

FORMAR

REVISTA DOS FORMADORES



Interculturalidade na Formação

PREÇO € 2,50 • N.º 53 • OUTUBRO-DEZEMBRO 05



81,Æ2 (8523(,S

XXQGRFLDOXURSHX

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA
SOLIDARIEDADE SOCIAL



,187,7372 '2 (035(*2 ()250\$dÆ2.352),66,21\$7

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP

25
anos

...*consigo*...



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Portugal em Aço

MINISTÉRIO DAS ACTIVIDADES
ECONÓMICAS E DO TRABALHO

Editorial



A sociedade actual caracteriza-se por uma diversidade cada vez mais acentuada de padrões culturais e de valores, que coexistem no mesmo espaço e que apelam, a cada um e a todos nós, a uma maior reflexão sobre as

práticas sociais que exercemos.

Os sistemas de informação e os *mass media* permitem uma difusão mais alargada dos temas pertinentes da actualidade, dos factos e dos movimentos que ocorrem mesmo em locais muito distantes e permitem um maior conhecimento e compreensão do mundo de hoje. Mas, muito embora influenciando, não é suficiente para mudar mentalidades e atitudes.

A sociedade portuguesa é uma das sociedades europeias que maiores transformações sofreu nos últimos anos e essas transformações reflectem-se no espaço da escola, do centro de formação, nos locais de trabalho. A presença de uma multiplicidade de referências culturais é uma realidade inquestionável. Impõe-se uma atitude intercultural que nos conduza a interagir, a partilhar experiências e a conhecer o outro de forma intencional.

A dimensão intercultural do ensino e da formação radica no papel do formador como mediador, estimulando nos seus formandos a capacidade de se relacionarem, face a identidades culturais múltiplas, sem preconceitos e estereótipos.

Este número da FORMAR trata em particular esta dimensão e coloca a tónica nas competências que o formador deve estar apto a mobilizar no contexto de diversidade cultural em que a sua actividade se desenrola. Desejamos que possa valer como um contributo para um modelo intercultural do ensino e da formação, em que todos se devem empenhar.

A relação entre a formação profissional e a universidade, no momento de mudança que esta vive, por imperativo da Convenção de Bolonha, é também um tema que destacamos pela sua actualidade. Como nos diz um dos autores que incluímos, agitam-se “as águas mornas das vivências diferenciadas dos sistemas de ensino superior dos países europeus”. O que está em causa, quais os objectivos e como vai decorrer a introdução das alterações preconizadas, são objecto de um tratamento que cremos ser esclarecedor.

Uma vez mais, novos papéis e práticas renovadas se espera dos professores e dos formadores.

Propriedade

Instituto do Emprego e Formação Profissional

Directora

Lúisa 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, Lúisa Falcão

Colaboraram neste número

Almerindo Almeida, Ana Alves,
Ana Rita Lopes, Isabel Massano, José Lencastre,
Luís Carrilho Gonçalves, Luís Imaginário,
Maria da Luz Correia, Nuno Estevens

Apoio Administrativo

Ana Maria Varela

Concepção Gráfica

Atelier Nuno Gaspar

Fotografia da Capa

Jorge Barros

Capa

Formanda Maria Marta Cavunga

Ilustração

Manuel Libreiro, Paulo Cintra, Extramedia Design

Revisão

Laurinda Brandão

Montagem e Impressão

Rainho & 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

Janeiro de 2006

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 IEFP. É permitida
a reprodução dos artigos publicados, para fins
não comerciais, desde que indicada a fonte
e informada a Revista.

Condições de Assinatura

Enviar carta com nome, morada
e função desempenhada. Toda a correspondência
deverá ser endereçada para: Revista Formar
Rua de Xabregas, 52 1949-003 LISBOA
E-mail: formar@iefp.pt

Nota: Na capa, formanda do Curso de Pastelaria
e Panificação do Centro de Formação Profissional
do Sector Alimentar, a quem agradecemos
a disponibilidade.



3

A Dimensão Intercultural da Formação

Maria da Luz Correia

10

Questões de Cultura(s)

Isabel Massano

16

Criatividade e Parceria: Valores para a Formação

Nuno Estevens

20

Ser Formador(a) em Contexto de Diversidade Cultural

Maria da Luz Correia

26

A Formação Profissional e a Universidade

Luís Imaginário

35

Bolonha, a Motivação para a Mudança

Luís Carrilho Gonçalves

48

FOMETEX — Formação em e-Learning Dirigido a Empresárias do Sector Têxtil

José Lencastre

50

Ponto Nacional de Referência para as Qualificações

51

Conhecer Europa

Polónia

57

Um Olhar Sobre... Ciência — Eclipse Anular do Sol

Ana Alves

59

Formação Profissional — Do Passado ao Presente...

Almerindo Almeida

62

Esp@ço Internet

63

Debaixo d'Olho



A dimensão intercultural da formação

A complexidade da sociedade actual influencia as condições do ensino e da aprendizagem em contextos multiculturais, nem sempre de forma perceptível e transparente. Por vezes formulam-se explicações e estabelecem-se relações causais que poderão não corresponder ao modo como os vários protagonistas as percebem.

A sociedade portuguesa é uma das sociedades europeias que nos últimos anos se têm confrontado com mudanças sociais e culturais acentuadas, mais rápidas e com maior

visibilidade, nomeadamente na comunicação social e no espaço de intervenção das entidades responsáveis pela educação, formação, emprego e segurança social.

A temática da multiculturalidade na sociedade, na escola e nos centros de formação em particular, tem tido o estatuto de “politicamente correcto” no discurso político e académico. No entanto, as afirmações do tipo “Portugal deixou de ser um país de emigração e passou a ser um país de imigração” ilustram uma abordagem superficial desta temática.

Portugal não só não deixou de ser um país de emigração no início do século XXI, como há séculos que no seu território coexistem, melhor ou pior, pessoas portadoras (e “construtoras”) de diversas experiências e referências culturais. No território nacional há diferenças culturais entre as comunidades como, por exemplo, comunidades no continente e ilhas, nas cidades, em zonas periféricas das cidades, em zonas raianas, em zonas onde predominam actividades como a pastorícia ou a pesca, nas povoações do litoral norte ou algarvio. Há a considerar também os grupos com características de nomadismo (feirantes e alguns grupos ciganos; grupos circenses), a comunidade mirandesa, cuja língua própria é reconhecida formalmente como língua oficial e regional, grupos de emigrantes portugueses que regressaram a Portugal, cujos filhos (alguns) não falam português e construíram a sua identidade com referências culturais do país de acolhimento.

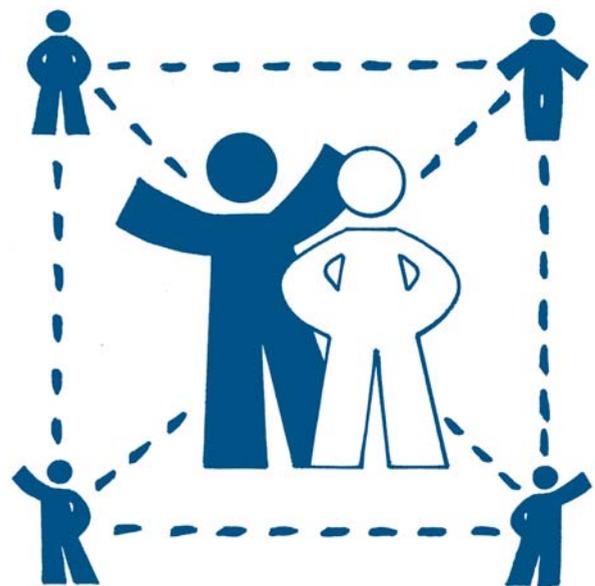
PERCEÇÕES DA DIVERSIDADE CULTURAL

Os comentários anteriores conduzem à conclusão de que o termo “multiculturalidade” tem uma dimensão muito mais ampla do que a dimensão vulgarmente reconhecida. Designa a diversidade e a coexistência “da multiplicidade” de identidades, valores, padrões relacionais e experiências.

A aceção corrente de “multiculturalidade” reporta-se, no entanto, a um sentido restrito das diferenças, baseado num pensamento dicotómico segundo o qual a categoria “os outros”, “os estrangeiros”, “os imigrantes” ou “as minorias” se contrapõe à categoria “nós”. Neste processo de tipificação, “os ou-

tros” são considerados diferentes por comparação com o grupo de referência (“nós”). Os que se identificam como elementos da categoria “nós” tendem a perceberem como legítimo este tipo de categorização e as decisões nele fundamentadas devido ao seu ponto de vista etnocêntrico.

De facto, a existência de diferentes conceitos de “multiculturalidade” e das correspondentes atitudes e práticas, nomeadamente nas escolas, parecem cons-



tituir, afinal, constructos psicossociais baseados no desconhecimento, na insuficiência de experiências formativas diversificadas, na mentalidade etnocêntrica e em referências ideológicas discriminatórias associadas, com frequência, a formas subtis de manipulação de opinião.

O termo “intercultural” é um conceito dinâmico, na medida em que se refere ao processo das interações, de partilha de experiências, de processos de conhecimento

interpessoal com carácter intencional. Por vezes este termo é utilizado impropriamente como sinónimo de “multicultural”, que tem um carácter estático porque designa a mera constatação da diversidade. No entanto, os autores anglos-saxónicos, de um modo geral, utilizam o termo “multicultural” numa acepção dinâmica e, por isso, equivalente a “intercultural”.

A “construção da diferença”, segundo Castaño et al. (1996), tem quatro bases fundamentais: (I) episte-



mológica (critérios e mecanismos para diferenciar uma coisa de outra); (II) histórica (a cultura “ocidental” tende a justificar a identidade de um povo pela sua história, em contraste com os “outros” que não têm história); (III) a fundamentação “natural” das diferenças, herdeira da ciência natural dos séculos XVIII e XIX, e que se mantém no senso comum hoje em dia, apesar de refutada pelas informações científicas modernas, nomeadamente relativas ao genoma

humano; (IV) o discurso político, concretizado ou não na produção legislativa, veicula valores e critérios de diferenciação discutíveis mas apresentados como legítimos.

Vários autores (Díaz-Aguado: 2000; Castaño et al.: 1996; Jones: 1996) assinalam a tendência, em particular nas sociedades europeias, para percepcionar as “diferenças” culturais como se estivessem inevitavelmente associadas à desvantagem social, a uma espécie de minorização dos membros dessas comunidades, quando o estatuto socioeconómico não é prestigiado. O mesmo não se manifesta em relação às “minorias culturais” com forte poder económico e político. Esta tendência está associada à interacção de vários factores, entre os quais se evidenciam a valorização do poder económico, uma perspectiva etnocêntrica, o desconhecimento de diversas realidades sociais e a ausência ou insuficiência de políticas integradas ao nível socioeconómico, da educação e da saúde, o que produz ou acentua as desigualdades sociais.

É frequente uma interpretação segundo a qual a desigualdade — o efeito da falta de medidas positivas — é “inerente” à condição de “ser diferente”. A designação “minorias culturais” também pode ser conotada com características “exóticas” ou fora do “comum”, porque são “diferentes” do que é conhecido e estabelecido, implícita ou explicitamente, como cultura dominante ou cultura de referência (Jones: 1996).

Este estereótipo está subjacente não só às opiniões e comportamentos da população em geral, como também a correntes teóricas (teorias do “handicap sociocultural”), a medidas de decisores políticos e, ainda, às expectativas sobre os alunos e actuações de alguns professores.

Em Portugal, a expressão “nós” — os *lusos* — “e os outros” — os *não lusos* — é igualmente expressão do pensamento dicotómico. As comunidades são classificadas de forma simplista com base no critério “diferenças”. Em escolas do ensino básico não é difícil ouvir expressões similares para referenciar os alunos: “As nossas crianças e... os ciganos / ... os alunos das etnias africanas e de outras etnias / ... as crianças dos PALOP ...” ou “os nossos alunos e os estrangeiros”.



É necessário considerar especificidades culturais da primeira ou segunda geração de descendentes de imigrantes. As referências culturais das crianças que nasceram e viveram durante alguns anos noutra país são diferentes das referências culturais dos jovens da primeira ou da segunda geração nascidos em Portugal, no que isso pode significar ao nível do relacionamento com os mais velhos, com os jovens de outras comunidades, com a pressão do grupo de adolescentes sobre determinados critérios de aceitação de cada indivíduo.

CARACTERIZAÇÃO DA DIVERSIDADE DE CONTEXTOS

O termo é utilizado frequentemente sem explicitar ou assumir uma definição fundamentada, como se o significado fosse evidente e igual para todos.

A clarificação do(s) significado(s) do termo “contexto” é indispensável para uma sistematização clara das variáveis que intervêm no processo de ensino e de aprendizagem, em geral, e em ambientes com acentuados contrastes culturais, em particular. Evitando mal-entendidos ou falta de rigor na interpretação de cada situação, poder-se-á tomar decisões pedagógicas de melhor qualidade e coerência.

Butterworth (1998) sintetiza os significados associados a diferentes abordagens. Para o senso comum, a aceção de “contexto” tende a incidir no ambiente físico, social e cultural de uma dada tarefa intelectual.

Numa abordagem teórica, o autor descreve o desenvolvimento do ser humano na perspectiva de “contexto-cultura” elaborada por Cole e Cole (1989). O ponto de partida da definição é o termo em latim *contexere*: “juntar (diferentes elementos)” ou “compor”. Consequentemente, o contexto é definido como um todo inter-relacionado que dá significado às partes que o constituem (Butterworth: 33). As variações no contexto cultural podem suscitar diferentes significados para comportamentos idênticos ao longo da experiência histórica dos diversos grupos culturais. Cole e Cole centram a análise na maneira como diferentes sociedades “marcam” diferenciadamente os contextos sociais, isto é, a maneira como transmitem “guias de acção” ou “esquemas pragmáticos de acção” (Cheng & Holyoak: 1985, citados por Butterworth: 1998), através da respectiva língua e estrutura material.

As culturas influenciam o desenvolvimento de cada indivíduo, segundo Cole e Cole, ao criarem a “ocorrên-

cia” de contextos específicos. A “frequência” relativa com que certos contextos ocorrem estimulará certos saberes e competências. Por exemplo, no Portugal contemporâneo a utilização da folha de cálculo Excel para registos de contabilidade num programa de computador coexiste com a contagem do gado através de padrões de incisões em varas de madeira (em alguns locais das serras transmontanas) ou um acto comercial em que o troco resulta de um esquema específico de cálculo mental utilizado por crianças e adultos de grupos de feirantes, ciganos e não ciganos, ou, ainda, através da utilização de uma calculadora electrónica ou de uma operação registada a lápis num pedaço de papel de embrulho.

As actividades culturalmente específicas podem estar associadas a diferentes contextos e responsabilidades, pelo que poderão fazer emergir outros saberes e, até, valores e atitudes. Em reforço desta perspectiva, autores como Goodnow e Warton (1992), citados por Butterworth (1998), sustentam que os contextos podem coexistir, de tal forma que os indivíduos podem participar simultaneamente em modos de aprender e saber culturalmente determinados. Retomando exemplos anteriores, um vendedor ambulante pode aprender a dominar diferentes modos de raciocínio matemático para efectuar o troco, utilizando diferentes suportes e gerindo os saberes adquiridos com os mais experientes da sua e de outras comunidades e os saberes adquiridos no sistema formal de ensino. O raciocínio envolve, na argumentação de Cole e Cole (1989), a capacidade para mobilizar um esquema apropriado derivado da experiência, em ambientes que ocorrem regularmente. Uma questão-chave nesta análise é saber como se estabelece a correspondência entre estes “esquemas de raciocínio pragmáticos” e as estruturas lógicas (Giroto e Light: 1992, citados por Butterworth: 1998).

COMPETÊNCIAS SUSCITADAS AO FORMADOR POR UM CONTEXTO DE DIVERSIDADE CULTURAL

A “dimensão intercultural” do ensino (Byram: 2002) consiste na estimulação do papel de mediador intercultural dos próprios formandos, de modo a que sejam capazes de interagir num contexto de identidades múltiplas e evitem pré-juízos e estereótipos.



O professor ou o formador que pratica um ensino intercultural reconhece e explicita os objectivos transversais ao processo formativo:

- aceitar activamente o relacionamento com pessoas de origens culturais diversificadas;
- compreender e aceitar as pessoas, com os respectivos pontos de vista, valores e comportamentos;
- incentivar os formandos a reconhecerem e desenvolverem o enriquecimento potencial deste tipo de experiências e de relacionamentos.

Destacam-se algumas considerações prévias à utilização da presente proposta de descrição de competências em instituições onde a análise destas questões poderá não ter sido suficientemente sistematizada.

- 1 — As competências consideradas nos currículos de formação têm um carácter referencial. As competências realmente desenvolvidas pelos forma-



dores e pelos formandos só podem ser seleccionadas e descritas no quadro de cada grupo, de cada contexto de formação, relativas a cada indivíduo, dado que se referem à resolução de questões relacionais em respeito pela especificidade de cada um.

Nesta perspectiva, Jonnaert (2002), a propósito das competências didácticas, diferencia as competências “virtuais” (descritas nos referenciais de

formação) e as competências “efectivas”, sendo estas o resultado de um processo de adaptação e reconstrução interindividual, a partir da realidade subjectiva de cada indivíduo e das orientações dos referenciais.

- 2 — No plano operativo, as manifestações de etnocentrismo e de falta de (in)formação coexistem, na mesma instituição, com manifestações de literacia multicultural que revelam a capacidade de interpretar comportamentos e acontecimentos sob diferentes pontos de vista, reportados aos valores e costumes de outras sociedades. Por conseguinte, uma das questões centrais no processo de planificação e de avaliação das competências é saber qual destas correntes de pensamento detém o poder de decisão. No caso das instituições de formação, em que medida o projecto curricular reconhece, assume e assegura as condições de valorização activa da diversidade?

O ensino em grupos muito heterogéneos está inevitavelmente marcado por incertezas. Qualquer formador, por mais especializado que seja, enfrentará situações desconhecidas e imprevisíveis. É impossível elaborar referenciais de ensino que contêm propostas alternativas “completas” ou “acabadas”. No entanto, esta impossibilidade contém, também, um dos desafios mais aliciantes para os professores que aceitem reformular o seu papel na relação com os saberes, com os portadores desses saberes e com as várias comunidades e expectativas, numa sociedade em que as inovações tecnológicas não “cumpriram” a promessa de reduzir as desigualdades sociais.

Em síntese, **as competências suscitadas pelo ensino intercultural podem agrupar-se em quatro categorias:**

1. Gerir incertezas e situações imprevistas no processo formativo e no relacionamento com a comunidade, com flexibilidade, empatia e procura activa de informação através do diálogo.
2. Explicitar, no plano curricular, a valorização de referências culturais e científicas diversas.
3. Gerir, de forma flexível, um projecto curricular significativo para todos os formandos.
4. Recorrer a materiais, instrumentos, actividades e metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação que valorizem as culturas em presença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butterworth, G. (1998). "Context and cognition in models of cognitive growth". In Quelhas, A. C. e Pereira, F. (eds.), *Cognition and Context*, Lisboa: ISPA — Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 27-43.
- Byram, Michael (2004). *Intercultural Autobiography for the ELP*. Estrasburgo: Conselho da Europa (documento de trabalho não publicado).
- Byram, Michael; Gribkova, Bella; Starkey, Hugh (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Estrasburgo: Conselho da Europa (disponível na Internet no site do Conselho da Europa).
- Castaño, J. G.; Moyano, R. P.; Martínez, A., G. (1996). "Reflexões em Diversos Âmbitos da Construção da Diferença". In Rocha-Trindade, B.; Mendes, M. L. S. (org.), *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa: Universidade Aberta, CEMRI, Colecção de Estudos Pós-Graduados.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora, Colecção Ciências da Educação.
- Feuerstein, R.; Rand, Y.; Rynders, J. E. (1988). *Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel*. Nova Iorque; Londres: Plenum Press.
- Fontana, David (1984). *Personalidade e Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gilly, M. (1998). "Social contextualization and cognition". In Quelhas, A. C. e Pereira, F. (eds.), *Cognition and Context*. Lisboa: ISPA — Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 113-145.
- Jones, C., "Educação Intercultural de Adultos na Grã-Bretanha". In Rocha-Trindade; B. Mendes, M. L. S. (org.), *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa: Universidade Aberta, CEMRI, Colecção de Estudos Pós-Graduados, 165-184.
- Jonnaert, Ph.; Borght, C. Vander (1999, 2002). *Criar Condições para Aprender. O Socioconstrutivismo na Formação do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Landon, John (1998). "Training Intercultural Teachers." In Fischer, Glória (coord.), *Integração das Diferenças Linguísticas e Culturais na Educação Básica. Projectos, Modelos e Impulsos*. Projecto Sócrates/Comenius 2, *O Ensino da Língua Portuguesa como 2.ª Língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Mercer, Neil (1998). "Development through dialogue: A socio-cultural perspective on the process of being educated". In Quelhas, A. C. e Pereira, F. (eds.), *Cognition and Context*. Lisboa: ISPA — Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 67-96.
- Román Pérez, M.; Díez López, E. (1999). *Aprendizaje y Currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: Editorial EOS.



Maria da Luz Correia

Docente e Psicóloga na Escola Superior de Educação João de Deus

Questões de cultura(s)

Como as culturas são vividas por seres humanos, cada um de nós, banhado desde o nascimento por uma cultura específica, toma como referência, consciente ou inconscientemente, a cultura a que pertence. Simples e tão complexo!

CULTURA COMO SEGUNDA NATUREZA

Há múltiplas definições de cultura. Aprendemos com Vitorino Magalhães Godinho (esse douto mestre inaugural da cátedra em Sociologia na Universidade Nova de Lisboa) a considerar a ideia de estrutura e essa fórmula sintética de cultura entendida como maneiras de ser, pensar e agir agulhadas por símbolos que carrilam condutas. Pela mesma época, Claude Lévi-Strauss, Mesquitela Lima e outros ajudaram-nos a compreender que cada cultura se tende a colocar no centro do Mundo. Como as culturas são vividas

por seres humanos, cada um de nós, banhado desde o nascimento por uma cultura específica, toma como referência, consciente ou inconscientemente, a cultura a que pertence. Simples e tão complexo! Malinowzky facilitou-me a descoberta, com estranheza, diga-se de passagem, de que nem todas as culturas valorizam socialmente o pai biológico. Lemos, mais tarde, com Adolfo Casal, sobre um povo distante onde nem sequer um vocábulo equivalente à palavra “pai” existe para o designar. Umhas e outras conclusões permiti-





ram relativizar a teoria edipiana de Freud e sublinhar a contextualização cultural necessária. Sabemos, também, como Durkheim atribui à Sociologia o estatuto de Ciência da Educação por excelência, posto que, como nos ensinou, cada sociedade tem a sua educação enquanto processo sócio-histórico-cultural. Tantos anos passados, continuamos a aprender como a naturalidade do nosso mundo se encontra, ou descontra tantas vezes, com outras percepções do Mundo, também elas tidas por naturais para os seus au-

tóctones. Naturalidade no banho de socialização que permite, quer a integração sociocultural, quer reacções de estranheza, desconhecimento, desvalorização e oposição a outros povos. Todos nós somos outros para outras culturas, num processo frequentemente revelado como oposição entre indivíduos. Este é o caldo do etnocentrismo. O outro é um estranho. Ou o inferno são os outros, como afirmou Jean-Paul Sartre. Das guerras da cristandade ao colonialismo e ao terrorismo, aí está um sem-número de infernos humanos onde a violência retira espaço ao diálogo de culturas.

Em Junho último, Daniel Oliveira (TrackBack) afirmava, a propósito do Reino Unido: “A polícia teve de defender a comunidade portuguesa de ataques racistas porque um psicopata português matou a sua namorada britânica. Parece que os atacantes têm imenso orgulho por serem ingleses e têm imensas razões de queixa dos portugueses.” Há certamente histórias idênticas por cá, vividas por outros personagens com identidades culturais específicas.

Contudo, num mundo marcado pelo individualismo, tendemos a esquecer o quanto de nós é sociocultural. A nossa educação, a nossa família de origem e tantos outros factores socioculturais e intersubjectivos estão presentes em cada gesto, palavra, acção, reacção, de modo consciente e inconsciente. Não pretendemos retirar valor à particularidade do que é individual e único em cada um (como sabemos pela genética), sublinhamos, todavia, a importância de contar com a relação estreita entre semente, raiz e rebentos. Todos existimos na inter-relação e na intersubjectividade de um banho primevo: a nossa cultura de referência, essa segunda natureza.



1. Não é possível não comunicar...

Constitui já um chavão da Psicologia e da Sociologia afirmar que não é possível não comunicar. A comunicação, no sentido primevo de ligar, fazer comum, só é possível quando ambos, emissor e receptor, convergem para pôr em comum um código que, mediado por um canal, permite a emissão, recepção e retroação de uma mensagem. Mesmo quando se tenta não comunicar, estamos a comunicar a intenção de não o fazer. Múltiplos sinais corporais, gestuais e verbais são emitidos por cada um de nós, consciente ou inconscientemente. Resta saber se o outro se apercebe deles, como se apercebe e que sentido lhes dá.



2. Padrões de comportamento

Todos nos apercebemos de que, em Portugal, é frequente formadores e formandos estarem nas reuniões ou nas sessões de formação com os telemóveis ligados. Este é um sinal da organização pluridimensional do tempo: o tempo de trabalho na formação pode ser interrompido

pelo toque de telefone para responder a um outro problema, resolver uma situação familiar ou ajudar um amigo. Esta sobreposição de tempos ocorre também em consultas, congressos, concertos, etc., como se os telemóveis não se pudessem desligar. É o tempo informal da família e dos amigos a entrar no tempo estruturado e técnico do trabalho.

Se situações deste tipo ocorrem nos seus grupos de formação e se os toques de telemóveis constituem uma perturbação, o melhor mesmo é desligar o telemóvel no início da sessão na presença dos formandos, enquanto refere verbalmente que o vai fazer e propõe aos formandos que também o façam. Deste modo, o toque do telemóvel é tratado como uma *gestalt*, uma forma, um assunto a esclarecer na dinâmica da sessão. Se este tema é relevante para si, não se esqueça de adoptar esta prática desde o início da formação, pois irá imprimir o seu padrão cultural nas sessões de formação. Se todos os formadores o fizerem, então esse micro-padrão passará a ser uma *gestalt* num contexto mais alargado, percepção que poderá facilitar a aceitação e compreensão por parte dos formandos.



3. Comunicação e *gestalt* da formação

Aproveite, ainda, para rever como toda a situação pode ser observada em termos de *gestalt* ou relação fundo/forma. Ao dar atenção a um tema ele ganha

forma, enquanto todas as outras formas em potência se esbatem como fundo. Vejamos. São 10 horas e está na sala com um grupo. Repara como os formandos estão atentos ao desenrolar da formação. Entre eles, o formando X acompanha o seu desenvolvimento e participa nos exercícios. A formação e a comunicação na sala constituem uma forma *gestáltica* e tudo o resto é o fundo. Entretanto, o formando Y diz uma piada e capta a atenção de vários formandos, nomeadamente de X. Momentaneamente, a atenção passa a centrar-se em Y, para quem se viram os olhares enquanto surgem risadas. Nesta situação, a forma mudou. A piada torna-se forma dominante, enquanto o exercício de formação, entretanto interrompido, é secundarizado e se torna parte do fundo. Fazer breves momentos de descontração durante a sessão ou permitir que os formandos o façam, conseguindo retomar de seguida a *gestalt* anterior ou aproveitando para mudar para outra forma, poderá ser uma hipótese para lidar com a relação fundo/forma numa sessão de formação, com a exploração de ganhos motivacionais para os objectivos da formação. Considere outro exemplo simples. O formando A não tomou o pequeno-almoço e começa a sentir fome. A dado momento, a sensação de fome poderá ser tão forte que emerge como forma *gestáltica*. Dominado pela fome, o formando deixa de prestar atenção à formação. Esta passa a ser uma “música de fundo” para a forma emergente dominante da sensação de fome, enquanto espera o intervalo desejado para a satisfazer.

Relembre para si próprio/a a necessidade de abordar situações por esclarecer na comunicação. Se tal não ocorre, a questão pendente e presente de modo subliminar vai ganhar forma e surgir mais tarde num imperativo de solução.



4. O tempo em cada cultura

A questão do tempo é central na interculturalidade, pois o tempo é vivido de formas diferentes por diferentes culturas. O tempo linear das culturas do Norte contrasta com a organização pluridimensional do tempo no Sul, que permite o desenvolvimento de actividades simultâneas. Mas no Sul, o tempo linear também ecoa na organização de horários de trabalho, escolares e de formação. No primeiro caso, um indivíduo faz uma coisa de cada vez. No segundo, um indivíduo faz várias coisas ao mesmo tempo, como é próprio das culturas mediterrânicas e latino-americanas. Talvez por isso seja tão difícil cumprir horários e prazos em Portugal, por exemplo, bem como conciliar vários ritmos e papéis sociais como as relações entre pais e filhos, trabalho, família, amigos e casa.

Um formador também se poderá confrontar com sistemas temporais diferentes: o tempo burocrático da escola ou do centro de formação, com horários rígidos para cumprir, não é o mesmo tempo dos formandos com pertenças familiares e socioculturais diversas. Por vezes pode ser difícil criar harmonia entre eles. Se para os burocratas qualquer problema é apenas um problema técnico em relação ao qual é apenas necessário encontrar a solução técnica mais adequada,

para um formador a ausência de uma perspectiva humanista e cultural poderá ser desastrosa. As equipas de apoio técnico nos Centros de Formação poderão ser um recurso no trabalho do formador. A partir do levantamento de situações interculturais das famílias poder-se-ão ultrapassar bloqueios ao desenvolvimento da formação. Assim, será bastante útil contar com o apoio do técnico(a) de serviço social e do conselheiro(a) de orientação profissional para treino de competências na gestão do tempo e outras, após o diagnóstico do problema. Lembre-se que a realidade sociocultural não muda por decreto, certeza sociológica tanto mais válida para os países do Sul da Europa.



5. Culturas, estruturação e utilização do espaço

A cultura também influencia a estruturação e a utilização do espaço. Indivíduos dos países do Norte mantêm entre si uma distância maior do que cidadãos do Sul. Se é um formador estrangeiro e trabalha em Portugal, não se admire da proximidade física dos Portugueses quando falam. Poderão até gesticular e tocar-lhe no braço ou no ombro. Não se assuste. Ninguém o quer invadir. É próprio do Sul da Europa. Pelo contrá-

rio, se é formando ou formador e vai estudar ou trabalhar num país do Centro ou Norte da Europa, tenha atenção às distâncias formais e evite o toque físico. A probabilidade de o cumprimentarem com um beijo é praticamente nula. Optar pelo aperto de mão é a melhor solução. Conte com simpatia sem proximidade física. Civismo, rigor no cumprimento de horários de entrada e de saída do trabalho e da formação, reuniões à hora marcada e uma ordem de trabalhos rigorosa, cujo cumprimento não permite espaço-tempo de vagueio por outros assuntos, muito especialmente os de ordem relacional ou afectiva, como ocorre no Sul da Europa. Repara ainda, certamente, que falar alto e gesticular é frequente em Portugal, Espanha e Itália, enquanto os Suecos tendem a falar baixinho, numa suavidade acompanhada por gestos contidos.

Os seus formandos ou alunos não estudam e têm maus resultados nas avaliações? Além de outras questões, pergunte como são as divisões da sua casa, quantas pessoas lá vivem e como vivem. Sabe que o arranjo de um compartimento no qual crianças e jovens se possam isolar, sobretudo quando outros membros da família não estudam, se traduz por uma melhoria sensível das suas notas? Foi o que concluiu o casal Hall, a propósito da renovação urbana das habitações ocupadas por pobres, sobretudo negros, nos EUA. Por cá, também são as famílias pobres que têm casas com espaços exíguos. Nestas condições, o espaço não concede tempo para estar com os livros ou até com o computador (quando ele existe!), afastado das distrações e dos outros membros da família. E nem sempre os arranjos espaciais conseguidos são os mais adequados, tal é o estado de carência. Contudo, também sabemos que a compartimentação do tempo e do espaço acentua tendências individualistas. Por exem-

plo, ao contrário das casas tradicionais japonesas que permitem aos membros da família estarem estreitamente ligados entre si pois estudam e dormem em conjunto, o *habitat* de tipo americano, como é também o das classes médias na Europa, compartimenta a família, isola as crianças e facilita a competição. Características que se reflectem, também, nas consequências da organização do espaço de trabalho nas organizações.



6. Culturas e planeamento

Outro aspecto prático a ter em conta tem a ver com o planeamento ou a sua ausência. Nas culturas do Norte as actividades são programadas. No Sul é frequente um modelo aberto de planeamento onde há espaço para a criatividade e o inesperado. Formadores com um estilo pessoal e cultural mais estruturado poderão ter dificuldade em lidar com formandos que, pouco ou nada, planeiam os seus estudos e trabalhos. É importante perceber se é esse também o padrão familiar: a família acompanha e valoriza os estudos ou não? A que micro-cultura pertencem? Quais são as suas práticas em termos de consumo cultural? Da minha experiência, penso que o trabalho com a equipa de apoio técnico poderá facilitar a criação de laços

com os familiares e tentar pequenas mudanças construtivas. Já tive formandos que, após a conclusão das aulas, iam trabalhar num *part-time* ou para a família, situações que interferiam na regularidade do estudo e na assiduidade pela manhã. Poderá ser necessário conversar com ele/a e com a família, de modo a encontrar uma solução de compromisso no cumprimento das regras da formação. Situações familiares de dificuldade na gestão do tempo polícrono, sobretudo em contextos onde a escola e a formação são pouco valorizadas, podem ter implicações pouco vantajosas para crianças e jovens. Nos EUA, um projecto de integração na escola de filhos de famílias latino-americanas implicou que se telefonasse regularmente aos pais de manhã para os alertar quanto aos horários escolares, de modo a que um ritmo formal específico fosse interiorizado por eles e inculcido nos filhos. Por cá, recordo-me das conversas, tantas vezes retomadas, com pais ciganos e famílias rurais pobres e isoladas com sentidos de integração escolar ambíguos e nem sempre conseguidos.

Espero que estas reflexões a propósito das questões culturais possam servir de guias para o seu trabalho e para a sua imaginação mesmo se, como afirmou Albert Einstein: **“Em momentos de crise, a imaginação é mais importante que o conhecimento.”**



Isabel Massano

Técnica Superior Consultora do IEFP



Criatividade e Parceria: valores para a formação

A IV edição do Festival Internacional de Chocolate de Óbidos, que teve lugar na semana de 8 a 13 de Novembro último, foi marcada por um evento inédito. Numa colaboração conjunta entre o Centro de Formação Profissional para o Sector Alimentar e o Centro de Formação

Profissional da Indústria de Vestuário e Confecção, decorreu o primeiro desfile de moda... em roupa de chocolate. Ponto alto de um festival com crescente peso mediático e visitantes, esta iniciativa mostra-nos como a criatividade e a diversificação são elementos centrais em qualquer estratégia de formação.

Quem visitou a edição deste ano do Festival de Chocolate, na vila de Óbidos, em particular na noite de sábado (dia 12 de Novembro), testemunhou algo nunca antes visto em Portugal: uma passagem de moda na qual a base das peças de vestuário era o chocolate. Esta iniciativa original foi concebida e conduzida pelo Centro de Formação Profissional para o Sector Alimentar (CFPSA), que efectuou um convite ao Centro de Formação Profissional da Indústria de Vestuário e Confecção (CIVEC) para se associar.

No epicentro deste projecto esteve Vítor Nunes, que acumula as funções de formador do CFPSA para

rando, no fundo, com o nível motivacional do formando e trabalhando, também, a sua confiança enquanto profissional.

A condução dos aspectos organizativos na parceria foi efectuada a partir do Centro da Área Alimentar, que criou o conceito temático para o desfile. “Optámos pelo cinema, queríamos um tema que fosse abrangente e apelasse ao lado criativo e ao gosto pessoal dos formandos”, refere Vítor Nunes.

A operacionalização dos preparativos do desfile iniciou-se em Julho, e o facto de o CFPSA ter várias outras exposições no festival tornou a tarefa bastante



as áreas de Pastelaria, Açúcar e Panificação e de director técnico do Festival Internacional de Chocolate, sendo o chocolate a área onde acabou por se especializar. Segundo o próprio, visou-se com esta parceria “uma união de esforços de modo a criar algo de original, que nunca tivesse sido tentado e que, por isso, fosse uma mais-valia para o evento maior que é o Festival de Chocolate de Óbidos”. Contudo, Vítor Nunes reafirma que o objectivo primordial era proporcionar aos seus formandos um momento especial para se mostrarem, projectarem os saberes que foram adquirindo ao longo do seu percurso de formação, ope-

complexa. Segundo Silvino Teles, responsável pela área de Pastelaria do Centro, “neste tipo de trabalhos nada se consegue sem optimismo e um certo voluntarismo, até porque muito do trabalho é feito já fora das horas programadas de formação, exigindo um esforço pessoal do formando”.

Ao CIVEC foi colocado o desafio de desenhar as peças de vestuário a figurar no desfile, representando uma experiência totalmente nova no historial da formação do Centro. Para este efeito, foram seleccionados nove formandos os quais, de acordo com a formadora responsável pela coordenação dos trabalhos,

Isabel Marques, “acolheram muito bem a ideia e perceberam a importância desta participação”. Cada formando teve ao seu cargo o desenho de uma peça e a limitação imposta pelo uso do chocolate como material exigiu na parte da confecção uma verdadeira conjugação de trabalho com os formandos do CFPSA. Na óptica do CIVEC, refere Isabel Marques, um trabalho deste tipo “permite aos alunos libertar a sua veia artística e conduzir a sua aprendizagem para um outro nível o que, num curso que é muito direccionado para o sector industrial, nem sempre lhes é possível”.

veitando a experiência adquirida. Numa primeira fase, foi feita a apresentação dos trabalhos dos alunos do CIVEC, cabendo a Vítor Nunes a verificação da exequibilidade das peças.

A directora do CFPSA, Gracinda Ramos, realça-nos o carácter ímpar do Festival Internacional de Chocolate, e de como esta colaboração com o CIVEC reflecte um desenvolvimento sobre o trabalho efectuado no passado: “Este é um evento sem par no panorama nacional da pastelaria. Não existe ainda uma interiorização verdadeira da necessidade de formação nem da procura de excelência no segmento da



Ao invés, o CFPSA possui já um historial de colaboração desde a criação do Festival Internacional de Chocolate, para o qual destaca e organiza os seus formandos da área de Pastelaria/Doçaria, que têm neste espaço uma ocasião para, anualmente, exporem os trabalhos realizados no âmbito da formação. São seleccionados alunos dos cursos de aperfeiçoamento, ou seja, profissionais que estão já no mercado profissional como pasteleiros, com um bom domínio do trabalho em chocolate. Para o desfile de moda, as reuniões de coordenação entre os dois centros decorreram e foram orientadas a partir do CFPSA, apro-

pastelaria, e o Festival de Óbidos é um momento no qual se promove a excelência e a qualidade do produto final.” Refere-nos, ainda, o “orgulho visível dos pasteleiros em formação no Centro por esta participação no Festival, onde muitos chegam a abdicar de dias de férias no seu trabalho para poderem marcar presença”.

As participações do CFPSA assumiram tal importância que a Câmara Municipal de Óbidos propôs a criação de uma delegação deste Centro na vila de Óbidos, no intuito de incrementar esta parceria. Gracinda Ramos defende esta vocação de descentralização:

Centro de Formação Profissional para o Sector Alimentar — CFPSA

Fundado em 24 de Julho de 1984 por protocolo entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional, associações empresariais e sindicatos, o Centro de Formação Profissional para o Sector Alimentar promove cursos nas áreas de Carnes, Controlo de Qualidade Agro-Alimentar, Gestão Alimentar, Panificação, Pastelaria e Restauração. A acção do Centro Alimentar não se restringe, contudo, à formação de profissionais. Os seus grandes objectivos são também a modernização do sector alimentar, por um lado, e, por outro, a exigência, junto das autoridades competentes, de melhores condições de higiene e funcionalidade nos locais de trabalho e de atendimento público do sector.

Contactos:

Av. 25 de Abril, 22
1679 Pontinha
Tel.: 21 478 95 00
Fax: 21 479 61 20
E-mail: geral@cfpsa.pt

Centro de Formação Profissional da Indústria de Vestuário e Confeção (CIVEC)

O CIVEC, Centro de Formação Profissional da Indústria de Vestuário e Confeção, foi criado em 1981, por protocolo entre o IEFP — Instituto do Emprego e Formação Profissional e a APIV — Associação Portuguesa dos Industriais de Vestuário.

A actividade do CIVEC é dedicada à formação e apoio técnico, respondendo assim às solicitações e exigências do sector do Vestuário e Confeção, numa perspectiva de qualificação e aperfeiçoamento de recursos humanos, dispondo de formadores e consultores preparados técnica e pedagogicamente, bem como de um laboratório de ensaios acreditado, ao serviço da indústria têxtil e de confeção.

Contactos:

Rua Prof. Reinaldo dos Santos, lote 1510
1500-505 Lisboa
Tel.: 21 771 31 00
Fax: 21 771 31 20
E-mail: lisboa.sede@civec.pt

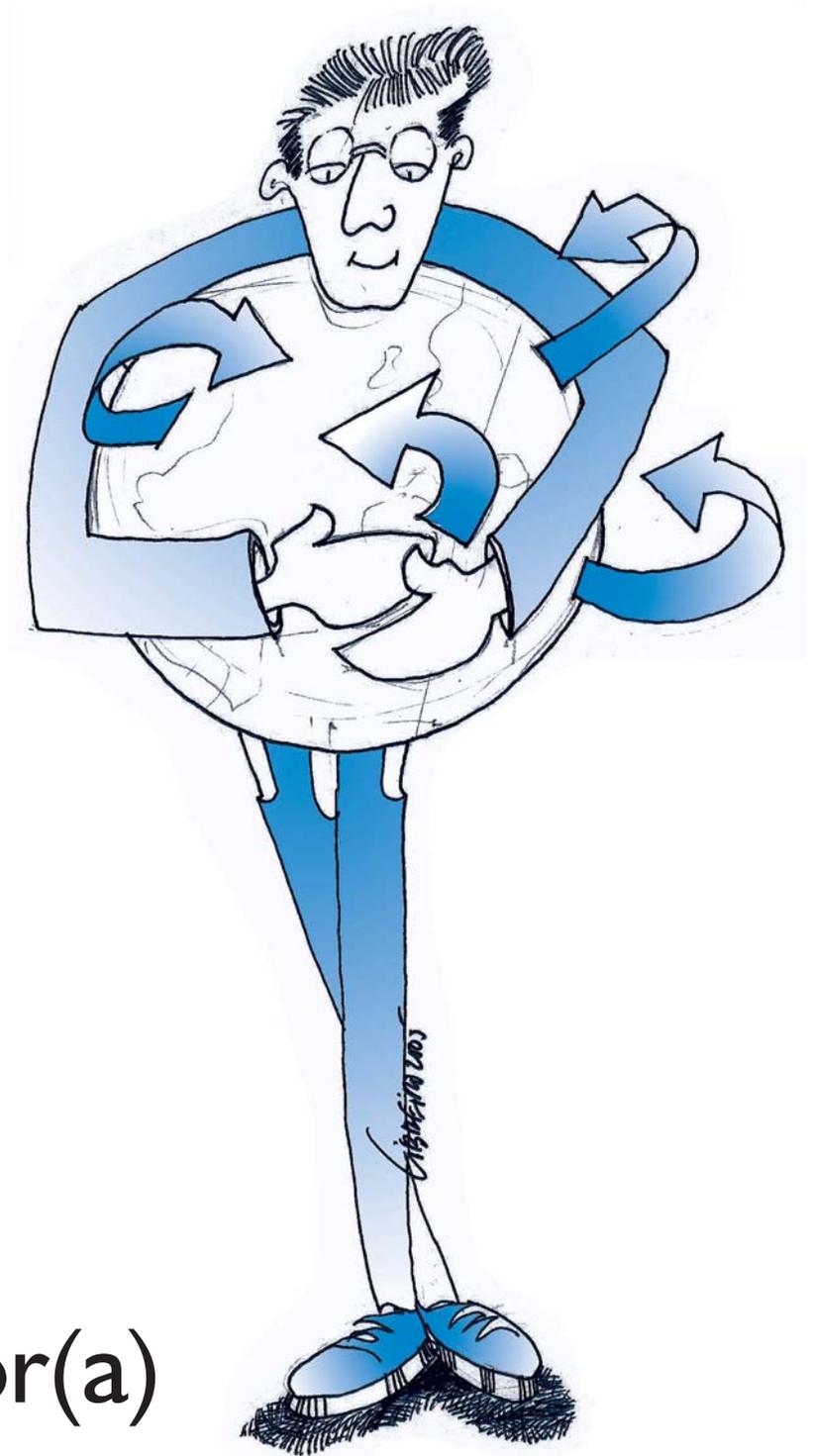
“Onde houver necessidade de formação clara, os Centros de Formação devem estar presentes.”

Os responsáveis no terreno pela orientação dos formandos — Vítor Nunes pelo CFPSA, Isabel Marques pelo CIVEC — estão em linha quanto ao balanço

sobre esta parceria: **mais do que uma experiência de diversificação, podemos explorar este conceito como uma metodologia de formação válida, com resultados excelentes na auto-estima e motivação dos alunos.**

Nuno Stevens

Colaborador especializado nas áreas
de gestão e formação



Ser Formador(a) em contexto de diversidade cultural

A acentuada diversidade de experiências culturais e de percursos de vida dos formandos exige dos formadores um aprofundamento e uma integração de saberes que ainda são abordados de forma separada e compartimentada na formação académica. Exige, também, a mobilização destes saberes para resolver ou encaminhar situações, problemas inesperados que suscitam incertezas e poderão estar associados a padrões de comportamento menos familiares.

O reconhecimento da dimensão transnacional destes fenómenos está na origem das orientações do Conselho da Europa em matéria de educação e formação ao longo da vida, na perspectiva do reforço dos princípios da convivência democrática: a tolerância, o respeito activo pelos direitos humanos e pela(s) identidade(s), a prevenção da violência e da discriminação social e de género.

O formador tem, conseqüentemente, uma responsabilidade pedagógica e social enquanto agente da operacionalização dos princípios transversais ao processo formativo: “Formar competências e saberes necessários à coexistência num mundo em perpétua mudança é o objectivo ambicioso e indispensável na educação [de adultos], implicada na construção de uma democracia europeia aos níveis local, nacional e regional.” (Gelpi: 1996; 79).

A actuação do formador em contextos de diversidade é indissociável de uma reformulação da sua interacção com os formandos, na tomada de decisões consensuais sobre o processo formativo e na gestão e resolução de conflitos. Apesar de as competências interculturais do formador nunca estarem “completas” devido à dinâmica da evolução das sociedades, é indispensável um descritor de competências que explicita os indicadores observáveis das práticas pedagógicas interculturais.



As competências adiante enunciadas não são exaustivas. Constituem apenas um ponto de partida para uma abordagem aprofundada e sistemática que a complexidade do tema exige.

DESCRITOR DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DO FORMADOR

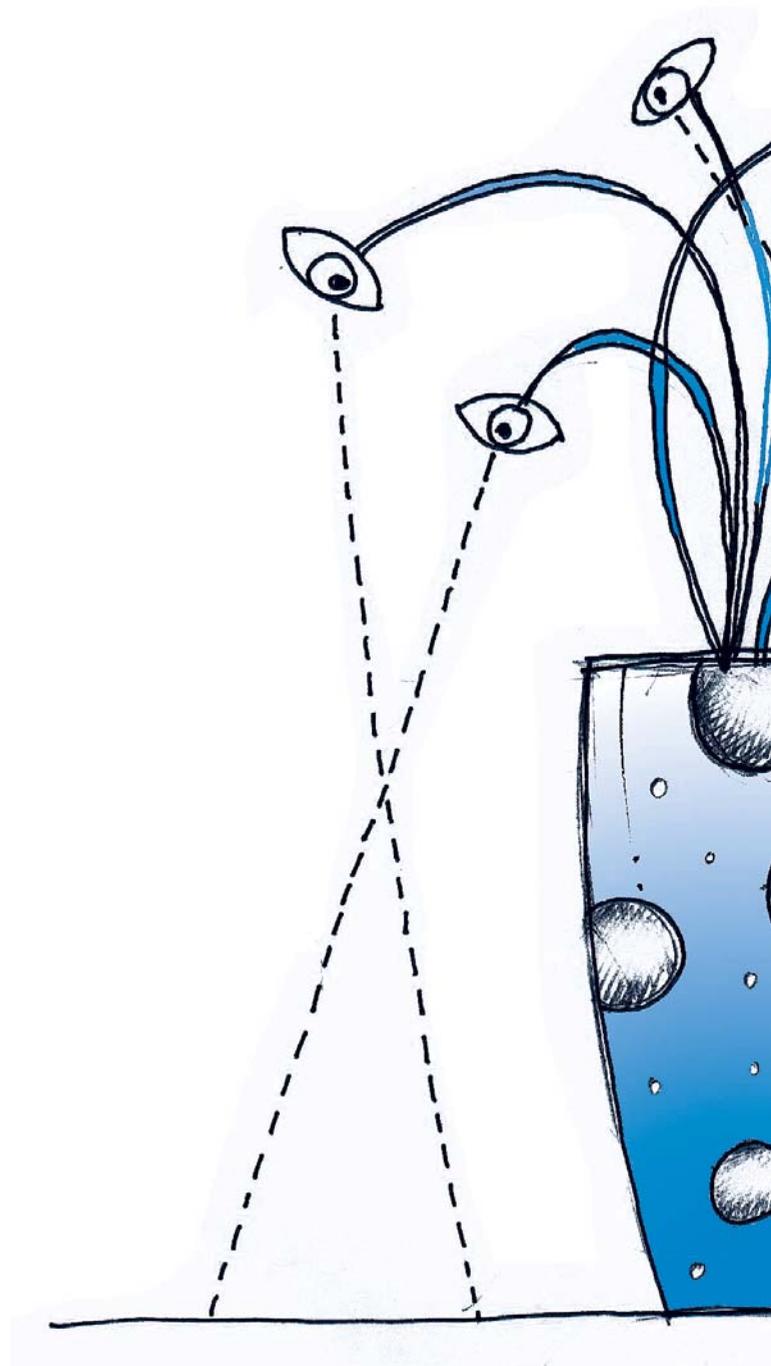
- Elabora projectos curriculares — de escola ou de turma — que incluem, explicitamente, conteúdos e actividades significativas para todos os alunos.
- Privilegia metodologias de ensino activas, como a metodologia de projecto e a metodologia de tarefa, para estimular a construção de saberes com significado para os alunos.
- Procura diversificar os métodos de apresentação dos temas para ir ao encontro de sensibilidades e modos de pensar culturalmente determinados (recorrendo a metáforas, lendas, provérbios e a materiais de diferentes origens, entre outros), a partir dos conhecimentos que vai adquirindo junto dos

próprios alunos, da respectiva comunidade e de outras fontes.

- Gere os conteúdos e actividades com flexibilidade, dando prioridade às necessidades dos alunos (relacionadas com a idade, sexo, experiências anteriores de aprendizagem, bem-estar, expectativas de vida e adaptação ao processo formativo, entre outras).
- Aborda os temas de forma contrastiva — comparação sistemática entre referências culturais e científicas diferentes — para estimular hábitos de pensamento crítico, metódico e a descentração cognitiva e cultural.
- Elabora, com os alunos e outros professores, glosários de termos-chave, em diversas línguas, que incluam, se possível, as línguas significativas para o grupo.
- Propõe a elaboração, pelos alunos, de portefólios que contenham documentos (textos livres, relatórios e ensaios, entre outros) seleccionados e que evidenciem aprendizagens significativas, numa perspectiva de auto-avaliação formativa e de afirmação do projecto de formação, da identidade e dos interesses.
- Assegura, regularmente, oportunidades para os alunos abordarem os temas (curriculares e outros) de pontos de vista diversificados.
- Estimula hábitos de rigor na abordagem das situações, incentivando os alunos a observar e a descrever com precisão as características dos contextos, a reconhecer semelhanças, diferenças e especificidades, quer no plano do relacionamento interpessoal, quer no plano do relacionamento com as tarefas de aprendizagem.
- Em complemento, incentiva a tolerância à ambiguidade e à busca activa de informação junto dos cole-

gas e de outras pessoas, na perspectiva de uma relação de empatia e do princípio do respeito activo pelos outros.

- Incentiva a autonomia, a reciprocidade e a co-responsabilidade através de propostas de projectos individuais e de equipa.



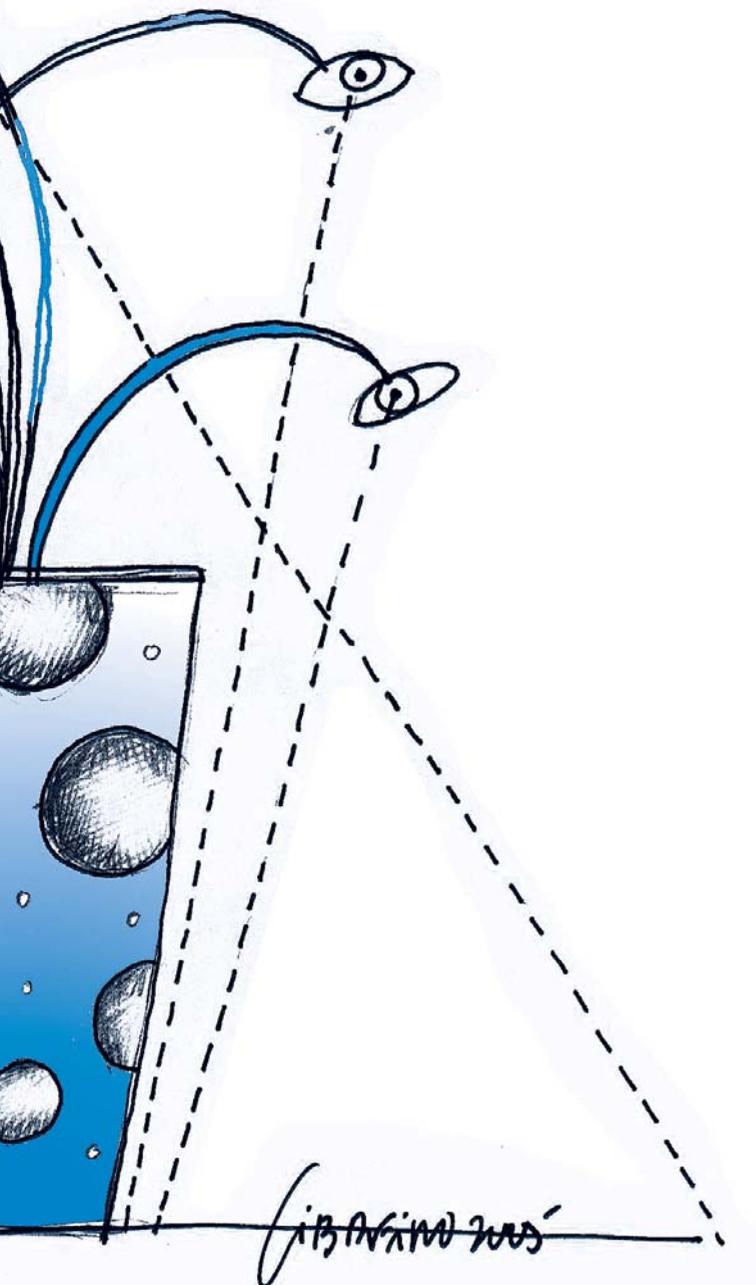
- Prepara a tomada de decisões, nomeadamente sobre a avaliação da aprendizagem, com base no diálogo, na reflexão conjunta, na antecipação dos possíveis efeitos ou resultados, de forma a que todos tenham oportunidade de influenciar as decisões que respeitam ao grupo (*empowerment*).

- Propõe e colabora na elaboração de percursos de formação personalizados quando necessário.
- Valoriza atitudes positivas face ao desenvolvimento de identidades e de laços de pertença, sem prejuízo dos já existentes, explicitando as mudanças que ocorrem ao longo da vida em resultado de novos interesses, da participação em novas actividades e da criação de afinidades com diversas pessoas.
- Proporciona oportunidades de debate alargado a membros das comunidades de origem dos alunos sobre temas de interesse comum e que poderão influenciar decisões sobre o processo de formação (*empowerment*).

EXEMPLOS ILUSTRATIVOS

Exemplo I

A fase inicial de um projecto de um grupo de jovens, em que foi utilizada a metodologia intercultural, proporcionou a revelação de experiências de vida noutras países e noutras regiões, saberes linguísticos, nomeadamente sobre línguas desconhecidas para alguns elementos. A princípio, a novidade suscitou reacções preconceituosas: risos e comentários que traduziram uma desvalorização dos sons e palavras desconhecidos (percepcionados como “ridículos”) e dos saberes “estranhos”, “exóticos”. No entanto, à medida que os colegas aceitaram experimentar dizer e escrever palavras noutra língua, pedindo esclarecimentos, à medida que todos ensinaram e aprenderam algo desconhecido para os colegas e relevante para o projecto comum, ou à medida que partilharam experiências de vida que surpreenderam favoravelmente, as atitudes de atenção positiva foram-se consolidando.



Exemplo 2

Numa turma de alunos do 1.º ciclo do ensino básico recorrente, a professora incentivou os alunos a partilharem os conhecimentos linguísticos que tinham adquirido fora e dentro da escola. Quando os alunos reconheceram que sabiam mais do que até então tinham revelado e que esses saberes estavam a ser valorizados na escola, aceitaram falar sobre as pessoas que lhes proporcionaram essas aprendizagens e as experiências de vida significativas que nunca tinham mencionado como, por exemplo: a separação de familiares que emigraram mas que mantiveram algum contacto e ensinaram um pouco da língua do país de acolhimento; as longas horas solitárias em frente da televisão (nos aspectos negativos — a falta de atenção dos familiares — e nos aspectos positivos — as aprendizagens interessantes).

Exemplo 3

A manifesta desmotivação de formandas ciganas num curso de cuja frequência dependia o acesso ao rendimento social de inserção suscitou a busca de novas estratégias de motivação pela formadora de Corte e Costura. Ao interpelar as formandas sobre as aprendizagens que consideravam mais interessantes, verificou um entusiasmo súbito a partir do momento em que elas puderam escolher os modelos a confeccionar. As escolhas recaíram em modelos de vestidos para as ocasiões festivas, tendo-se mantido a motivação e o empenho em níveis muito elevados até ao final do curso. É de realçar que, ainda hoje, algumas dessas mulheres colaboram empenhadamente como mediadoras culturais em actividades de carácter socio-educativo em Setúbal.



CONCLUSÃO

A metodologia de diálogo reflexivo, no quadro de uma relação de empatia, suscitou, nas situações descritas, processos de reconstrução das percepções de si próprios, dos seus saberes e de reconstrução do papel do professor/formador, com vantagens acrescidas para a auto-estima e para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem em contextos formais.

Nesta dinâmica, o formador desempenha um papel de mediador entre a subjectividade individual, os factos e o que cada formando espera da formação.



ATIVIDADES COM MELHOR POTENCIAL

As actividades que se afiguram com melhor potencial para desenvolver as competências descritas são, por exemplo:

- a descrição oral, que requer a atenção positiva dos outros elementos do grupo;
- a descrição escrita;
- relato de experiências — análise do relato e questionamento (o quê? quem? como? porquê?) para reflectir sobre atribuições causais e percepções diferenciadas;
- a simulação de situações, a entrevista e o *role play*, para desenvolver a capacidade de se colocar no ponto de vista de outros, as competências de comunicação e de relacionamento social.

Para finalizar este ensaio, parece oportuno reforçar a perspectiva de que as culturas são processos de constru-

ção humana e, como tal, estão sujeitas a dinâmicas de transformação e de interacção. O que será necessário salvaguardar é o direito de cada sujeito a fazer opções de forma esclarecida, sem constrangimentos sociais ou institucionais para o pleno exercício da cidadania. Trata-se de um desafio difícil, mas o modelo intercultural de ensino pode dar contributos decisivos no processo de afirmação pessoal, quer dos direitos, quer dos deveres para com a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byram, Michael (2004). *Intercultural Autobiography for the ELP*. Estrasburgo: Conselho da Europa (documento de trabalho não publicado).
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues — Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Estrasburgo: Conselho da Europa (disponível na Internet no site do Conselho da Europa).
- CASTAÑO, J. G.; MOYANO, R. P.; MARTÍNEZ, A. (1996). "Reflexões em Diversos Âmbitos da Construção da Diferença". In Rocha-Trindade, B.; Mendes, M. L. S. (org.), *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa: Universidade Aberta, CEMRI, Colecção de Estudos Pós-Graduados.
- Gelpi, E. (1996). "Educação de Adultos, Democracia e Desenvolvimento". In Rocha-Trindade, B.; Mendes, M. L. S. (org.), *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa: Universidade Aberta, CEMRI, Colecção de Estudos Pós-Graduados.

Maria da Luz Correia

Docente Escola Superior de Educação

João de Deus

A formação profissional e a universidade

A relação entre a formação profissional e a universidade, isto é, a preparação para o trabalho nos diversos sectores de actividade, nos vários domínios técnico-científicos, artísticos e socioculturais e nos mais elevados níveis de qualificação constitui uma das finalidades do ensino superior em geral, e da universidade em particular, imaginar-se-ia incontroversa. A tese afigura-se abonável, quer pela história da universidade quer pelos recorrentes discursos que, digamos, no último quarto de século, mesmo desde antes, insistem na bondade e indispensabilidade do alargamento e aprofundamento das relações universidade-vida económica e sociocultural, discursos que, aliás, se banalizaram em qualquer dos três espaços do sistema mundial — central, periférico e semiperiférico (o nosso) (Santos, 1998). A fórmula “universidade-vida económica e sociocultural” traduz livremente a anglo-saxónica “university-industry”, cuja tradução literal, “universidade-indústria”,

se tem por inapropriada, porque por demais redutora e enviesada, já que “industry” possui um sentido mais amplo do que “indústria” e engloba o conjunto das actividades económicas, onde hoje, como se sabe, predomina o sector terciário. Além disso, a inclusão da referência ao “sociocultural” procura abranger também actividades culturais, lucrativas ou não, e do “terceiro sector”, que ganham importância crescente, inclusive em termos quantitativos, e das quais a universidade não deverá



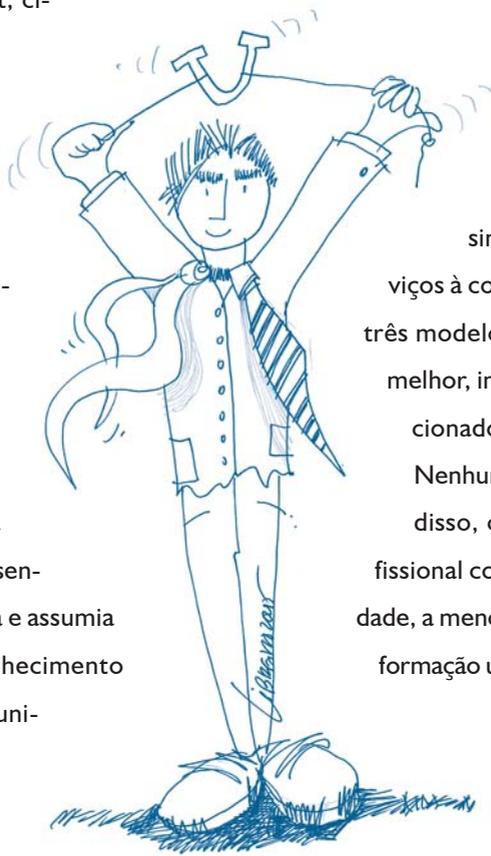


alhear-se na perspectiva, igualmente, da preparação para o exercício profissional. Todavia, além da crítica de que estas relações podem e porventura devem ser objecto, julgo persistirem fronteiras e oposições muito nítidas — em termos de objectivos de aprendizagem, que não, por certo, em termos de nível dos conteúdos de aprendizagem, onde as diferenças são indispensáveis e óbvias — entre, por um lado, a formação profissional representada exclusivamente

como educação não superior e, por outro lado, a formação superior, sobretudo universitária, que tende a representar-se essencialmente como educação não profissional. Tais fronteiras, oposições, diferenças — formação profissional versus universidade — assumirão, algo paradoxalmente, um carácter dicotómico, manifesto e imediatamente perceptível quando, por exemplo, entre nós (e nem só), se questiona um docente ou um discente do ensino superior sobre a adequação do qualificativo de “formação profissional” atribuível ao curso ministrado ou frequentado, qualificativo então mais comumente utilizado, logo liminarmente rejeitado por ambos. Nesta brevíssima reflexão, propomo-nos argumentar a favor do bem-fundado da integração da formação profissional entre os objectivos da universidade, por um lado, e registar algumas perplexidades suscitadas pela sua negação, por outro.

AS FINALIDADES DO ENSINO SUPERIOR

Talvez não seja despidendo começar por lembrar que “o ensino superior não é, nem nunca foi, uma torre de marfim. Desde as suas origens medievais que o ensino superior teve como função fornecer quadros para as profissões” (Barnett, citado em Magalhães, 2004). É certo que na modernidade europeia se perfilaram, segundo alguns investigadores, três tendências dominantes, os chamados “modelo do conhecimento ou da investigação”, o “modelo profissional ou da formação” e o “modelo da personalidade ou do carácter”. O primeiro correspondia à ideia humboldtiana da universidade, desenvolveu-se sobretudo na Alemanha e assumia a criação e transmissão do conhecimento como sendo a tarefa central da universidade. O segundo institucionalizou-se nas grandes *écoles* francesas (situadas, em termos de prestígio e de estatuto, acima das universidades), centradas principalmente na produção de quadros para o aparelho de Estado, e enfatizava a aquisição de capacidades profissionais como estando no cerne da missão das instituições do ensino superior. O terceiro inseria-se na cultura de Oxbridge (acrónimo de Oxford e Cambridge) de formação do



carácter através de uma educação liberal, na tradição anglo-saxónica. “Contudo, quer enquanto instituições científicas, quer enquanto instituições profissionais, quer enquanto instituições culturais, estes três modelos são narrativamente unificados, na medida em que partilham a celebração do conhecimento, da razão e da crítica como processos educativos.”

(Magalhães, 2004, também citando Gellert, 1993.)

Observe-se que a trilogia de finalidades atribuídas em Portugal à universidade — ensino, investigação e prestação de serviços à comunidade — é congruente com os três modelos europeus (unificados ou, talvez melhor, integrados) que acabam de ser mencionados e sumariamente caracterizados. Nenhuma delas parece incompatível, além disso, com a assunção da formação profissional como uma das vocações da universidade, a menos, com certeza, que se tenha dessa formação uma concepção excessivamente restritiva e redutora. Pode perguntar-se, porém, até que ponto a existência do ensino superior politécnico não “dispensa” o ensino superior universitário (a universidade, em suma) de se ocupar da formação profissional. No entanto, além das persistentes querelas a propósito da concessão de graus (doutoramentos exclusivamente na universidade?) e da atribuição ao universitário da investigação fundamental e ao politécnico da investigação aplicada (distinção ainda com

sentido?), o “discurso oficial” sobre o ensino superior em geral limita-se a privilegiar a “banda estreita” para os cursos politécnicos e a “banda larga” para os universitários, mas não isenta a universidade da preparação para o exercício profissional. Pelo contrário: “A universidade deve organizar os planos de estudo dos seus cursos no que se convencionou designar por banda larga, enquanto o ensino politécnico deverá privilegiar a banda estreita, altamente especializada. Tanto as instituições universitárias como as instituições politécnicas podem ministrar cursos que conferem os graus de bacharelato e de licenciatura de carácter profissionalizante [por mais ambíguo que a meus olhos seja este qualificativo], atribuindo-lhes deste modo a mesma dignidade.” (MCES, Julho de 2002.)

A DIVERSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Entretanto, importará reconhecer que a diversificação operada no ensino superior inclui a possibilidade, mesmo se não intencionalmente pensada, de reservar para a universidade a função de produção do conhecimento (investigação), e até separá-la da sua difusão (ensino), funções que estavam intrinsecamente ligadas, “dispensando-a” da formação profissional. Esta passaria a ser, então, no ensino superior, uma função quer do politécnico, que até 1979 se chamou “ensino superior de curta duração”, quer de “outras” formações superiores não uni-

versitárias, pós-secundárias, terciárias, vocacionais ou politécnicas, que entrementes têm emergido tanto em Portugal (os “cursos de especialização tecnológica”, por exemplo) como noutros países. Uma tal heterogeneidade do ensino superior parece saudável, inclusive na sua “quase-especialização”, apesar dos sérios riscos de guetização, tanto no universitário — a “torre de marfim”, que todavia também é trabalho! — como no não universitário — principalmente se pretender configurar formações profissionais que responde-

riam às necessidades da economia, duvidosamente previsíveis na sua pressuposta especificidade, e garantiriam empregos de qualidade, o que ainda se presente mais incerto.

Em contraponto a esta aparente tendência (ou “ameaça”?) disjuntiva — ensino superior universitário alheado da formação profissional e ensino superior não universitário incorporando-a intencional e

systematicamente —, dois outros fenómenos militarão, diversamente embora, em sentido oposto, de conjugação de esforços para que todo o ensino superior, universitário e não universitário, invista, sem descurar os seus outros essenciais objectivos, na preparação de jovens e adultos para o trabalho: refiro-me à aprendizagem ao longo da vida e ao Processo de Bolonha.

Quanto à aprendizagem ao longo da vida, além da banalização (e empobrecimento?) da fórmula e das exigências do mercado de trabalho, por mais que estas



sejam para tomar seriamente em conta, a centralidade do conhecimento, produção, transferência, actualização (e obsolescência) constante, em todas as actividades das nossas sociedades, desde logo na economia, faz com que, formal ou não formalmente, a universidade tenha imperiosamente de nela se envolver. E, sabido que muitas necessidades de aprendizagem decorrem do exercício profissional, sobretudo do superiormente qualificado, diria que tal envolvimento ganhará em ser não meramente reactivo, mas antes comprometidamente proactivo. Quanto ao Processo de Bolonha, sem polemizar a propósito do número e da duração dos ciclos e da sua designação, bastará dizer que o 1.º ciclo do ensino superior, inclusive (ou sobretudo?) universitário, é suposto preparar para o... exercício profissional!



REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ENSINO SUPERIOR E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Em Portugal

Posta a questão nestes termos, porque é que, por exemplo, ao mesmo tempo que *The Economist* de 13 de Abril de 1996 notava que “enquanto as universida-

des se tornam cada vez mais semelhantes a empresas, as empresas estão a assemelhar-se a universidades” (citado em Magalhães, 2004) ou que o *Público* de 23 de Junho de 2005 dava conta do protesto das universidades por haver sido atribuído ao Instituto Nacional de Administração, e não a si próprias, a organização do “Curso de Alta Direcção em Administração Pública”, os professores e os alunos do ensino superior em geral, e da universidade

em particular, porque é que, in-

sisto, continuam a dizer, sem dúvida de boa mente, que o que ensinam e aprendem nada tem que ver com a formação profissional? Porque, julgo eu, a representação dominante da formação profissional que fazem e com que discursivamente funcionam é

a da... “formação de serralheiros”

(sem ofensa para os serralheiros, obviamente). No que, de resto, não andarão muito longe dos professores de Direito (sem ofensa, de novo) que, referindo-se a Leite Pinto, ministro da Educação de Salazar, Matemático de formação, mas também engenheiro, afirmavam que um engenheiro era apenas “um operário especializado” (entrevista de Leite Pinto, re-censeada em Teodoro, 2002, e citada em Magalhães, 2004). Eu ousou pensar que é também nessa represen-

tação da formação profissional, abundantemente partilhada pela esmagadora maioria dos nossos concidadãos, que se funda a consabida rejeição dos jovens escolares portugueses, e das suas famílias, até talvez sobretudo destas, pelos percursos educativos que explicitamente se assumem, desde o ensino secundário, como de formação profissional, mesmo quando, numa tentativa para os “fazer passar”, se designam “cursos técnico-profissionais” ou, melhor ainda, “cursos tecnológicos”, cuja atractividade se pretende igualmente promover pela promessa da possibilidade de continuação da formação no ensino superior, de resto legalmente consagrada.

A representação social predominante da formação profissional como “formação de serralheiros” — tão forte e presente que atravessa todo o sistema de educação/formação, e me parece reforçada pela ideia que dela se faz a universidade, que de si conceptualmente a exclui — não é por certo gratuita.

Radica, pertinente e lucidamente, tanto na composição socioeconómica e cultural dos aprendentes que frequentam (ou aspiram a frequentar) os diversos segmentos do sistema, sobretudo nos níveis não superiores, quanto no desigual reconhecimento social dos respectivos diplomas (ou certificados) e, conseqüentemente, no diferente estatuto socioprofissional e de remuneração dos seus

diplomados, mesmo em tempos de desvalorização dos diplomas e de desemprego de licenciados e apesar das excepções que apenas confirmam a regra — ser “doutor” ou “engenheiro” vale mais do que ser “serralheiro”! Todavia, justamente porque doutores e engenheiros de qualquer ensino superior *não são percebidos* como havendo frequentado ou frequentarem formação profissional, radica igualmente no preconceito

de que esta se destina a quem

“não tem cabeça para estudar”. Esta estigmatização parece tanto mais absurda e surpreendente quanto, por um

lado, já desde há vários anos,

mesmo nos mais elementares ní-

veis de preparação para o trabalho,

todas as formações explicitamente incluem componentes de formação so-

ciocultural e, por outro lado, as me-

tamorfoses do trabalho entretanto

ocorridas (Gorz, 1988) e em curso,

tendencialmente no sentido da sua im-

aterialização (Gorz, 2003), em todos os ní-

veis de exercício, embora com fortes diferenciações

sectoriais, não augurarão a continuação da tradicional

oposição entre “trabalho limpo” (o dos doutores e en-

genheiros) e “trabalho sujo” (o dos serralheiros), pelo

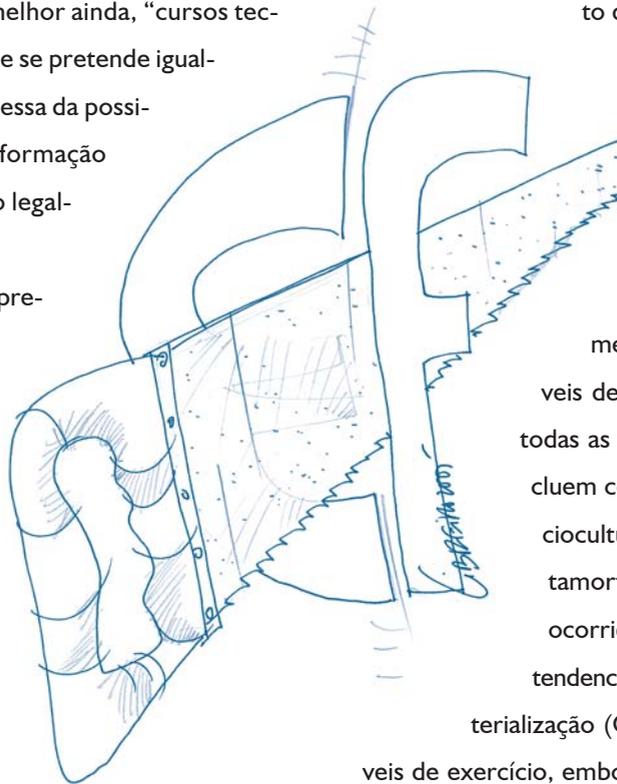
menos nos mesmos termos de outrora (apesar das espe-

cificidades do nosso país em matéria de persistência de

formas *tayloristas* de organização do trabalho). Tais me-

tamorfoses e tendências não indiciarão, por certo, o fim

da estratificação entre formações, profissões, empre-



gos, provavelmente muito pelo contrário, a ajuizar pela crescente dualização de todas as sociedades do sistema mundial; em contrapartida, não se me afigura que consentam ao ensino superior, em particular à universidade, continuar a afirmar, não obstante as suas práticas, que a formação profissional não faz parte das suas tarefas. Nem as formações profissionais, no ensino não superior, são destinadas aos “menos dotados” nem as formações no ensino superior, destinadas aos “mais dotados”, deixam de ser, reconheça-o a universidade ou não, efectivamente profissionais! E pior para elas, e para os seus aprendentes, se não prosseguirem, responsávelmente, também objectivos de preparação para o desempenho profissional. O que, como hoje por hoje é sabido, embora “esquecido” pelos sucessivos políticos em exercício, não garante o emprego, mas permite atribuir conteúdo à fórmula “qualificação profissional dos cidadãos”, inclusive dos que frequentam o ensino superior!

Na União Europeia

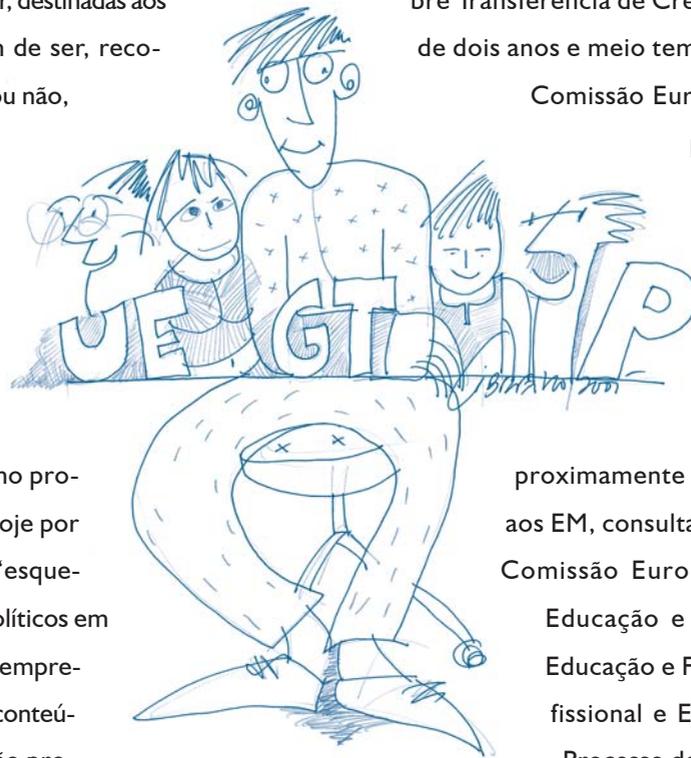
Não se pense, porém, que o entendimento da relação entre a formação profissional e a universidade em termos de oposição — formação profissional ver-

sus universidade, como antes se escreveu — é especificamente português. Não: é partilhado, inequivocamente, embora de forma mais ou explicitamente assumida, por todos os Estados-membros (EM) da União Europeia (UE)!

O testemunho directo mais recente de que tenho notícia decorre da minha participação, como “perito convidado”, no Grupo de Trabalho (GT) sobre Transferência de Créditos que desde há cerca de dois anos e meio tem funcionado, em sede de

Comissão Europeia, igualmente com a participação dos parceiros sociais, no âmbito do chamado Processo de Bruges/Copenhaga e acaba de produzir um documento final que será muito proximamente objecto de uma consulta aos EM, consulta que será conduzida pela Comissão Europeia/Direcção-Geral da Educação e da Cultura/Políticas de Educação e Formação/Formação Profissional e Educação dos Adultos. O Processo de Bruges/Copenhaga compreende, além do Grupo de Trabalho

Técnico sobre Transferência de Créditos nas Formações Profissionais não Superiores (conhecido pela sua sigla em inglês, ECVET, *European Credit System for Vocational Education and Training*), o Grupo de Trabalho Técnico sobre Transparência das Competências e Qualificações Profissionais e o Grupo de Trabalho Técnico sobre o Desenvolvimento da Qualidade



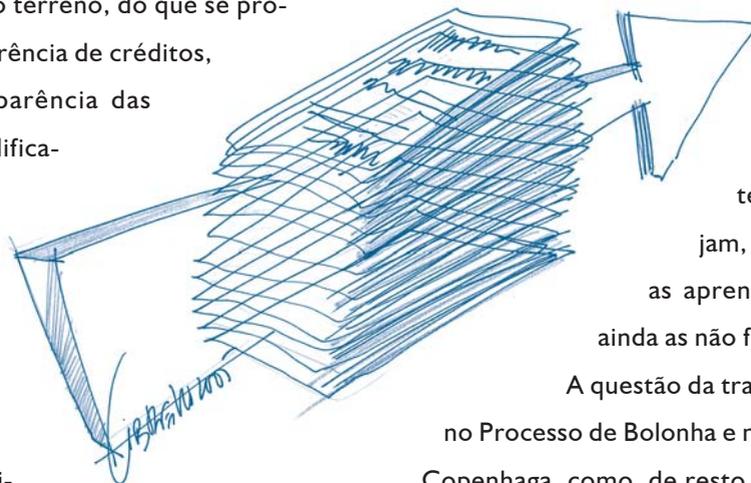
na Formação Profissional; os três grupos de trabalho operam exclusivamente no campo da “Formação e Educação Profissional”, isto é, da *Vocational Education and Training* (VET), que se refere às formações não superiores, distinto, justamente, das formações superiores, isto é, da *Higher Education*, na também consagrada expressão inglesa.

Não interessará, nesta circunstância, determinarmos nas vicissitudes do GT, no contexto do qual, durante os mencionados dois anos e meio, foi produzida mais de uma centena(!) de documentos, ou sequer na exequibilidade, no terreno, do que se propõe quanto à transferência de créditos, que, como a transparência das competências e qualificações profissionais e como o desenvolvimento da qualidade na formação profissional, se inscreve, visa promover a mobilidade das pessoas no Espaço Europeu, sobretudo enquanto aprendentes, mas com consequências previsíveis enquanto trabalhadores. A transferência de créditos entre os diversos sistemas de educação e formação profissional não superior existentes na UE aplicar-se-ia, além disso, tanto às aprendizagens formais quanto às não formais e até às informais, inclusive numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, através de um razoavelmente complexo sistema de “unidades e pontos de crédito capitalizáveis”. Nesta ordem de

preocupações, não surpreenderá que o Processo de Bolonha e o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) tenha sido, por analogia, convocado como “modelo” para o Processo de Bruges/Copenhaga. Esta analogia, porém, revelou-se em larga medida insustentável, desde logo porque o Processo de Bolonha, na apreciação de muitos dos seus actores, está longe de ser “modelar”, mesmo no ensino superior, um universo incomparavelmente mais homogêneo, apesar de significativas diferenças nacionais, do que o

dos sistemas de formação e educação profissional, sobretudo se se pretende que estes abranjam, como se aludiu, não só as aprendizagens formais mas ainda as não formais e as informais.

A questão da transferência de créditos no Processo de Bolonha e no Processo de Bruges/Copenhaga, como, de resto, a da comparabilidade de quaisquer formações, superiores ou não superiores, suscita inevitavelmente, não só mas também, a dos níveis de qualificação em que tais formações (no todo ou em parte, ainda outra questão) se situam. Como se sabe, existem várias classificações, umas nacionais outras internacionais, da UNESCO, da OIT, por exemplo, todas diferentes, inclusive quanto ao objecto da classificação, níveis de educação, níveis de formação, níveis de qualificação profissional (desempenho), nomeadamente. Em Portugal, temos vivido razoavelmente com os cinco níveis UE/CEDE-



FOP desde 1985 (de facto desde 1973, pois a nossa Classificação de Níveis Ocupacionais de então possuía idêntica estrutura), níveis que, diferentemente do que se verifica em outros Estados-membros, com excepção da Espanha, são reconhecidos e utilizados por todos os actores sociais neste campo e que só mais recentemente têm provocado dificuldades, resultantes quer da complexidade crescente (e até do alongamento formal) do sistema de educação/formação quer da sua excessiva, mas talvez inevitável, centragem nos níveis deste sistema. Como quer que seja, cuido que somos sensíveis às vantagens em instituir uma Estrutura Europeia de Qualificações a fim de sustentar um quadro europeu de qualificações, embora sem carácter vinculativo para os Estados-membros. Pois bem, no GT acabou por se chegar a uma estrutura de oito níveis (fruto de uma encomenda externa, aliás) que, ingenuamente, tenho de o confessar, acreditei não suscitaria objecções, não só por não ser imperativa, mas principalmente porque poderia ser inclusiva, quer do ensino superior (*Higher Education*, Processo de Bolonha) quer da formação e educação profissional (VET, Processo de Bruges/Copenhaga), consentindo continuidades (prosseguimento de estudos), evocadas nas discussões no GT e, a meu ver, desejáveis. Nem pensar! num coro a várias vozes foi dito e redito que a formação profissional e a universidade são mundos separados que nada têm que ver um com o outro! Oito níveis, talvez, mas, aberrantemente, afirmei-o, somente para a... formação profissional! Na UE, a ideia prevalente de universidade não comporta (com excepção de Bolonha?) a de educação e formação profissional — será porque também aí a ideia que se tem dela é muito pobre?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNETT, Ronald (1994). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- GELLERT, Claudius (org.) (1993). *Higher Education in Europe*. Berkeley: University of California Press.
- GORZ, André (1988). *Métamorphoses du Travail. Quête du Sens. Critique de la raison économique*. Paris: Éditions Galilée.
- GORZ, André (2003). *L'Immatériel. Connaissance, Valeur et Capital*. Paris: Éditions Galilée.
- MAGALHÃES, António M. (2004). *A Identidade do Ensino Superior. Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia & Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- MCES, Ministério da Ciência e do Ensino Superior (2002, Julho). *Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior*. Exposição de motivos + Proposta de Lei a apresentar à Assembleia da República. Lisboa: Gabinete do Ministro.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.
- TEODORO, António (2002). *As Políticas de Educação em Discurso Directo. 1955-1995*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Luís Imaginário

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Centro de Desenvolvimento Vocacional



Bolonha, a motivação para a mudança



A Convenção de Bolonha e o processo que está em curso veio agitar as águas mornas das vivências diferenciadas dos sistemas de ensino superior dos países europeus. Bolonha aponta para que na Europa sejamos europeus; por isso devemos ter um Ensino Superior Europeu, com diferenças culturais características e próprias mas com graus e metodologias comparáveis, sistemas de acreditação convergentes e compreensíveis, harmonia e flexibilidade de estudos, mobilidade de pessoas e, também, entre países europeus e não só, qualidade e excelência das formações.

AS VÁRIAS ETAPAS DO PROCESSO

I. Declaração da Sorbonne

— Maio de 1998

O espírito de Bolonha começou em Maio de 1998, numa reunião entre os ministros da Educação dos quatro países mais importantes da Europa dos doze, Alemanha, França, Itália e Reino Unido, na Universidade da Sorbonne, em Paris. Nesta reunião foi dado o mote para o que um ano depois, em Junho de 1999, na Universidade de Bolonha, viria a ser conhecido como a Declaração de Bolonha.

A Declaração da Sorbonne, assinada pelos quatro ministros da Educação, contém alguns princípios que explicam o que aconteceu um ano mais tarde:

- Criar um espaço europeu de ensino superior respeitando as diferenças de cultura e as tradições.
- Remover as barreiras e promover a mobilidade e cooperação mais estreita de pessoas e a sua formação ao longo da vida (*lifelong learning*).
- Implementar, no ensino superior, um sistema de dois ciclos — um de graduação e outro de pós-graduação — e fomentar o reconhecimento das qualificações académicas adquiridas.
- Harmonizar progressivamente os graus e as qualificações académicas e os ciclos de estudos superiores (por experiências, por atribuição de diplomas conjuntos, iniciativas-piloto, etc.) e reconhecer externamente a necessidade de ser flexível, promovendo a mobilidade e a empregabilidade.
- Compreender, interna e externamente, o sistema de ensino superior europeu e adoptar o sistema de cré-

ditos ECTS — *European Credits Transfer System* — para um melhor reconhecimento internacional.

2. Declaração de Bolonha

— Maio de 1999

A Declaração de Bolonha surgiu em Maio de 1999, resultante de uma reunião na Universidade de Bolonha (a mais antiga universidade europeia), na qual estiveram presentes 29 ministros da Educação de países europeus, repõe os princípios anteriormente definidos na Declaração da Sorbonne, com uma importância acrescida resultante da presença de 29 países e de ser politicamente convergente, princípios aos quais se acrescentou:

- Realizar até 2010 a compatibilidade e a comparabilidade de graus académicos e qualificações.
- Dispor de níveis de qualidade comparáveis para a mobilidade e empregabilidade de estudantes, professores, investigadores e técnicos.

3. Convenção de Salamanca

— Março de 2001

Na reunião de Bolonha foi agendada a realização de um novo fórum a ter lugar dois anos depois, em



Praga (República Checa). Antes, porém, várias reuniões de grupos de reflexão tiveram lugar, entre as quais se destaca, pela sua relevância, a Convenção de Salamanca, realizada em Março de 2001, de que se salientam os seguintes objectivos:

- Afirmar a autonomia universitária como condição necessária para os objectivos de Bolonha e lançar programas de acção com ênfase em aspectos sociais.
 - Reconhecer o papel crucial, em futuro próximo, da implementação de mecanismos de controlo e garantia da qualidade do ensino-aprendizagem-avaliação e dos objectivos/resultados adquiridos no ensino superior europeu.
 - Reconhecer os direitos, necessidades e deveres dos estudantes no Processo de Bolonha e na sua mobilidade.
 - Ajustar os programas de educação superior, até aqui demasiado monodisciplinares, encurtar formações e flexibilizar as estruturas curriculares dos cursos.

4. Declaração de Praga

— Maio de 2001

Assim, nesse mesmo ano de 2001, em Maio, realizou-se em Praga a terceira reunião dos ministros da Educação que assinaram a Declaração de Praga. Nesta

reunião, muito importante para o Processo de Bolonha, foram ajustados alguns objectivos e definidos, de forma mais precisa, outros, tendo em vista a realização do Espaço Europeu de Ensino Superior — EEES (*European Higher Education Area — EHEA*):

- Realizar, no essencial, o espaço europeu do ensino superior tendo como meta o ano de 2010, ano em que terá lugar o balanço do processo.
- Desenvolver processos de acreditação e de certificação de qualificações ou formações através de agências nacionais dos países aderentes a Bolonha.
- Apoiar a colaboração transnacional e a mobilidade dos estudantes criando competitividade na Europa e uma maior atractibilidade relativamente ao resto do Mundo.
- Adoptar um sistema de créditos europeus para transferência e acumulação (ECTS) em cursos de graduação (licenciatura e mestrado), dando-se uma atenção especial para estes graus e outras qualificações similares, em termos dos *curricula* nucleares, por forma a facilitar a mobilidade dos estudantes.

5. Convenção de Graz

— Maio de 2003

Em Maio de 2003 realizou-se em Graz uma nova convenção, com o objectivo de preparar a cimeira seguinte dos ministros da Educação, em Berlim. No espaço de dois anos, que medeia a Declaração de Praga até à Convenção de Graz, os grupos de trabalho e de reflexão continuaram a produzir documentos técnicos e de prospectiva, no sentido da evolução transparente do Processo de Bolonha em cada país.

Assim, da Convenção de Graz saíram as seguintes afirmações:

- As universidades devem manter-se como uma responsabilidade pública e fortalecer a sua imagem e credibilidade pela qualidade académica.
- Prosseguir o Processo de Bolonha com as universidades no centro das reformas e dos ajustamentos necessários.
- Suportar o desenvolvimento de uma política — quadro para a Europa, na garantia e controlo da qualidade das qualificações e formações nas universidades.
- Impulsionar a mobilidade europeia e a dimensão social do Processo de Bolonha.
- Melhorar e consolidar a investigação na Europa, como parte integrante do ensino superior.

6. Declaração de Berlim — Setembro de 2003

A reunião de Berlim realizou-se em Setembro de 2003, quatro anos após a Declaração de Bolonha, pelo que era de esperar que os agora 40 ministros da Educação não só fizessem um balanço da situação, como também definissem directivas e compromissos mais concretos em direcção à meta temporal de 2010. Assim, salientam-se as conclusões mais determinantes:

- Diminuir as desigualdades ainda existentes em cada país signatário no acesso ao ensino superior e projectar, cada vez mais, este tipo de formação como uma responsabilidade pública.

- Concretizar a Agenda de Lisboa (ano de 2000) nos seus objectivos principais, isto é, no sentido de a Europa se transformar “the most competitive economic and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion”.
- Preservar as riquezas culturais e a diversidade linguística baseadas na descendência das várias tradições e intensificar os esforços entre universidades, Associações Europeias de Universidades e a Associação de Estudantes Europeus, no desenvolvimento do Processo de Bolonha.
- Desenvolver, em cada universidade, políticas de qualidade, no sentido de fazer coincidir os objectivos com os resultados obtidos ou adquiridos, da satisfação dos actores intervenientes nas universidades (professores, estudantes, investigadores e técnicos) e do compromisso público com a sociedade civil e os parceiros.

Garantia e Controlo da Qualidade

A este nível, salientam-se as seguintes orientações:

- Continuação do desenvolvimento e aplicação dos sistemas de controlo da qualidade ao nível institucional, nacional e europeu.
- A responsabilidade primeira das políticas da qualidade reside na universidade.



- A partir de 2005, os sistemas nacionais de controlo da qualidade devem incluir:

- definição das responsabilidades das agências e das instituições envolvidas;
- avaliação de programas ou instituições (avaliação interna, comissão externa de peritos, participação dos estudantes e publicação dos resultados);
- sistema de acreditação, certificação ou procedimentos comparáveis;
 - participação internacional, cooperação e redes.



- Publicação europeia de um conjunto de *standards*, procedimentos e um guia-padrão para aplicação e adaptação por cada país europeu.

Estrutura de Graus Académicos

- Adopção de um sistema de ensino superior baseado em dois ciclos (a iniciar a sua implementação em 2005).
- Melhorar a compreensão e aceitação de novas qualificações.
- Elaborar, por cada país, um quadro de graus e qualificações comparáveis e compatíveis e com a descrição das qualificações onde conste, também, o Suplemento ao Diploma — volume de trabalho, níveis de aprendizagens, competências dos estudantes e perfil do curso.

- Graus do 1.º e 2.º ciclos devem ter diferentes orientações e vários perfis, de modo a acomodar a diversidade dos indivíduos e as necessidades académica e do mercado de trabalho.
- O grau do 1.º ciclo dá acesso ao 2.º ciclo. O grau do 2.º ciclo dá acesso, também, a programas de doutoramento, designado mais tarde por 3.º ciclo.
- Acessibilidade igual para todos, com base nas suas capacidades e com suporte financeiro e de outros meios necessários.

Promoção da Mobilidade

- O Ensino Superior Europeu só é possível através da mobilidade de estudantes, professores, investigadores e técnicos.
- Mais mobilidade determina maior suporte financeiro global e mais controlo qualitativo e quantitativo (estatístico).
- Remoção de barreiras à mobilidade e possibilidade de o estudante transportar consigo o empréstimo e/ou a bolsa nacional.

Sistema de Créditos

- Adopção, para todos os países, do sistema de créditos europeus — ECTS (*European Credits of Accumulation and Transfer System*).

Reconhecimento de Graus Académicos

- Adopção de um sistema de graus académicos de fácil leitura e comparabilidade.
- Ratificação, por todos os países europeus, da Convenção de Lisboa de Reconhecimento de Graus.

- Entrega pelas universidades, a cada licenciado e a partir de 2005, do Suplemento ao Diploma.

Instituições de Ensino Superior e Estudantes

- Sucesso a longo prazo implica o compromisso entre universidades e estudantes.
- Tomada de decisões por parte das universidades na sua organização e administração interna.
- Participação construtiva dos estudantes no Processo de Bolonha.
- Os estudantes devem participar em órgãos apropriados da governação das universidades.
- Condições apropriadas para o estudo e vida dos estudantes devem estar nas prioridades das universidades.

Promoção da Dimensão Europeia no Ensino Superior

- Mais cursos e módulos com conteúdos europeus no ensino superior.
- Estudos integrados e graus conjuntos nos 1.º, 2.º e 3.º níveis.
- Desejável a existência, no *curriculum* de qualquer estudante, de um período de estudos fora do seu país.

Promoção da Atractividade do Ensino Superior Europeu

- Reforço da atractividade europeia através de bolsas e programas.
- Permutas transnacionais devem ser orientadas por qualidade e valores académicos.
- A cooperação com outras partes do Mundo deve ser incentivada, abrindo a participação de representantes em conferências e seminários.

Aprendizagem e Actualização ao Longo da Vida (Lifelong Learning — LLL)

- Tornar realidade a aprendizagem ao longo da vida no ensino superior.
- Estas actividades devem fazer parte integrante do ensino superior.
- Reconhecimento flexível de caminhos de aprendizagem diferentes dos tradicionais, usando o sistema ECTS.
- Criar oportunidades para todos os cidadãos que desejem seguir o sistema LLL.

Área de Ensino Superior e Área de Investigação Europeias

- A investigação é parte integrante do ensino superior na Europa.
- A investigação, o treino de investigar e a promoção da interdisciplinaridade melhoram a qualidade do ensino superior na Europa.
- O apoio financeiro a redes de programas de doutoramento visam a excelência e uma marca do Espaço de Ensino Superior Europeu.

Ponto de Situação

- O ano de 2010 será uma meta intermédia a atingir em que se fará o ponto de situação sobre o Processo de Bolonha — avanços, recuos, correcções a fazer, novas metas a atingir.



- Um grupo de seguimento (*follow-up group*) e de acompanhamento das medidas introduzidas em cada país prepara relatórios de progresso sobre as temáticas — controlo da qualidade, sistema de dois ciclos e reconhecimento de graus e períodos de estudo.

Grupo de Seguimento (*follow-up group*)



- Novos países a integrar o Espaço de Ensino Superior Europeu têm de assumir a responsabilidade de aceitar a Declaração de Bolonha.
- Compromisso de assumirem as reformas necessárias e de participarem nos grupos de discussão

sobre os vários temas.

- A estrutura do *follow-up group* é constituída por representantes dos países, da Comissão Europeia e membros consultivos do Conselho da Europa, dos EUA, da EURASHE, da ESIB e da UNESCO/CEPES.
- Um Conselho de Governo (*Board*) gere e acompanha o grupo de trabalho, o *follow-up group*, orienta as actividades necessárias à progressão do Processo de Bolonha e prepara a próxima reunião dos ministros da Educação a realizar em Maio de 2005, em Bergen.

7. Convenção de Glasgow

— Abril de 2005

O período que decorreu desde Berlim, em Junho de 2003, até 2005, foi muito importante para sedimentar ideias, filosofias, conceitos e práticas, permitindo ajustar decisões tomadas ou políticas traçadas. Neste contexto, realizou-se em Abril de 2005, na Universidade de Glasgow do Reino Unido (Escócia), a Convenção de Glasgow, da qual se apresentam em seguida algumas conclusões/orientações.

Das Generalidades

- Universidades fortes e criativas na Europa para gerar uma economia e sociedade do conhecimento europeias.
- Autoconfiança e sustentabilidade de modo a que o seu desenvolvimento determine bem-estar social, cultural e económico na região.

Das Missões e Valores

para Universidades Fortes

- Missões múltiplas para as universidades (criação, avaliação, disseminação, exploração do conhecimento, investigação, formação).
- Missões diferenciadas para enfrentar a globalização e a competição.
- Cooperação interinstitucional entre as universidades da Europa para uma integração natural.
- Abertura para trabalhar com a sociedade e o ambiente envolvente.

Do Quadro Político — A Sociedade do Conhecimento através do Ensino Superior e da Investigação

- Ligação óbvia entre as reformas propostas por Bolonha e os objectivos de investigação e de inovação da Agenda de Lisboa.
- Repensar a ligação dos governos com as universidades — confiança e autoridade — de modo a suportar e a dirigir o ensino superior.
- Mais investimento na educação, inovação e na investigação são objectivos centrais das universidades e da Agenda de Lisboa.

Refocagem do Processo de Bolonha até 2010

- Quadro legislativo em progresso em cada um dos países.
- Tempo, financiamento e recursos humanos para assegurar uma sustentabilidade a longo prazo.
- Introdução, nas universidades, de métodos inovadores no ensino, reorientação curricular, mudanças académicas visando a educação profissional, formação ao longo da vida e reconhecimento de aprendizagens.
- Aceitação das qualificações do 1.º ciclo e reestruturação das carreiras profissionais.
- Compromisso das universidades em assumirem um ensino centrado no aluno, definirem as competências de aprendizagem (*learning outcomes*) com as estruturas curriculares dos cursos, aplicar o regime de créditos ECTS, flexibilizar a educação e promover a inovação institucional.
- Prioridade à dimensão social como compromisso geral e desenvolvimento de acções no sentido de aumentar e alargar o acesso à universidade.

- Mobilidade dos estudantes em todos os ciclos e também dos professores e funcionários, fomentando redes europeias de cooperação e intercâmbio.
- Sincronização dos calendários escolares e académicos na Europa.
- Participação dos estudantes como membros inteiros e plenos de modo a impulsionar a cooperação.
- Reforço da dimensão europeia em todas as actividades da educação, investigação e formação (*curricula*, graus conjuntos, cooperação intercultural, multilíngua).

Promover/Aumentar a Investigação e a Inovação

- Providenciar a todos os estudantes do ensino superior uma educação geral básica em domínios da investigação e inovação.
- Promover, via universidade, a investigação e a inovação, optimizando os recursos disponíveis e o desenvolvimento de estratégias institucionais com formas diversificadas.
- Suporte pelas universidades do European Research Council (ERC), melhorando a qualidade e a excelência da investigação europeia e preparando o 7.º Programa-Quadro.
- Aceitação da tensão natural entre universidades com grupos fortes de I&D e a necessidade de assegurar o



financiamento para I&D de base para todas as universidades.

- Estruturar programas de doutoramento estimulando o avanço do conhecimento pela investigação, e fomentar carreiras de ciência e de tecnologia fora da universidade e a transnacionalidade de programas doutorais.
- Adopção, pelas universidades, da Carta do Investigador Europeu (*European Charter for Researcher/Code for Recruitment of Researchers*).

Qualidade e Financiamento para Universidades Fortes

- Ligação, nas universidades, entre uma cultura da qualidade, a autonomia universitária e o nível de financiamento adequado pelo Estado.
- Compromisso das universidades em introduzir, em todas as actividades, uma perspectiva prática da Cultura da Qualidade (*Quality Culture*) e a aplicação de sistemas de Garantia e Controlo da Qualidade (*Quality Assurance*).
- Balanço entre autonomia universitária e responsabilidades internas e externas origina um aumento de confiança e força para superar os desafios e as mudanças, visando a dimensão e o Ensino Superior Europeu.

- O diálogo entre as universidades e as várias agências e associações profissionais é fundamental para melhorar a qualidade das actividades e o compromisso da satisfação dos parceiros (*stakeholders*).
- Insuficiência actual do financiamento das universidades não deve continuar como política. Melhorar o suporte financeiro público aumentará a capacidade para as universidades promoverem a inovação tecnológica, social e cultural e qualidade das instituições.
- Diversificação das fontes de recursos financeiros é crucial para o desenvolvimento de modelos económicos de custos totais.
- Responsabilidade e transparência para as universidades são um compromisso essencial para uma boa liderança e gestão profissional.

8. Declaração de Bergen

São apresentados os objectivos prioritários a vários níveis:

Cooperação

- Realizar ou continuar a realizar as reformas legislativas em cada país, de modo a enquadrar, em tempo adequado, o Processo de Bolonha e criar o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) com a brevidade que um projecto desta natureza exige.
- Fazer um esforço adicional ao nível das universidades, professores, estudantes, técnicos e investigadores, de modo a otimizar o impacte da mudança estrutural dos *curricula* dos cursos e da introdução de métodos mais eficazes e inovadores de ensino-aprendizagem-avaliação.

- Apoiar as entidades representativas da indústria, do comércio e da sociedade a intensificarem a cooperação com a universidade, no espírito de Bolonha.

Acompanhamento e Ponto da Situação

- O grupo de seguimento e acompanhamento do Processo de Bolonha nos países signatários realizou um relatório, tendo em conta três prioridades definidas em Berlim 2003: o sistema de graus académicos; os processos de garantia e controlo de qualidade da formação/qualificação; reconhecimento de graus/qualificações e períodos de estudo/aprendizagem.

Sistema de Graus Académicos

- O sistema de dois graus (graduado e pós-graduado) que o Processo de Bolonha aconselha necessita, para a sua implementação, de um maior envolvimento dos governos, das universidades e da sociedade civil, de modo a criar maior empregabilidade aos graduados com o 1.º grau (licenciado).
- Dentro do quadro geral de qualificações no contexto de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), a consideração de 3 ciclos e de qualificações intermédias em contextos nacionais é possível e até desejável.
- Os ministros comprometem-se a elaborar o quadro geral de enquadramento do EEES e das qualificações, a funcionar em 2010 e com início do trabalho pelo grupo de acompanhamento (*follow-up group*) em 2007.
- Deverá existir complementaridade entre este quadro geral de qualificações e o quadro de qualificações/formações ao longo da vida.

Garantia e Controlo da Qualidade

- Quase todos os países evoluíram no sentido de implementarem sistemas nacionais de avaliação de cursos, caminhando para processos de creditação e acreditação, tendo em vista a garantia e o controlo de qualidade.
- A aferição destes sistemas tem de ser feita por organismos/agências internacionais europeus com a cooperação dos sistemas nacionais de cada país e com as associações europeias de universidades e organismos afins.

Reconhecimento de Graus e Períodos de Estudo

- Os 45 países que participam no Processo de Bolonha devem também ratificar a Convenção de Reconhecimento de Graus definidos na Estratégia de Lisboa.
- Incorporar os princípios da convenção na legislação nacional de cada país, de modo a que o reconhecimento de graus e diplomas se possa fazer em tempo oportuno.
- Desenvolver e reconhecer as redes europeias de qualificações como elementos fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida, e também procurar junto das universidades o reconhecimento de aprendizagens para o acesso ao ensino superior.



Outros Desafios e Prioridades

- O desenvolvimento da investigação nas universidades é um processo que melhora, de forma significativa, o ensino superior, mas implica um esforço estrutural significativo para fortalecer a investigação e a inovação. O desenvolvimento da investigação e o treino de investigadores nas universidades ajudará a manter e a melhorar a qualidade do ensino e a aumentar a competitividade e atractividade do Espaço Europeu de Ensino Superior — EEES.
- O agora designado 3.º ciclo corresponderá ao doutoramento, que se pretende venha a ter um incremento significativo na preparação dos recursos humanos qualificados para a sociedade europeia do conhecimento. O grupo de trabalho de acompanhamento de Bolonha irá definir, em relatório (2007), as estratégias que a Europa deve adoptar para competir neste tipo de formação e qualificação no mercado mundial.
- A dimensão social do Processo de Bolonha vai no sentido de tornar o ensino superior acessível a todos os que evidenciarem capacidades sem preconceitos económicos e de origem. Os governos devem apoiar as universidades e os seus estudantes a dispor das condições apropriadas para o desenvolvimento dos estudos e da sua vida normal como cidadãos.

- A mobilidade de estudantes, professores e técnicos continua a ser um objectivo prioritário, facilitando a portabilidade de bolsas para outros países e universidades que o estudante pretenda frequentar. Esta mobilidade deve ser acompanhada do reconhecimento total das qualificações e graus.
- A cooperação entre países e universidades deve ser fomentada ao nível do ensino, investigação, em redes de formação, em redes de garantia e controlo da qualidade na educação, constituindo um factor de sucesso para o Processo de Bolonha.

Evolução para 2007

- O grupo de trabalho de acompanhamento e seguimento do Processo de Bolonha irá fazer o ponto da situação até à próxima reunião ministerial a realizar em Londres, em 2007. Desse relatório devem constar:
 - a implementação dos *standards* e linhas mestras para a garantia e controlo da qualidade na educação superior;
 - a implementação dos quadros nacionais de enquadramento das qualificações;
 - o reconhecimento de graus académicos conjuntos a todos os níveis, mesmo o de doutoramento;
 - a criação de oportunidades para uma aprendizagem flexível e por caminhos variados.

Preparação para Londres 2007

- Construir o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) baseado nos princípios da qualidade e da transparência.



- Conduzir a herança cultural do passado e a diversidade característica da Europa para uma sociedade/economia baseada no conhecimento.
- Reconhecer o princípio da responsabilidade pública no ensino superior e no contexto de sociedades modernas complexas.
- Competir através da Europa e do Mundo no espaço do ensino superior, cruzando a investigação, a educação e a inovação.
- Chegar a 2010 com as reformas já implementadas requer autonomia para as universidades e apoio financeiro sustentável.
- Estruturar o espaço de ensino superior em três ciclos, em que cada nível tenha a preparação para o respectivo mercado de trabalho, para a construção de novas competências e para o desempenho como cidadãos activos.
- Preparar o que se vai seguir após 2010.

Em Síntese, as Mudanças Concretas São:

Podemos afirmar que a repercussão do Processo de Bolonha na Universidade actual é significativa, pois vem alterar o sistema vigente de um modo quase radical.

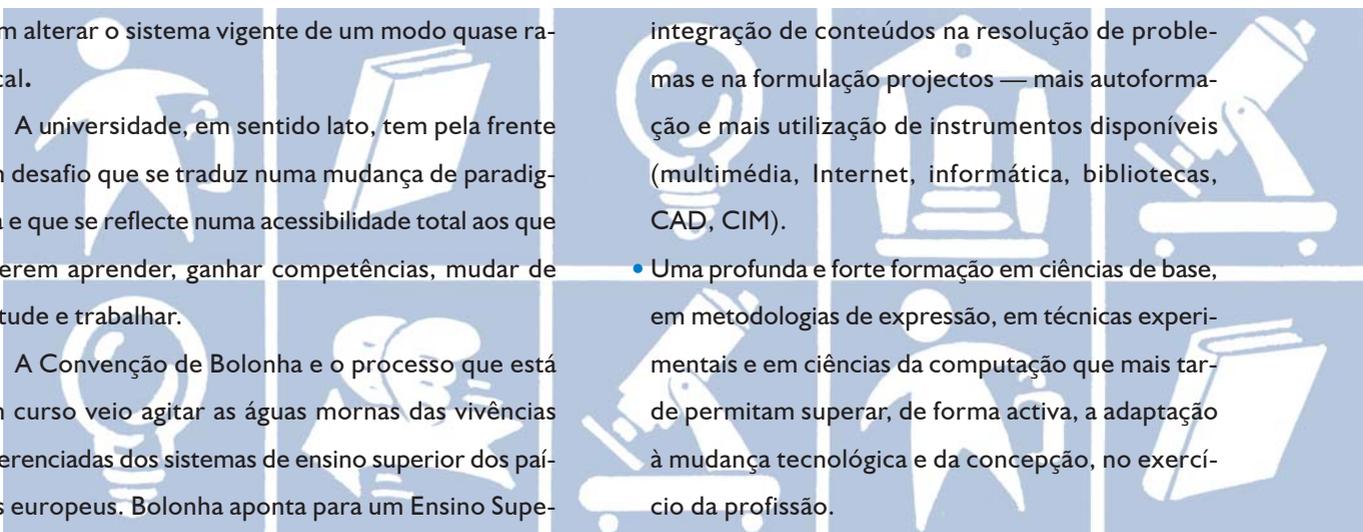
A universidade, em sentido lato, tem pela frente um desafio que se traduz numa mudança de paradigma e que se reflecte numa acessibilidade total aos que querem aprender, ganhar competências, mudar de atitude e trabalhar.

A Convenção de Bolonha e o processo que está em curso veio agitar as águas mornas das vivências diferenciadas dos sistemas de ensino superior dos países europeus. Bolonha aponta para um Ensino Super-

rior Europeu com diferenças culturais características e próprias de cada país, mas com graus e metodologias comparáveis, sistemas de acreditação convergentes e compreensíveis, harmonia e flexibilidade de estudos, mobilidade de pessoas e, também, competição entre países europeus e não só, qualidade e excelência das formações.

Pelo motivo de Bolonha, a universidade vai ter de mudar e adaptar-se à edificação de um Ensino Superior Europeu. Começando pela base, é necessário mudar ou alterar os objectivos na formulação das estruturas curriculares dos cursos para a formação de licenciados que irão competir numa aldeia global mais ampla, chamada Europa. Um desafio se coloca a professores e estudantes pelos vários objectivos a atingir, de que se destaca:

- As metodologias do ensino-aprendizagem-avaliação de competências nas áreas das ciências em geral e das ciências exactas e de engenharia não devem ser uma réplica dos métodos usados no ensino secundário.
- A formação tem de ser centrada no aluno, com uma integração de conteúdos na resolução de problemas e na formulação projectos — mais autoformação e mais utilização de instrumentos disponíveis (multimédia, Internet, informática, bibliotecas, CAD, CIM).
- Uma profunda e forte formação em ciências de base, em metodologias de expressão, em técnicas experimentais e em ciências da computação que mais tarde permitam superar, de forma activa, a adaptação à mudança tecnológica e da concepção, no exercício da profissão.



- O estudante deve aprender a aprender, desenvolver a capacidade de pensar e de resolver problemas e conceber projectos de forma independente e também despertar para a continuidade da sua formação ao longo da vida.
- O docente deve ser professor, tutor, saber transmitir, ensinar e motivar e, sobretudo, avaliar os seus resultados científicos e pedagógicos.
- As estruturas curriculares devem ser sequenciais e com interdependências fortes, tendo por base conhecimentos adquiridos e saberes dominados (esta interdependência não deve ser administrativa) e contemplarem períodos para a experimentação, tutoria, aprendizagem sustentada, avaliação de competências e exercício das competências.
- O envolvimento do estudante numa iniciação à investigação e numa procura do saber deve iniciar-se desde a entrada na universidade – não há ensino universitário sem um apoio solidário entre o ensino e a investigação.
- O contacto do estudante, desde o 1.º ano, com laboratórios, oficinas, ambientes produtivos e de concepção e com alunos de anos mais avançados determina um despertar, mais cedo, para a actividade profissional.

Citando um dos maiores reformadores portugueses contemporâneos, José Veiga Simão, no seu livro *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*, da Gradiva (Novembro de 2002), p. 244: “.../... Na verdade, a emergência da sociedade do conhecimento, pelas exigências que determina, pode constituir uma ameaça para o sistema de ensino superior se este não souber encará-la como uma grande oportunidade.

E no fundo, o que está em causa é o saber aproveitar esta oportunidade, na certeza de que ela assenta em três princípios essenciais:

- a) Assunção da ideia de que a sociedade civil tende a reforçar os níveis de exigência perante as instituições de ensino superior.
- b) Recusa de isolamentos corporativos de qualquer natureza, pois o carácter quase instantâneo da acessibilidade do conhecimento abre novas portas para a sua criação, divulgação e tratamento.
- c) Exaltação da qualidade como atitude de vida institucional face à dimensão alargada da competitividade entre nações e à consequente internacionalização do ensino superior, dos graus académicos e dos títulos profissionais.”



FOMETEX

Formação em e-Learning dirigido a empresárias do sector têxtil

A resposta aos desafios que hoje se colocam aos empresários e trabalhadores, face à economia global que domina a sociedade actual, apenas é possível com o recurso a sistemas de formação de qualidade e agilidade, que respondam de forma efectiva e em tempo oportuno às necessidades de formação. Apresenta-se, neste artigo, um projecto financiado pelo Programa Leonardo da Vinci que tem por objectivo o desenvolvimento de um dispositivo formativo, em modelo blended-learning, orientado para as necessidades de formação de empresárias do sector têxtil, sector de grande importância na economia e no emprego europeu e nacional.

O PROJECTO

O projecto FOMETEX — Fomento del Espíritu Empresarial en las Mujeres del Sector Têxtil — teve início em Outubro de 2002 e ficou concluído em Dezembro 2005. Liderado pela empresa Método Analysis e Técnicas (Espanha), desenvolve-se com financiamento do Programa Leonardo da Vinci e integra uma parceria de empresas e entidades do Reino Unido, Bélgica, Grécia, Hungria, República Checa e Portugal.

Com este projecto pretendeu-se que as formandas nele inseridas tenham adquirido conhecimentos, capacidades e aptidões que lhes permitam criar a sua própria empresa contribuindo, assim, para a diminuição dos índices de desemprego feminino no sector têxtil.

Este projecto nasceu com o objectivo de desenvolver o espírito empreendedor das mulheres integradas na indústria têxtil, dando prioridade às que vivem em ambientes rurais ou geograficamente isoladas e com maior dificuldade de acesso à formação.

O PACOTE FORMATIVO

No âmbito das actividades do projecto, produziu-se um conjunto de pacotes de formação orientados para as necessidades diagnosticadas no sector e na população visada.

Trata-se de um pacote integrado de formação, implementável em modelo *blended-learning*, constituído por cinco módulos de formação:

1. Auto-avaliação; 2. Desenvolvimento pessoal; 3. Como iniciar um negócio; 4. Como gerir um negócio; 5. Como elaborar um plano de negócios.

A estruturação nos cinco módulos, no modelo preconizado de operacionalização pedagógica da formação, pressupõe aprendizagem individualizada e sessões de formação colectiva, distribuídas no tempo, de modo a aproximar-se do perfil e características das gestoras e empresárias.

FERRAMENTAS DE TRABALHO

A DeltaConsultores, parceiro português neste projecto, foi responsável pelo desenvolvimento e programação do material interactivo de apoio à formação. Implementou os pacotes interactivos de aprendizagem, utilizando ferramentas conhecidas e dominadas pelos membros da parceria (*Microsoft Word e PowerPoint*) ou que respondessem, de forma simples e eficaz, aos requisitos de produção de material para *e-learning* de qualidade: *ReadyGo* e *Hot Potatoes*.

Para conhecer o projecto e o pacote produzido poderá aceder ao *link* http://www.dlt.pt/_fometex.asp



José Lencastre
Engenheiro DeltaConsultores

Ponto Nacional de Referência para as Qualificações

Promover a mobilidade dos cidadãos no espaço europeu

Na sequência do “Fórum Europeu para a Transparência das Qualificações”, iniciativa conjunta da Comissão Europeia e do CEDEFOP, foi criada uma Rede Europeia de Pontos Nacionais de Referência para as Qualificações (PNRQ), com o objectivo de facilitar a mobilidade dos cidadãos no espaço europeu.

Em Portugal, o PNRQ tem a sua base no Departamento de Certificação do Instituto do Emprego e Formação Profissional, encontrando-se disponível no site do IEFP na Internet, em versão portuguesa e inglesa, onde se pode encontrar informação sobre as qualificações e as profissões em Portugal.

São objectivos deste Ponto de Contacto:

1. Fornecer informação sobre o reconhecimento de qualificações profissionais na União Europeia e a legislação nacional e europeia de suporte.
2. Divulgar os sistemas de educação e de formação profissional portugueses.
3. Fornecer informação sobre as qualificações e os processos de certificação de competências escolares e profissionais em Portugal.
4. Divulgar os conteúdos funcionais das profissões regulamentadas em Portugal e respectiva legislação de suporte.

5. Articular com as entidades competentes dos sistemas nacionais referidos.
6. Divulgar os instrumentos criados para fomentar a transparência das qualificações.
7. Difundir informação relativa à política para a transparência.
8. Cooperar com os restantes Pontos Nacionais de Referência para as Qualificações, no âmbito da Rede Europeia de PNRQ.

Poderá aceder ao Ponto Nacional de Referência em Portugal através do seguinte endereço:

<http://portal.iefp.pt/pnrq/index.html>

ou contactar o IEFP em:

Departamento de Certificação

Rua de Xabregas, 52

1949-052 Lisboa

Tel.: 21 861 41 00

E-mail: pnrq@iefp.pt

Polónia

Nome Oficial: República da Polónia

Nome Comum Local: Polska

Sistema Político: República Parlamentar

Entrada na União Europeia: 1 de Maio de 2004

Língua Oficial: Polaco

Situação Geográfica: Europa Central a leste da Alemanha

Superfície Total: 312 683 Km²

População: 38,5 milhões de habitantes

Densidade Populacional: 123 hab./km²; 62% da população vive em cidades

Capital: Varsóvia

Fronteiras: Bielorrússia, República Checa, Alemanha, Lituânia, Rússia, Eslováquia, Ucrânia

Clima: Moderado

Grupos Étnicos mais Significativos: Alemães, Ucrânios, Bielorrussos, Judeus e Lituanos

Religiões: Católica, protestante e ortodoxa

Moeda: Złoti

HISTÓRIA

A Polónia obteve a sua independência em 1918. Durante a Segunda Guerra Mundial foi invadida pela Alemanha e pela União Soviética. Em 1989 iniciou-se um novo capítulo na história da Polónia: as eleições parlamentares de 4 de Junho garantiram a vitória decisiva às forças democráticas. O seu auge foi a criação, a 12 de Setembro, do governo liderado por Tadeusz Mazowiecki — o primeiro chefe do governo não comunista nos países do bloco socialista em declínio. Quando, em Novembro, estava a cair o muro de Berlim, símbolo de décadas de divisão do continente europeu, o governo de Varsóvia estava a preparar um programa de libertação do país de influência comunista. Foi realizada uma gigantesca transformação do Estado, que lutava contra a hiperinflação, uma dívida externa muito elevada e um grande défice no comércio internacional. O início da transformação polaca teve como símbolo expressivo a escolha de Lech Walesa — líder do partido Solidariedade e prémio Nobel da Paz — para presidente do país nas primeiras eleições gerais, em 1990.

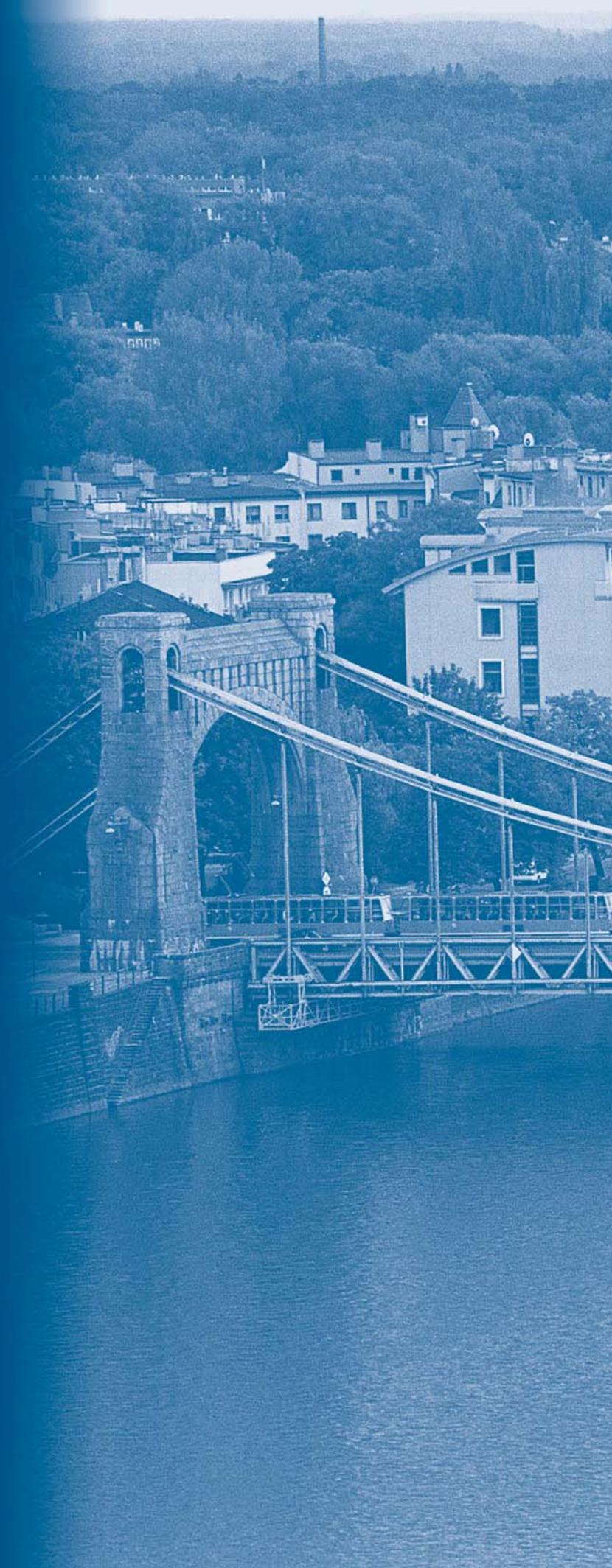
A Polónia ingressou na NATO em 1999 e na União Europeia em 2004.

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

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

I. Educação Pré-Escolar

- Idade entre 3 e 6 anos
- Escolas geridas e administradas pelos municípios



“Ano Zero” (Klasa Zerowa)

- As crianças com 6 anos são obrigadas a integrar o “ano zero”, ano de preparação para a escola primária.

2. Ensino Obrigatório

O sistema de ensino na Polónia garante a realização do direito de cada um e de todos os cidadãos polacos à educação que, até aos 18 anos, é obrigatória. O acesso ao ensino básico e secundário é extensível a todos os alunos, sem exames iniciais. Contudo, a integração no *gimnazjum* (ensino básico) obriga a um diploma de conclusão (*świadectwo ukónczenia skoly*) da escola primária.

2.1. Escola Básica

Escola Primária (Skola Podstawowa)

Nível 1 e 2

- Idade: 7 aos 13 anos
- 6 anos de escolaridade
- Dividida por 2 níveis

Nível 1: formação geral;

Idade: 7 aos 10 anos

Nível 2: formação baseada em diferentes disciplinas;

Idade: 10 aos 13 anos

- Para obter o diploma de conclusão da escola primária (*świadectwo ukónczenia skoly*), o aluno deverá ter todas as avaliações positivas referentes às disciplinas que compõem o currículo nacional do último semestre do 6.º ano, bem como resultado positivo no teste escolar (*sprawdian*) que se realiza no final do mesmo ano.



Ensino Preparatório (Gimnazjum)

Nível 3

- Idade: 13 a 16 anos
- 3 anos de escolaridade
- **Nível 3:** formação baseada em diferentes disciplinas
- Para obter o diploma de conclusão do ensino preparatório (*świadectwo ukończenia gimnazjum*), o aluno deverá ter todas as avaliações positivas referentes às disciplinas que compõem o currículo nacional do último semestre do 3.º ano, bem como resultado positivo no exame global (*egzamin gimnazjalny*) que se realiza no final do mesmo ano.

2.2. Ensino Secundário

Ensino Geral Secundário (Szkoly średnie)

- Idade: 16 aos 19 anos
- 3 anos de escolaridade

- Tem como objectivo preparar os alunos para o ensino superior
- Após concluir com sucesso o 3.º ano, o aluno fará o exame nacional global (*egzamin maturalny*), cujo resultado positivo permite obter o diploma do exame nacional (*świadectwo maturalne*)
- O aluno obtém o diploma de conclusão da escola secundária (*świadectwo ukończenia szkoły średniej*) caso obtenha todas as avaliações positivas referentes às disciplinas que compõem o currículo nacional do último semestre do 3.º ano
- O exame final é condição obrigatória de acesso ao ensino superior

Escola Técnica Secundária (Technika Zawodowego)

- Idade: 16 aos 20 anos
- 4 anos de escolaridade
- Formação profissional qualificante



- Formação geral, com orientação prática e técnica ao nível de determinadas profissões
- No final do 4.º ano, os alunos farão uma prova de avaliação ao nível da profissão (**test zawodowy**) e poderão, também, fazer um exame nacional global escolar (**egzamin maturalny**) para obter o respectivo diploma (**świadectwo maturalne**).
- Para obter o diploma da escola técnica, o aluno deverá ter todas as avaliações positivas referentes às disciplinas que compõem o currículo nacional do último semestre do 4.º ano e resultado positivo na avaliação de profissão (**egzamin zawodowy**), realizado no final desse mesmo ano.
- 2 a 3 anos de escolaridade com exame final de âmbito profissional (**test zawodowy**), específico da profissão escolhida, com obtenção de diploma de qualificação profissional (**dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe**)
- Não permite qualificação para entrada no ensino pós-secundário ou superior.

Escola Vocacional Secundária (Zasadnicze Skoly Zawodowe)

- Idade: 16 a 18/19 anos
- Prepara os alunos para obtenção de uma qualificação profissional (vocacional)

3. Ensino Superior

O ingresso em instituições públicas de ensino superior está, também, controlado pelo Ministério da Educação e do Desporto. As condições de ingresso nas universidades e nas escolas superiores públicas, como a data de entrega de documentos e a data de início do processo de recrutamento, variam em função das regras de cada instituição. Na candidatura para as universidades e escolas superiores, os candidatos têm de possuir o diploma de conclusão do Ensino Geral Secundário (**Szkoly średnie**) ou da Escola Técnica Secundária (**Technika Zawodowego**), e o diploma com o resultado positivo do exame global

nacional, realizado no último ano (*świadectwo maturalne*). O recrutamento pode ser baseado nos exames finais (realizados entre Junho e Julho), no concurso de diplomas e em entrevistas, conforme condições em vigor, diferentes para cada instituição.

O recrutamento para as escolas privadas está condicionado pelos órgãos executivos das mesmas.

4. Formação Contínua para Adultos (*Kształcenie Ustawiczne*)

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

- Escolas para adultos, de nível secundário (ensino geral e vocacional)
- Instituições de ensino superior
- Organizações (empresas, instituições, administração pública), de modo a promover a qualificação dos seus recursos humanos
- Outras instituições, as quais desenvolvem cursos de âmbito geral e, também, profissional

FONTES

EURYDICE/CEDEFOP/ETF 2003

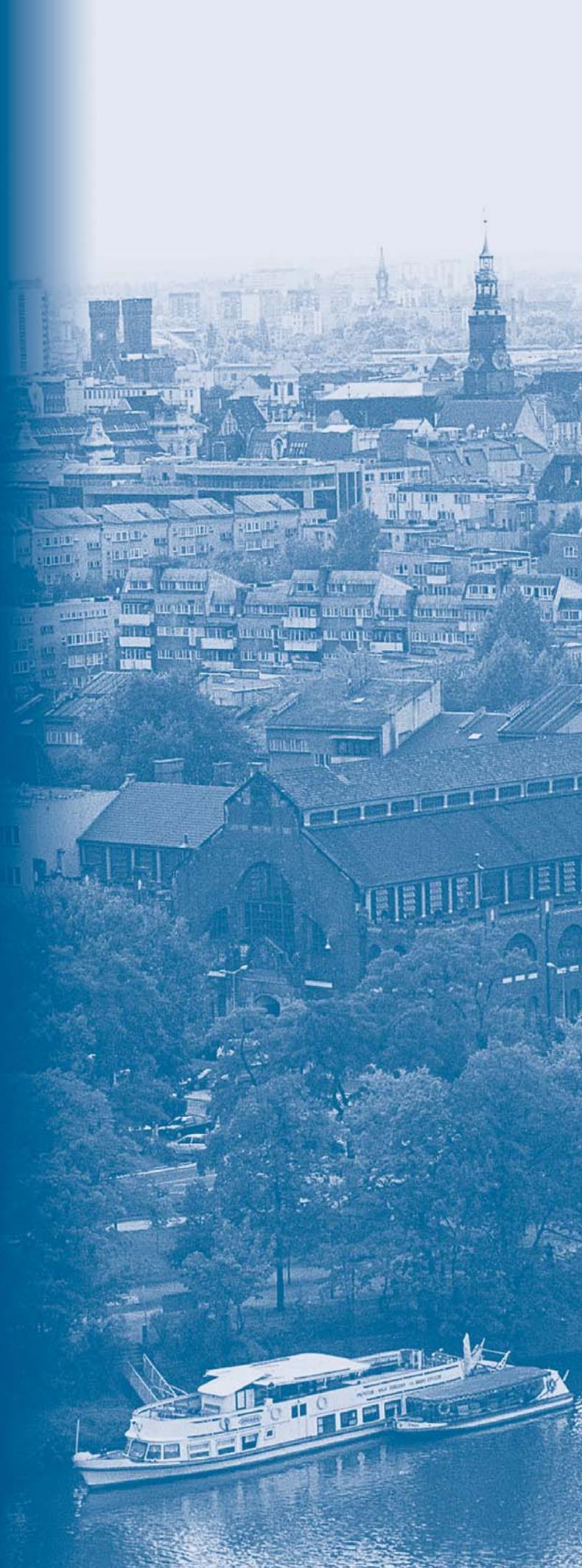
“Structures of Education, Vocational Training and Adult Education System in Europe — Poland 2004”

INOFOR

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

Embaixada da Polónia em Portugal

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



Ciência

Eclipse Anular do Sol

No passado dia 3 de Outubro, quem esteve na zona de Bragança pôde observar um fenómeno astronómico de rara beleza. A Lua encobriu o Sol, transformando-o num magnífico anel.

PORQUE HÁ ECLIPSES DO SOL?

Os eclipses acontecem sempre que o Sol, a Terra e a Lua se encontram alinhados. Se for a Terra a passar entre o Sol e a Lua teremos um eclipse da Lua (a sombra da Terra projecta-se na Lua); se for a Lua a colocar-se entre a Terra e o Sol, teremos um eclipse do Sol.

A distância entre a Terra e o Sol é cerca de 400 vezes a distância entre a Terra e a Lua e o diâmetro do Sol é cerca de 400 vezes maior do que o diâmetro da Lua, ou seja, o Sol tem 400 vezes o tamanho da Lua e encontra-se 400 vezes mais longe. Esta feliz coincidência faz com que os diâmetros aparentes dos discos solares e lunares sejam aproximadamente iguais o que, no caso do eclipse do Sol, leva a que haja uma completa sobreposição dos discos e, no caso do eclipse ser total, que haja uma completa ocultação do disco solar, apenas permitindo a observação da coroa solar.

O alinhamento dos três astros não acontece todos os meses porque existe uma pequena inclinação (5 graus) entre as trajectórias da Terra e da Lua. Se não existisse

esta inclinação, todos os meses haveria um eclipse do Sol (sempre que a Lua estivesse em fase de Lua Nova).

O modo como é visto um eclipse, ou o tipo de eclipse, depende de três factores:

- da inclinação do plano da trajectória da Lua em relação ao da Terra;
- da distância a que a Lua se encontra da Terra (que pode variar entre os 363 300 e os 405 500 quilómetros devido à excentricidade da órbita da Lua);
- da posição do observador à superfície da Terra.

Em Outubro passado, numa estreita faixa do Norte de Portugal pode observar-se um eclipse anular do Sol. Há mais de um século que este fenómeno não era visível em Portugal.

A Lua passou entre nós e o Sol, mas o disco lunar não ocultou completamente o disco solar. No momento em que os discos solar e lunar se encontravam perfeitamente alinhados, o Sol foi visto em forma de anel, daí a designação dada em Astronomia a este tipo de eclipses, anular, do latim *annulu* (anel).

Assim, nesse dia, um observador que se encontrasse perto de Bragança estava perfeitamente alinhado com o centro da Lua e do Sol e viu um eclipse anular. O mesmo não aconteceu a um observador situado em Coimbra ou,

menos ainda, em Tavira. Nestes locais o eclipse foi visto como parcial.

A diferença entre eclipses totais e anulares deve-se à distância a que a Lua se encontra da Terra: quando a Lua está mais longe (apogeu), como aconteceu neste dia, o seu diâmetro aparente é inferior ao do Sol, e por isso a Lua não o ocultou totalmente; quando a Lua está mais próximo da Terra (perigeu) consegue encobrir totalmente o Sol, dando origem a um eclipse total.

O QUE ACONTECEU

Às 8 horas e 39 minutos (horas em Bragança), a Lua começou a encobrir o disco solar. A Lua “tocou” no Sol aproximadamente na direcção que indica o ponteiro das horas do relógio quando é uma hora, progredindo rapidamente até ao centro do Sol. Neste momento, o Sol viu-se como um anel de luz. A luminosidade e a temperatura tinham diminuído significativamente. A Lua “deixou” o Sol na direcção indicada pelo ponteiro das horas, às 7 horas. A observação deste percurso da Lua permite-nos concluir que o seu movimento de translação é de poente para nascente. A duração do eclipse foi de cerca de 2 horas e 40 minutos.

Para saber mais sobre este eclipse:

- http://constancia.cienciaviva.pt/home/gdestaques.asp?acao=shownot&id_noticia=19
- <http://www.oal.ul.pt/oobservatorio/vol11/n7/pagina4.html>
- http://www.apaa.online.pt/eclipse_anular_20051003.pdf
- <http://sunearth.gsfc.nasa.gov/eclipse/SEmono/ASE2005/ASE2005.html>

Cuidados a ter ao observar um eclipse do Sol:

- Nunca olhe directamente para o Sol.
- Utilize sempre óculos especiais para ver o eclipse (podem ser adquiridos em farmácias ou em lojas especializadas).
- Mesmo usando óculos, os tempos de observação devem ser curtos. Aproveite para observar a diferença de luminosidade.
- Sempre que usar binóculos ou telescópios proteja-os com filtros adequados e nunca faça observação directa. Prefira o método de projecção.
- Os danos na retina provocados por uma observação não cuidada são permanentes e irreversíveis.

Regras para uma observação em segurança:

- <http://www.oal.ul.pt/vt2004/Venus%20Transit%20Safety!.htm>

DATAS DE REFERÊNCIA

- 3 de Maio — Dia Mundial do Sol.
- 10 de Novembro — Dia Mundial da Ciência para a Paz e Desenvolvimento.
- 24 de Novembro — Dia Nacional da Cultura Científica.
- 4 a 10 de Outubro — Semana Mundial do Espaço.
- 21 a 27 de Novembro — Semana da Ciência e Tecnologia.

Ana Alves

Equipa de Projecto Ciência Viva

1975 1980 1985 1990 1995 2000 2005 2010

Qual o futuro da formação?
e de Portugal?

Formação Profissional — do passado ao presente...

Síntese da intervenção do empresário,
Sr. Almerindo Almeida, que
correspondeu ao convite da *Formar*
para intervir no “Encontro Formar”
que ocorreu, como noticiámos,
no dia 27 de Outubro, em Alcobça.

Foi este o mote, lançado pela revista *Formar*, aquando da realização de um seminário integrado na comemoração dos 50 anos da Escola Técnica de Alcobça e no qual tive o grato prazer de participar.

Nestes 25 anos de actividade empresarial fui-me habituando a ouvir falar, por parte de todos os responsáveis governamentais e não só..., da necessidade de “reformas” no sector público, na justiça, na saúde, no ensino, etc., etc.

No que respeita ao ensino, área que me toca em particular (principalmente ao nível da electrónica), nunca “engoli” as reformas dos últimos 30 anos. E porquê? Simples, o resultado está à vista e resume-se em dois aspectos:

- 1) as nossas universidades já “produzem” licenciados directamente para o desemprego;

2) o ensino profissional não tem sido encarado como vector nuclear do desenvolvimento económico.

Se, por um lado, nunca “engoli” as reformas nesta área, e se me tenho insurgido no tempo e nas mais diversas oportunidades “contra”... hoje recuso-me a perder tempo com lamentos!... Sei que não posso mudar o Mundo, que pouco posso fazer pela política do meu País, mas onde puder tocar com a minha opinião irei com certeza contribuir para que o ensino profissional seja um vector nuclear de desenvolvimento económico, social e de valorização dos jovens na sua aproximação à vida activa.

I. Enquanto preparava a minha participação para o referido Seminário, troquei impressões com alguém que comigo partilha o mesmo sentimento sobre o ensino mas, no seu caso, sendo professora, conhece esta realidade por dentro, tendo traçado as seguintes linhas de pensamento:

Desabaços de uma professora anónima, em exercício há 20 anos, sobre o ensino em Portugal

- Que reformas de ensino temos tido em Portugal:
 - pensadas(?) ou politizadas(?);
 - pensadas(?) ou copiadas de exemplos europeus mal sucedidos(?);
 - ou, ainda, nem pensadas(??).

- Combatemos o analfabetismo ou certificamos analfabetos?
- Formamos engenheiros ou deformamos bons técnicos?
- Formamos cívicos agentes sociais ou destruímos os valores?
- Massificamos o ensino ou geramos jovens ansiosos, desmotivados e carentes da escola a que têm direito?

2. Quando li o título do texto “ A Formação Profissional

— do passado ao presente”, apeteceu-me emitir um grito de socorro e pedir aos deuses que a escola do presente retome o passado.

Entre tantas reformas (mal sucedidas), por que motivo ainda não surgiu nenhuma que “ressuscitasse” as escolas técnico-profissionais? Porque não reutilizar

as oficinas abandonadas e pensar em formar técnicos de excelência em vez de doutores, por vezes desencontrados do seu gosto profissional e lançados ao desemprego?

Ainda sonho que um dia... haja em Portugal um ensino público que:

- ofereça aos jovens todas as hipóteses de escolhas acertadas, desejadas e que lhes garantam realização pessoal e profissional;
- ofereça aos jovens uma escolha pela via técnico-profissional, de qualidade, devidamente certifi-



cada e que garanta o prosseguimento de estudos superiores;

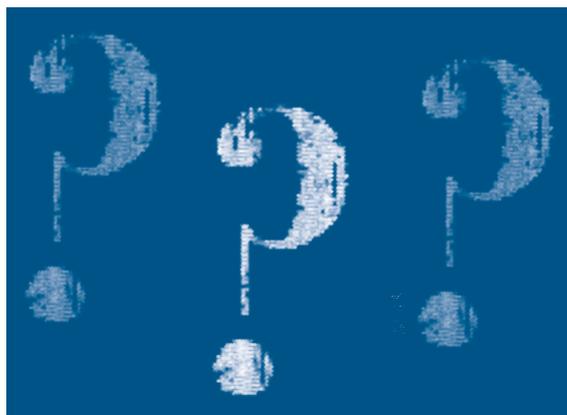
- ofereça aos jovens o acesso ao ensino superior público de acordo com a sua escolha e perfil profissional (devidamente despistado);
- promova as condições necessárias para garantir **Excelentes** profissionais capazes de responder às necessidades socioeconómicas, culturais e cívicas do País, da Europa e do Mundo deste século XXI.

3. Um outro **desabafo** ou o sentir de uma **necessidade...**

Nunca consegui perceber o desencontro, ou antes o “fosso” pedagógico, instalado aquando da extinção das escolas técnicas, quase em simultâneo com a massificação do ensino pela escolaridade obrigatória até ao 9.º ano.

Muito do abandono escolar possivelmente poderia ser evitado se essas escolas mais práticas e que preparavam com qualidade e celeridade os alunos para a vida profissional continuassem a existir como via opcional.

Continuando com o meu **sonho**, resta-me a esperança que essas escolas técnicas, que me têm criado algum saudosismo pedagógico, sejam recriadas com igual ou melhor capacidade de resposta e de qualidade quando a escolaridade obrigatória se alargar até aos 18 anos dos nossos jovens.



Será que é assim tão difícil perceber que a educação tem que ser pensada também pelos alunos, pais, economistas, empresários, iluminados e, já agora, pelos professores?

4. Em jeito de comentário, salvam-se alguns exemplos de boa formação de que me merece particular destaque aquela praticada pelo Cenfim (Centro de Formação Profissional da Indústria, Metalurgia e Metalomecânica) de Caldas da Rainha, onde os aspectos práticos da aprendizagem

em posto de trabalho são levados em grande consideração.

A ligação escola/ empresa, que a AIRO (Associação Industrial Região Oeste) vem promovendo há já alguns anos, terá que ser um eixo sobre o qual rodem todos os agentes: alunos, professores, empresas e empresários, as-

sociações, pais, educadores e o Estado.

Acredito no futuro, assumo o meu empreendedorismo.

Almerindo Almeida

Director da Associação Industrial da Região Oeste



Esp@ço internet

ENDEREÇOS ÚTEIS:

www.acime.gov.pt

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

A **ACIME** tem como missão promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa, assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos imigrantes, parceiros sociais e instituições de solidariedade social na definição das políticas de integração social e de combate à exclusão, assim como acompanhar a aplicação dos instrumentos legais de prevenção e proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.

No sítio da **ACIME** poderá encontrar informação diversa sobre a sua intervenção e, em particular, sobre o Projecto Entreculturas, cujos objectivos principais são: conhecimento e diagnóstico da realidade multicultural nas escolas, sobretudo através da Base de Dados Entreculturas; investigação e acções de intervenção nas escolas, entre as quais se destaca o desenvolvimento do Projecto de Educação Intercultural, que envolveu 52 escolas; colaboração na produção e disseminação de linhas de orientação sobre educação intercultural, por exemplo com a edição de publicações.

www.ane.pt

Associação Nacional das Empresárias

A **ANE**, criada em Maio de 1990, tem com o principal objectivo apoiar o desenvolvimento pleno da mulher na sua condição de empresária/gestora, fomentando novas iniciativas empresariais femininas, assente numa estratégia de actuação: Formação-Informação-Cooperação.

www.cienciaviva.pt

Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica

Ao aceder a este sítio encontrará informação diversa sobre ciência e tecnologia: projectos internacionais, concurso ciência viva, rede de projectos de ciência viva, centros de ciência viva, acções de divulgação, cozinha como laboratório, apoio à cultura, ciência e tecnologia e informação sobre a semana da ciência e tecnologia. Aqui descobrirá ideias interessantes, que poderá colocar em prática com os seus formandos.

Também se pode encontrar informação sobre 2005 Ano Internacional da Física.

ACONTECEU...

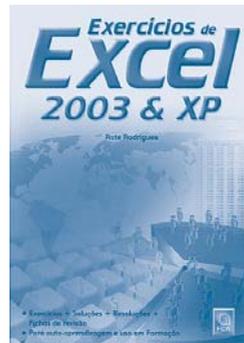
Encontro Formar — “A Formação Profissional — do Passado ao Presente”

27 de Outubro de 2005 — Alcobaça

No passado dia 27 de Outubro, a *Formar* levou até Alcobaça o Encontro Formar subordinado ao tema “A Formação Profissional — do Passado ao Presente”. Este Encontro inseriu-se nas comemorações dos 50 anos da Escola Técnica de Alcobaça, e com ele pretendeu-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 em geral. Contámos com a presença do Prof. Albérico Afonso Costa (Escola Superior de Educação de Setúbal) que traçou uma retrospectiva histórica sobre o ensino técnico em Portugal e a sua importância; da Dr.ª Isabel Henriques (directora do Departamento de Formação do IEFP) que abordou o presente, versando a sua comunicação sobre a formação profissional em Portugal integrada no mercado de emprego; e do Sr. Almerindo Almeida, empresário da região e ex-aluno da escola técnica, cuja apresentação enquadrou a necessidade de aproximação das empresas com estruturas de ensino e de formação profissional e cuja intervenção integramos, de forma sintética, neste número da *Formar*.

LIVROS...

“Exercícios de Excel 2003 e XP”



Este livro encontra-se direccionado para a componente prática do Excel. Todos os exercícios propostos apresentam enunciado, solução e resolução, para que qualquer utilizador tenha facilidade em acompanhar os temas apresentados. O livro

inclui, ainda, fichas de revisão.

Esta obra pretende auxiliar autodidactas, iniciados ou experientes, que queiram pôr em prática os seus conhecimentos sobre a matéria, formadores e professores que necessitem de complementar as suas acções de formação e aulas com exercícios práticos e, também, formandos e alunos que queiram complementar a parte prática das acções de formação.

Ficha Técnica

Título: *Exercícios de Excel 2003 & XP*

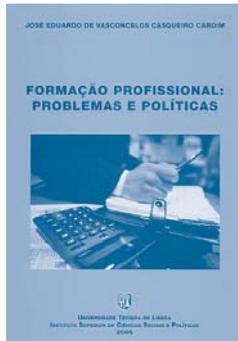
Autores: Rute Rodrigues

Editora: FCA — Editora de Informática

N.º de páginas: 296

Edição: 2005

“Formação Profissional: Problemas e Políticas”



Este livro permite ao leitor encontrar um conjunto de textos sobre formação profissional, baseados em estudos e reflexões do autor. Os temas tratados organizam-se na seguinte estrutura:

I. Os recursos humanos e a organização como condicionantes da formação

- Formação profissional: da necessidade de um quadro conceptual rigoroso à condicionante gestionária.
- A GRH e o recrutamento: “A mão invisível” da desqualificação.
- Os limites da qualificação: a racionalização do trabalho, seus constrangimentos e necessidades.

II. As orientações recentes da formação profissional

- Formação profissional: dos problemas às perspectivas de acção.
- A evolução recente das políticas de formação em Portugal: fundamentos e tendências.

III. A actividade formativa

- A acção pedagógico-didáctica e os seus instrumentos (métodos e técnicas).
- A acção da formação em países em vias de desenvolvimento: perspectivas de apoio e intervenções a desenvolver.
- A avaliação como instrumento de gestão da formação.

Ficha Técnica

Título: *Formação Profissional: Problemas e Políticas*

Autor: José Eduardo de Vanconcelos Casqueiro Cardim

Editora: ISCSP-UTL

N.º de páginas: 327

Edição: 2005

UM ESTÁGIO - UM FUTURO

CONHEÇA AS VANTAGENS
DA SUA ADESÃO
AO PROGRAMA
ESTÁGIOS PROFISSIONAIS

UM ESTÁGIO



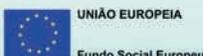
UM FUTURO

PRESTAMOS UM SERVIÇO GRATUITO
Dirija-se a um Centro de Emprego
ou consulte

www.iefp.pt



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP



MINISTÉRIO DAS ACTIVIDADES
ECONÓMICAS E DO TRABALHO

UM ESTÁGIO - UM FUTURO

FORMAR

estamos
online!



www.elp.com
www.elp.com