ainda apontaram o estágio numa empresa como melhor via para a profissão, com habilitações académicas secundárias (12.º ano ou menos). Ou seja, a velha tarimba.

Outro resultado interessante refere-se à formação profissional como forma de acesso ao Jornalismo. Inquiridos,

em 1997, sobre como chegaram à profissão, 10,9 por cento dos jornalistas assinalavam a frequência de um curso de formação profissional como a chave para a entrada na empresa e 6,9 por cento especificavam um curso do CENJOR.

Significativo é o facto de quase dois terços dos jornalistas (65,7 por cento) considerarem que o estágio profissional deveria ser repartido “entre um tempo a trabalhar numa empresa e um tempo a frequentar um centro de formação com a participação de jornalistas”.

Apesar da complexidade crescente da função de recolher, tratar e divulgar jornalisticamente informação, o peso da tradição tarimbeira, algum desajustamento entre formação académica e realidade profissional, uma certa ideia de facilitismo na preparação e acesso à profissão, enfim, um diversificado conjunto de razões podem continuar a alimentar a querela entre teoria (formação académica) e prática (formação ou estágio profissional).

Um exemplo: em finais de 2002, o Sindicato dos Jornalistas inaugurou o seu novo site com um inquérito. Perguntou: “Considera absolutamente necessário ter-se formação académica superior na área da Comunicação Social para se ser jornalista?”. As 386 respostas repartiram-se entre: 66 por cento “não” e 34 por cento “sim”. Das diversas razões para o “não”, 33 por cento basearam-se na ideia de que a prática é o fundamental — um curso de formação profissional, um estágio ou a simples “escola da vida”.

ARTICULAR FORMAÇÕES

Alguna articulação entre formação académica e formação profissional transpareceu da Portaria que, em 1999⁽⁷⁾, regulamentou o artigo 5.º do Estatuto do Jorna-

(7) Portaria n.º 318/99, de 12 de Maio, assinada pelos Secretários de Estado da Comunicação Social e do Emprego e Formação Profissional.

lista, segundo o qual o acesso à profissão se inicia com um estágio que varia entre 12 (para licenciados em Comunicação Social) e 24 meses.

Os candidatos à profissão não possuidores de curso superior na área da Comunicação Social “ou frequência com aproveitamento de curso de formação profissional na mesma área, realizado por entidades acreditadas pelo Instituto para a Qualidade na Formação (IQF)” ficaram obrigados à frequência de um curso de estágio, em conjugação com o estágio profissional. Por um lado, estabeleceu-se um paralelismo entre a habilitação com curso superior e com curso de formação profissional em determinadas condições; por outro, a ausência dessas qualificações implica a frequência de formação profissional específica. Todavia, a concretização dos cursos de estágio viu-se afectada por dificuldades de aplicação da portaria, a qual aguarda ainda alguma clarificação.

A EXPERIÊNCIA DO CENJOR

O CENJOR abriu em 1997 uma nova vertente de trabalho, uma proposta visando relacionar adequada e eficazmente a formação académica superior e a formação profissional. A partir desse ano desenvolveu contactos com universidades e institutos e aperfeiçoou um modelo formativo complementar da formação académica. Em suma, aliou o saber-fazer ao saber-saber através de *ateliers* essencialmente práticos e profissionalizantes, complementares dos conhecimentos predominantemente teóricos adquiridos na Universidade nas áreas da imprensa, rádio, televisão, fotografia ou informação *on-line*.

Trata-se de cursos que rondam as 120 horas de duração, com uma estrutura teórico-prática e um módulo final de produção (um jornal, um telejornal, etc.) em ambiente que simula o das redacções dos diferentes meios.

A experiência de oito anos de complementaridade Universidade-formação profissional tem servido ao CENJOR como orientação (e reorientação) neste domínio da sua actividade:



— A formação profissional deve preferencialmente complementar outra formação, seja universitária ou “tarimbeira”. No primeiro caso, é o complemento profissionalizante; no segundo, o complemento teórico-prático⁽⁸⁾.

(8) Como consagrou a Portaria que instituiu o curso de estágio no âmbito do acesso à profissão estabelecido pelo Estatuto do Jornalista.

- A formação profissional, dando prioridade ao saber-fazer, procura satisfazer o que as redacções esperam dos estagiários; os pré-estagiários esperam da formação profissional a aquisição das competências facilitadoras da integração nas redacções.
- A formação académica confronta os futuros jornalistas com conceitos, teorias, públicos destinatários finais da sua actividade profissional; a formação profissional confronta-os com as técnicas, as rotinas, o mundo profissional e empresarial.
- As competências tecnológicas tornam-se gradualmente mais exigentes e são cada vez mais procuradas na formação em Jornalismo; todavia, as rotinas envolvidas na utilização das tecnologias não são neutras em relação ao produto jornalístico final, por isso as acções de formação devem ser teórico-práticas.

PROTOCOLAR A COLABORAÇÃO

Em 2002, ao estudar as motivações dos seus formandos⁽⁹⁾, o CENJOR verificou que 15 por cento o frequentavam em virtude de acordos existentes com a sua instituição de ensino.

Ao longo dos anos, o CENJOR tem estabelecido protocolos com universidades (Beira Interior, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Independente, Católica, Lusófona) e institutos politécnicos (Setúbal, Tomar, Leiria). Alguns destes protocolos inserem os *ateliers* de

formação no currículo das licenciaturas, outros enquadraram-nos como formação prática complementar dos cursos, normalmente no último ano ou após a conclusão da formação académica.

Em contrapartida, os protocolos abrem ao CENJOR parcerias especializadas para resposta a necessidades de formação contínua dos jornalistas profissionais, seja sob a forma de pós-graduações (casos do Jornalismo Judiciário, em colaboração com a Faculdade de Direito da Universidade Católica, ou do Jornalismo de Medicina e Saúde, em colaboração com a Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra) e diversos cursos e seminários de formação avançada.

Segundo o estudo atrás citado, os estudantes de cursos de Comunicação Social classificam a formação no Centro como “muito importante” (59 por cento) e “indispensável” (20 por cento) e consideram como acesso



(9) O inquérito envolveu 139 formandos.

mais indicado para o jornalismo profissional a simultaneidade da formação académica superior (na área da Comunicação Social) e da formação profissional.

E sobre a importância relativa da formação académica e da formação profissional?

— a formação académica é “muito importante” (47,5 por cento);

— a formação profissional é “muito importante” (85,6 por cento).

Este excesso de valorização da componente prática é habitual em candidatos a uma profissão na qual o conhecimento do Mundo e o olhar crítico sobre a realidade só fazem sentido quando aplicados a um quotidiano cada vez mais interpretado e reflectido em tecnologias próximas do

tempo real. Mas — esquecem momentaneamente os candidatos — o conhecimento e o olhar crítico são produzidos a partir da formação teórica, ou melhor, da conjugação entre formação académica e formação profissional. É o que o CENJOR tem aprendido com os seus formandos.



O Centro Protocolar de Formação para Jornalistas foi criado em 7 de Novembro de 1986.

O protocolo de constituição do CENJOR é outorgado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, o Instituto de Comunicação Social, o Sindicato dos Jornalistas, a Associação Portuguesa de Imprensa e a Associação de Imprensa Diária.

A actividade formativa envolve cursos e seminários incidindo nas técnicas jornalísticas ou em áreas temáticas com interesse para a Comunicação Social.

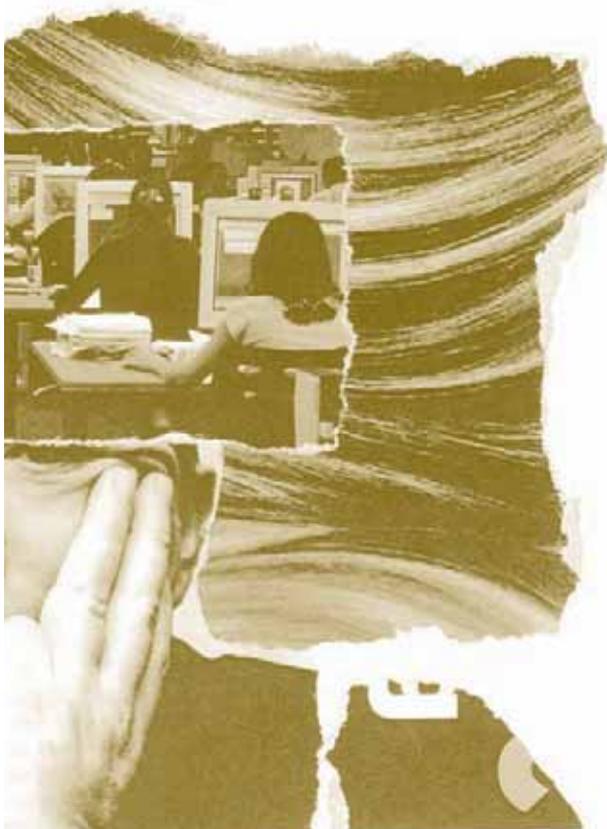
A principal vertente de trabalho é a formação contínua, dirigida a candidatos e estagiários ou a profissionais já em actividade.

Contactos:

Rua de Júlio de Andrade, 5
1150-206 LISBOA
Tel.: 218 855 000
Fax: 218 853 355 / 21 885 29 00
E-mail: cenjor@cenjor.pt
www.cenjor.pt



Fernando Cascais
Director do CENJOR



Nadejda Nadoutkina aprende a língua portuguesa

*Foi a partir de um passeio-convívio organizado pela instituição que **Nadejda Nadoutkina** tomou conhecimento da oferta formativa que o Centro Social Paroquial da Vera Cruz dispunha para a população imigrante. Inscreveu-se e foi seleccionada.*



A abordagem ao tema da multiculturalidade no espaço da formação conduz-nos à temática das estratégias pedagógicas utilizadas na formação de públicos estrangeiros, como os cidadãos imigrantes de Leste.

O relato que aqui se apresenta ilustra uma experiência vivida e sentida por duas pessoas, formanda e formadora, no âmbito de uma acção de formação de língua portuguesa para imigrantes.

A FORMANDA



Nadejda Nadoutkina é oriunda da Rússia, tem 40 anos e encontra-se em Portugal há três anos e meio. Chegou com os filhos, em 2002, para se juntar ao marido. A família e o emprego foram as principais razões

que conduziram **Nadejda** a Portugal. Deixou na Rússia um percurso profissional brilhante que culminou, nos últimos três anos, com o desempenho do cargo de directora de uma escola, que criou sem fundos do governo russo e apenas com o apoio financeiro dos pais das crianças, com resposta pré-escolar e escolar. A sua formação de base é a docência do 1.º ciclo do ensino básico, baseando a sua intervenção pedagógica no modelo de Montessori.

Foi a partir de um passeio-convívio organizado pela instituição que **Nadejda Nadoutkina** tomou conhecimento da oferta formativa que o Centro Social Paroquial da Vera Cruz dispunha para a população imigrante. Inscreveu-se e foi seleccionada.

Gostou do curso. Já tinha frequentado iniciativas de outras entidades, mas considera ter sido esta a que maior impacte e importância teve, e a que deu resposta às suas necessidades e dificuldades, principalmente no uso da língua do

país que escolheu para viver. Considerou o curso bem estruturado, agradando-lhe a organização pedagógica.

O grupo em que se encontrava integrada era bastante heterogéneo, englobando russos, ucranianos, bielorrussos e georgianos.

Na formação não fez amigos, apenas conhecidos.

A diversidade cultural não a afectou negativamente; pelo contrário, considerou-a importante. Contudo, apesar das diferentes nacionalidades existentes no espaço em sala, a maior diferença era a cultural, motivando uma distância entre os diversos interlocutores, visível através do nível do empenho na aprendizagem. Curioso é que não partilhavam informação sobre os países de origem. O objectivo era a aprendizagem da língua portuguesa e foi nela que todos se concentraram.

A entreajuda entre todos os elementos, principalmente no início do processo, foi fundamental dado o domínio desigual da língua por cada elemento do grupo.

Apesar de **Nadejda** não ter sentido problemas de integração no grupo, registaram-se dificuldades de relação entre ucranianos e russos, motivadas pela contextualização política e histórica dos respectivos países. De facto, há toda uma história que motiva um hiato entre estes dois povos, suscitando momentos de algum constrangimento, quer para o profissional de formação quer para o grupo em processo de aprendizagem.

A FORMADORA

Segundo a formadora **Vera Gonçalves**, o ensino da língua portuguesa a imigrantes de Leste foi muito gratificante do ponto de vista profissional e muito enriquecedor do ponto de



vista pessoal: “Tornei-me mais tolerante, mais humana e mais respeitadora da diferença, aceitando-a como algo que poderá mudar a minha maneira de estar por vezes comodista e insatisfeita por não ter pequenas coisas e conformada por ter um conhecimento diminuto nalgumas áreas fundamentais.”

A vontade destes destinatários em saber mais, conhecer e arriscar, vive com eles em todos os trabalhos que fazem, imprimindo-lhes um esforço pessoal que lhes permite adquirir rapidamente e com sucesso novas competências, no caso o domínio da língua portuguesa. Deste modo, qualquer formador se sente motivado a preparar a formação, com novas metodologias, novos exercícios, maior exigência, mais aprofundamento dos conhecimentos e temas, uma vez que os formandos assim o exigem. A sede que têm de conhecimento é de tal forma grande que, depois de seis meses de formação, há uma permanência de 75 por cento dos formandos, sendo que no fim todos agradecem a oportunidade que tiveram e sugerem um novo curso.

RELAÇÃO FORMANDA/FORMADORA

A ligação e empatia entre formandos e formadores suscita, nas pessoas exteriores à formação, algumas questões pertinentes. Muitas vezes perguntam **“como é que se entendem?”**, uma vez que os formadores não compreendem russo ou ucraniano. A linguagem é universal, “a compreensão, no início, é um pouco difícil. No entanto, imediatamente se articula, uma vez que há sempre formandos com mais conhecimentos e que estão há mais tempo em Portugal”, relata a formadora Vera. Aprender uma língua estrangeira, utilizando apenas essa língua, acaba por se tornar muito enriquecedor, uma vez que o formando se esforça ao máximo para que o formador compreenda as suas dificuldades.

Mais importante que o aspecto técnico da aprendizagem é a relação formador/formandos. “O formador

deve entregar-se ao grupo e às suas necessidades de aprendizagem, adaptando-se aos seus métodos, à sua maneira de ser, aos seus princípios, aos seus valores e às suas especificidades”, diz a formadora.

Como exemplo destes factores estão algumas histórias caricatas que importa neste contexto partilhar como a gestão da diferença no espaço de formação evidenciada pela recusa de alguns formandos em realizar trabalhos de grupo com outros elementos, principalmente quando se juntavam ucranianos com russos. De facto, quando provocada, esta proximidade era inicialmente rejeitada, havendo por vezes algumas posturas menos flexíveis que obrigavam o formador a alterar todo o sentido inicial da sessão e a adaptar o exercício pedagógico às circunstâncias sem perder o fundamento do objectivo pedagógico subjacente.

Todo este processo obriga a uma gestão emocional do formador em formação, assente numa flexibilidade técnica que lhe permita gerir, eficazmente e em tempo útil, estas diferenças. Só assim corresponderá às expectativas iniciais dos formandos, que se deslocam para o espaço formativo com o objectivo último de dominar bem a língua que se propuseram aprender.

“Na verdade, só faz sentido intervir no processo de formação destinado a cidadãos imigrantes se estivermos dispostos a respeitar a diferença. Caso contrário, não temos o direito de exigir nada”, conclui a formadora Vera Gonçalves.

Ana Carina Silva

*Responsável de Formação do Centro Social
e Paroquial da Vera Cruz*



República Checa

Nome Oficial: República Checa

Nome Comum Local: *Česká Republika*

Sistema Político: Democracia Parlamentar

Entrada na União Europeia: 1 de Maio de 2004

Língua Oficial: Checo

Situação Geográfica: Europa Central

Superfície Total: 78 866 Km²

População: 10,3 milhões de habitantes

Densidade Populacional: 131 hab./ Km²; 74% da população vive em cidades

Capital: Praga

Fronteiras: Alemanha, Polónia, Áustria e Eslováquia

Clima: Temperado

Grupos étnicos mais significativos: Eslovacos, Polacos, Alemães, Ciganos

Religiões: Católica, Protestante

Moeda: Coroa checa

HISTÓRIA

A derrota da Áustria-Hungria na Primeira Guerra Mundial abriu caminho para a fundação, em Outubro de 1918, do estado independente de checos e eslovacos — República da Checoslováquia. Em 1939, a Alemanha de Hitler ocupa este país, terminando com um período de vinte anos de democracia e prosperidade. Após a Segunda Guerra Mundial, a República da Checoslováquia foi integrada no poder dos Soviéticos e, em 1948, foi tomada pelo poder do Partido Comunista.

A decadência gradual do regime comunista e do Império Soviético culminaram com a queda do regime em Novembro de 1989.

A 1 de Janeiro de 1993 o Estado checoslovaco foi dividido pacificamente e fundou-se a República Checa e a República Eslovaca. A República Checa aderiu à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1994, à NATO em 1999 e à União Europeia em Maio de 2004.

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O Sistema de Educação e Formação Profissional é tutelado pelo Ministério da Educação, Juventude e Desporto.

I. Ensino Não Obrigatório

Educação Pré-Escolar (*Materská škola*)

- Idade entre 3 a 6 anos
- Escolas geridas e administradas pelo município
- Grupo entre 15 a 20 alunos

2. Ensino Obrigatório (*Základní škola*)

2.1. Escola Básica

- Idade: 6 aos 15 anos
- Duração máxima de 9 anos escolares. Contudo, os alunos poderão sair do ensino básico no final do 5.º ano para ingressarem no *gymnázium*, onde frequentarão 8 anos escolares, ou sair no final do 7.º ano e frequentar 6 anos escolares no *gymnázium*.

2.2. Ensino Secundário (*Gymnázium*)

- Ensino geral de orientação académica
- Tem como objectivo preparar os alunos para o ensino superior
- A idade de ingresso e os anos lectivos a frequentar no *gymnázium* dependem do número de anos escolares obtidos na escola básica. Assim:

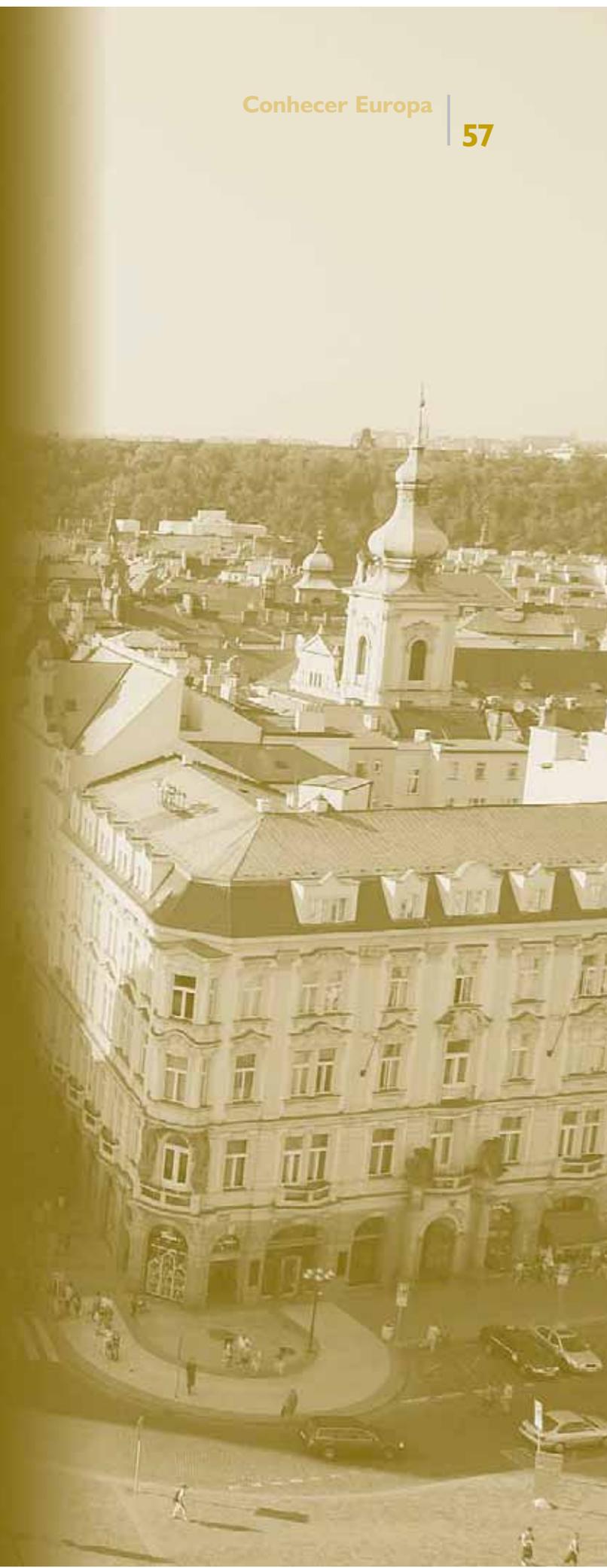
— 6 anos escolares para alunos até aos 13 anos

— 8 anos escolares para alunos até aos 11 anos

- Todos os alunos, para além das disciplinas de carácter geral, frequentam obrigatoriamente uma especialização (ex.: biologia, literatura, etc.)
- Após concluir com sucesso o ano lectivo, o aluno fará o exame final (*maturitní zkouška*)
- O exame final é condição obrigatória de acesso ao ensino superior ou à Tertiary Technical School

2.3. Escola Técnica Secundária (*Střední odborné školy*)

- Formação geral, com orientação prática e técnica ao nível de determinadas profissões



- Poderão frequentar estas escolas alunos até aos 15 anos que tenham completado a escola básica
- Cerca de 40 por cento do tempo escolar é dedicado ao ensino geral, sendo 60 por cento ensino técnico-profissional
- 4 a 5 anos escolares com exame final (*maturitní zkouška*)

Exemplo destas escolas são os Conservatórios de ensino de artes (música, teatro e dança), onde a duração dos cursos se situa entre 6 a 8 anos para alunos com idades compreendidas entre 11 e 13 anos, e Escolas Técnicas especializadas em determinadas áreas do saber como construção civil e *design* de moda, entre outros.

Exame final (*maturitní zkouška*): língua materna, língua estrangeira e dois temas opcionais

2.4. Escola Vocacional Secundária (*Stredni odborná uciliste*)

- Prepara os alunos para obtenção de uma qualificação profissional (vocacional), a partir dos 15 anos.
- A escolha e entrada em qualquer curso são definidas em função de uma lista oficial de profissões, actualizada anualmente pelo ministério
- 2 a 3 anos escolares com exame final (*maturitní zkouška*), de âmbito profissional (específico da profissão escolhida), com obtenção de certificado
- Não permite qualificação para entrada no ensino pós-secundário ou superior
- Formação teórica e prática, sendo que a formação prática (estágios) decorre em Centros de Formação (*Prati-*

cal Training Centre) e Espaços de Formação, normalmente localizados em empresas (*Practical Training Workplaces*)

3. Ensino Pós-Secundário

Tertiary Technical Schools (*Vyšší odborné školy*)

- Proporciona aos alunos qualificação técnica de nível pós-secundário
- Confere qualificações necessárias para o desempenho de actividades técnicas que não exigem grau universitário.
- Entre 2 a 3 anos e meio
- Os alunos deverão ter completado o ensino secundário, geral ou técnico para poder frequentar este regime

- Os cursos mais longos envolvem 3 meses ou mais de estágio (formação prática)
- Grande proximidade à região onde se inserem, de acordo com o mercado de trabalho e necessidades dessa região, ex.: hotelaria.

4. Ensino Superior

Existem dois tipos de instituições a este nível:

- Escolas de ensino cuja certificação é o Bacharelato e onde o nível de ensino é de âmbito prático/profissional, com frequência de 3 a 4 anos escolares. A maioria dos alunos provém da escola vocacional secundária.

- Universidades, cujos programas de ensino têm um carácter teórico, de âmbito científico e de investigação, com frequência de 4 a 6 anos escolares.

5. Formação Contínua para Adultos

A formação de adultos, no âmbito da formação ao longo da vida, poderá decorrer em:

- Escolas, principalmente secundárias
- Instituições de ensino superior
- Organizações (empresas, instituições, administração pública), de modo a promover a qualificação dos seus recursos humanos
- Instituições sem fins lucrativos como fundações, igrejas e sindicatos, os quais desenvolvem cursos de âmbito geral e também profissional

FONTES

EURYDICE/CEDEFOP/ETF 2003

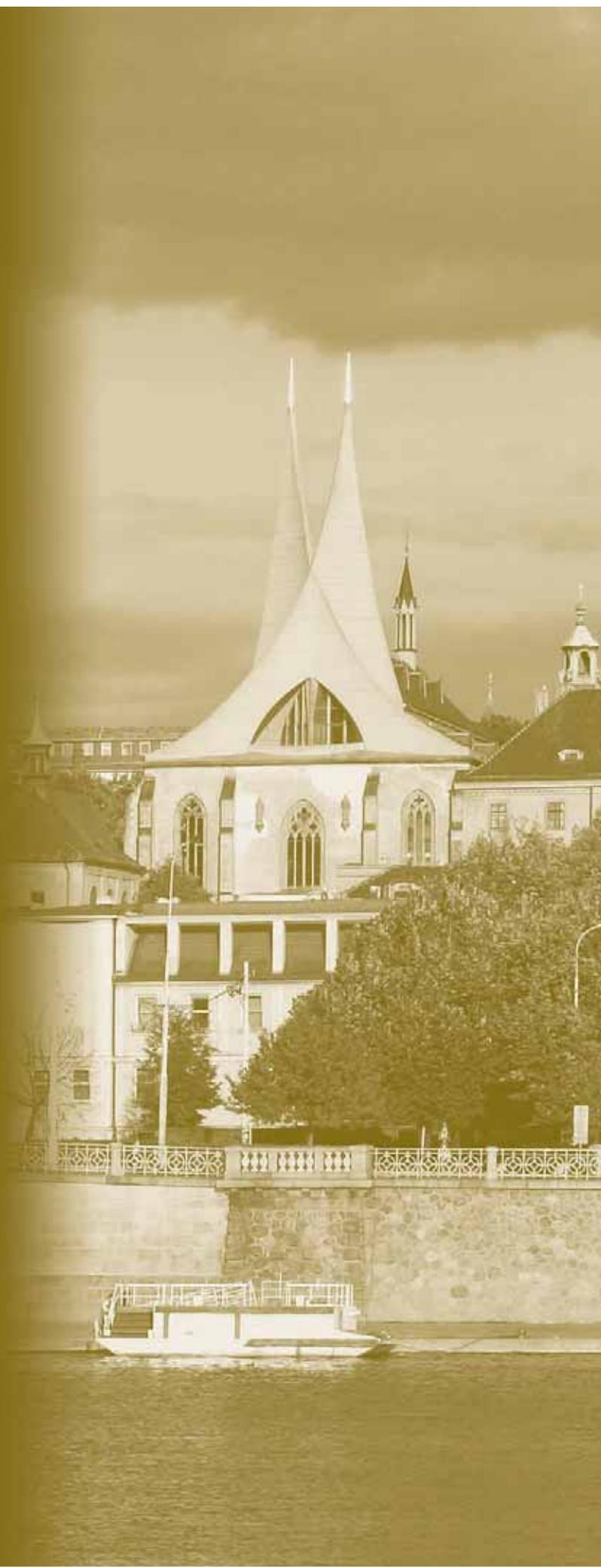
“Structures of Education, Vocational Training and Adult Education System in Europe — Czech Republic 2003”

INOFOR

“Educação e Formação Profissional nos Países de Europa Central e de Leste”, Fevereiro de 2002

Embaixada da República Checa em Portugal

Sítio Ploteus: <http://Europa.eu.int/ploteus>



Ambiente — Água

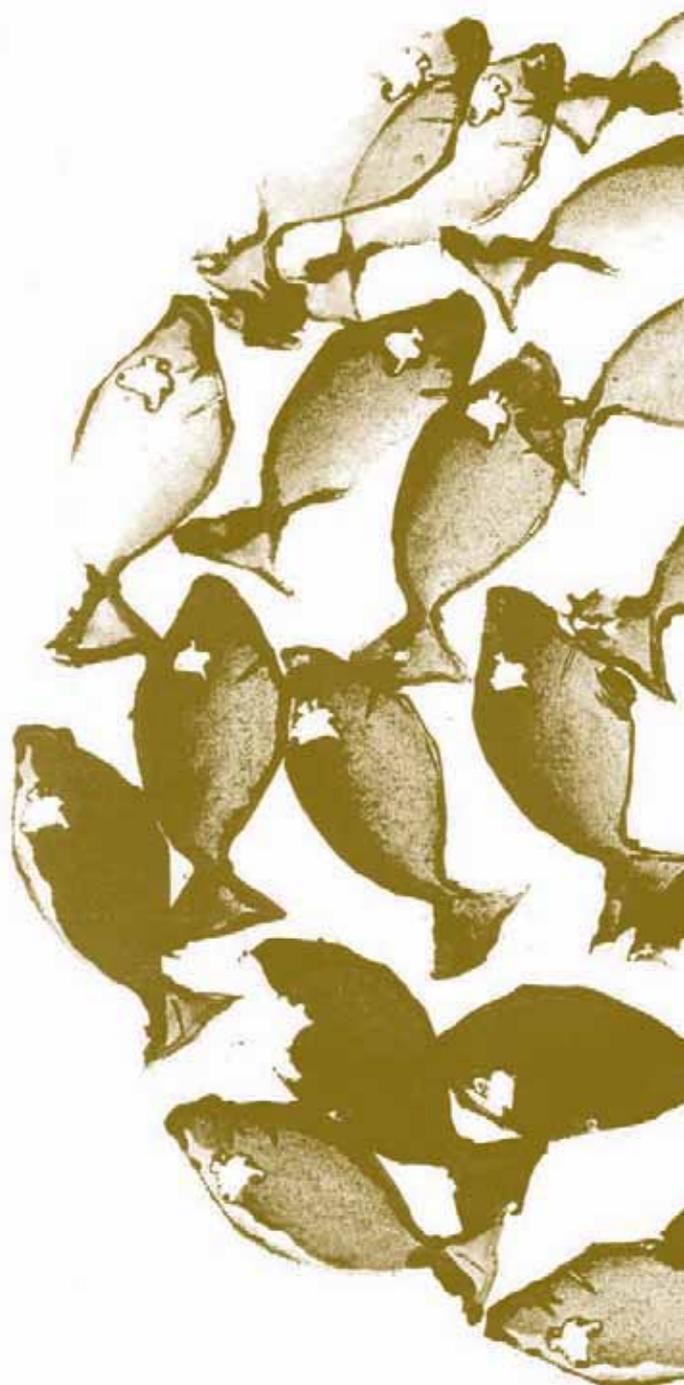
Poupar hoje para ter amanhã!

A água está presente em quase todas as actividades desenvolvidas pelo Homem e é utilizada com diversas finalidades, assumindo particular importância o abastecimento doméstico e público, assim como o uso agrícola e industrial.

A expansão urbanística e o desenvolvimento industrial conduziram, também, ao aumento do consumo de água. Actualmente, satisfazer as necessidades de água das populações coloca sérias dificuldades, sobretudo a algumas regiões do Mundo.

Para que a falta de água não se alargue a um número cada vez maior de países temos a responsabilidade de evitar o desperdício deste bem tão precioso e finito, recurso vital para todos os seres vivos. Por isso devemos, a todo o custo, aprender a protegê-la.

O equilíbrio do planeta depende da preservação da água e do seu ciclo. A gestão da água impõe um equilíbrio entre a sua protecção e as necessidades económicas, sanitárias e sociais.



SABIA QUE...

70 por cento da superfície da terra é ocupada por água, mas apenas 3 por cento é doce.

Grande parte das reservas de água doce estão poluídas ou ameaçadas de poluição, pelo que apenas 0,3 por cento está à disposição das actividades do Homem.

Cerca de 75 a 80 por cento do corpo humano de um adulto é constituído por água.

Pode-se sobreviver sem comer cerca de 28 dias, mas sem beber água, apenas 4 dias.

Deve-se beber cerca de 2 litros de água por dia para manter um nível adequado de hidratação das células necessárias aos processos metabólicos.

É nas acções do dia-a-dia, na higiene pessoal e nas actividades domésticas que se desperdiçam as maiores quantidades de água, principalmente sempre que deixamos a água a correr. Assim, para poupar água bastará mudar alguns pequenos hábitos.

DICAS QUE AJUDAM A POUPAR ÁGUA

- Fechar a torneira enquanto lava as mãos.
- Fechar a torneira enquanto lava os dentes.
- Fechar a torneira enquanto faz a barba.
- Fechar a torneira do duche enquanto se ensaboa.
- Tomar duche em vez de banho de imersão.
- Usar o autoclismo só quando necessário — em cada descarga gastam-se cerca de 10 a 15 litros de água.
- Manter o autoclismo sem fugas.
- Usar máquinas de lavar roupa e loiça apenas quando estiverem cheias.
- Fechar a torneira enquanto põe detergente na loiça.

- Lavar o carro com balde e esponja.
- Diminuir as doses de detergentes de limpeza.
- Fechar bem as torneiras para que não fiquem a pingar.
- Fechar a torneira de segurança do contador sempre que se ausentar mais de dois dias de casa.

Sendo a água património comum, cada um de nós deve sentir-se responsável pelo uso que dela faz. Vamos poupar **ÁGUA!**

Datas de referência:

Dia Nacional da Água — 1 de Outubro

Dia Mundial da Água — 22 de Março

FONTE

Empresa Portuguesa de Águas Livres, SA, in *Livro da Água*, 1.^a edição, 2003.

Esp@ço internet

ENDEREÇOS ÚTEIS:

www.cijdelors.pt

Centro de Informação Europeia Jacques Delors

O CIEJD está presente na Internet desde 1995. Este sítio tem disponível, para o cidadão, um grande e diversificado conjunto de serviços informativos no âmbito da União Europeia.

Além de informação de carácter geral sobre a União Europeia, oferece também informação sobre actividades desenvolvidas (formação, animação e produção de conteúdos), edições (publicações juvenis, Europa Novas Fronteiras, prémio Jacques Delors na Internet), eventos, bolsa de emprego, temas em destaque, portais temáticos.

Recomenda-se a consulta da Mediateca.

Poder-se-á, também, encontrar informação sobre 2005 Ano Europeu para a Cidadania na Educação.

<http://europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp>

Portal sobre oportunidades de aprendizagem — PLOTEUS

O **PLOTEUS** tem por objectivo ajudar jovens à procura do primeiro emprego, pais e encarregados de educação, profissionais de orientação e professores, a encontrar informação sobre como estudar na Europa.

No **PLOTEUS** poderá encontrar informação relevante sobre aprendizagem ao longo da vida na Europa:

- Oportunidades de aprendizagem e possibilidades de emprego disponíveis no espaço da União Europeia. Esta secção contém diversas ligações a sítios da Internet, de universidades e instituições de ensino superior, bases de dados de escolas e cursos de formação profissional para jovens e adultos.
- Descrições e explicações sobre os diferentes sistemas educativos e de formação dos países europeus.
- Programas de intercâmbio e bolsas (Erasmus, Leonardo da Vinci, Sócrates, Tempus) disponíveis nos países europeus, quem contactar e como candidatar-se a bolsas.
- Tudo o que precisa saber se viajar para um país europeu: custo de vida, propinas, alojamento, enquadramento legal e outras informações genéricas acerca dos países europeus.

www.atlasdeladiversidad.net

Atlas da Diversidade Cultural

O Meu lugar: Atlas da Diversidade é um projecto de telecomunicação interescolar, realizado através da Internet e participado financeiramente pela União Europeia dentro do Programa @lis (Aliança para a Sociedade de Informação para a América Latina e Europa), que propõe fomentar o conhecimento da diversidade cultural e estimular uma melhor convivência entre os povos.

A partir do trabalho conjunto do projecto, procurar-se-á motivar para a introdução das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) na sala escolar e de formação e criar redes geográficas e humanas que fortaleçam a cooperação, o intercâmbio e aprendizagem mútuas.

ACONTECEU...

Conferência Europeia sobre proposta de “Princípios Europeus Comuns para as Competências e Qualificações de Professores”

20 e 21 Junho de 2005 — *Bruxelas*

Esta conferência, de iniciativa da Comissão Europeia, visou testar a pertinência e adequação, bem como legitimização, dos “Princípios Europeus Comuns para as Competências e Qualificações dos Professores” junto de um leque alargado de pessoas. Para o efeito, a Conferência foi organizada em sessões plenárias e *workshops*. No quadro dos *workshops* abordaram-se os quatro temas-chave dos princípios europeus comuns: uma profissão sancionada por um diploma de nível superior; uma profissão baseada em parcerias; uma profissão que se situa no contexto da aprendizagem ao longo da vida; a formação dos professores com base na investigação e prática.

VAI ACONTECER...

Encontro Formar — “Formação Profissional — Passado e Presente”

27 de Outubro de 2005 — *Alcobaça*

O Encontro Formar irá decorrer no Auditório da Biblioteca Municipal de Alcobaça, cuja temática versará a “Formação Profissional — Passado e Presente”. Contará com a presença do Dr. Albérico Afonso, professor na Escola Superior de Educação de Setúbal, cuja tese de Doutoramento abordou a temática do Ensino Técnico em Portugal até 1974, apresentando uma perspectiva histórica. Contará, também, com a presença de outros convidados que desenvolverão o tema do ensino e formação profissional na actualidade.

LIVROS...

Da Educação à Intervenção Social — I.º volume

O presente volume, o primeiro de dois em que a edição portuguesa repartiu o original francês, faz parte de uma obra que, no seu conjunto, constitui talvez a mais importante referência para o trabalho social e para a formação dos respectivos profissionais. É assim que nesta obra se sucedem, de uma maneira encadeada e coerente, para além dos resultados e dos impasses das investigações, dados rigorosos e vivenciais sobre as inovações e as rotinas do terreno, com tudo quanto estas foram capitalizando de sucessos, fracassos, frustrações e esperanças, mais ou menos fundamentadas, mais ou menos ingénuas, mais ou menos militantes. Tudo passa como que através de uma radiografia que nada oculta nem deturpa, que tudo mostra, deixando ao leitor a possibilidade de fazer juízos, imaginar alternativas, comparar e avaliar itinerários ou confirmar opções. É, de facto, extraordinário o esforço dos autores que, claro, são eles mesmos actores lucidamente implicados e solidários. Daí este legado.

Ficha Técnica



Título: *Da Educação à Intervenção Social*
Autores: Maurice Capul e Michel Lemay
Editora: Porto Editora
Colecção: Educação e Trabalho Social
N.º páginas: 208

À venda nas livrarias