

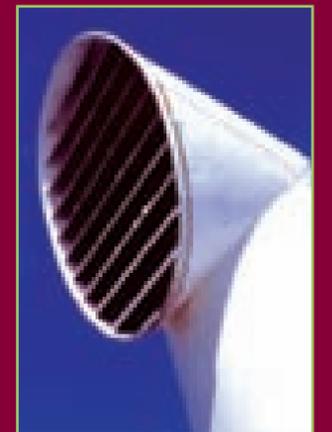
**estamos  
online!**



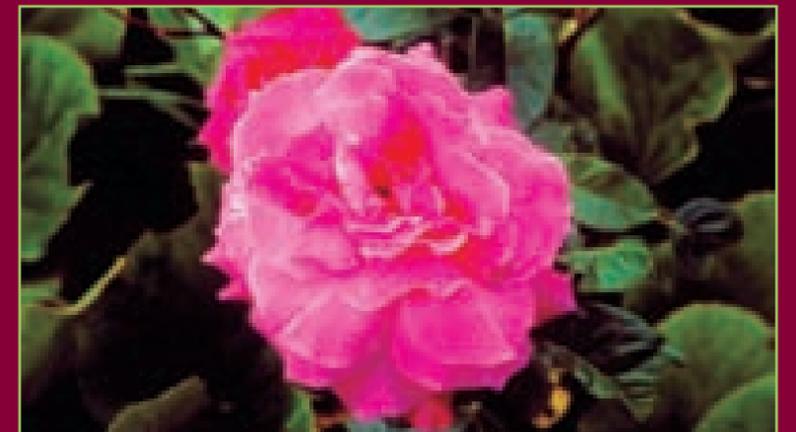
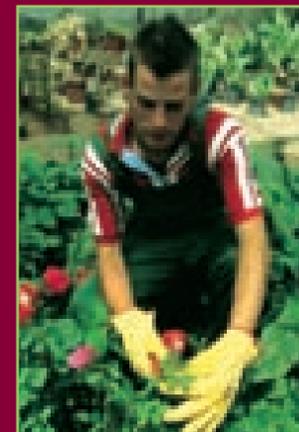
Visite-nos no site:

**www.iefp.pt**

gestão de conteúdos | 2004 | www.palmeiras.com



## O Novo Paradigma da Formação



# 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](http://www.iefp.pt)



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP



UM ESTÁGIO - UM FUTURO



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

## Formação Profissional

**Aposte na  
construção  
do seu futuro**

► **Informações:**

**CENTROS DE  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
E CENTROS DE EMPREGO**

[www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)



**T**ratamos neste número da *FORMAR* da mudança de perspectiva e de entendimento quanto aos contornos dos conceitos de Educação, Formação e Aprendizagem, mudança essa que se reflecte, abundantemente, no discurso académico e político, nacional e comunitário, a que temos acesso.

A generalização da educação de base, as alterações que se operaram na actividade produtiva e no mercado de trabalho, os novos meios de informação e de apropriação dos saberes que se impõem na nossa vida quotidiana, o prolongamento da vida e em particular da vida activa, as aspirações por uma sociedade do conhecimento, são algumas das razões que estão na base dessa mudança.

Remetemo-nos para a concepção de Gaston Pineau, para quem a Formação é “uma acção vital essencial” que integra as aprendizagens em contextos formais devidamente estruturados, não se confinando, contudo, a eles. A formação, nesta perspectiva, é uma construção individual permanente, que combina aprendizagem científica, profissional e existencial.

Nesta linha, o reconhecimento das aprendizagens realizadas em contextos que não só os tradicionais, do ensino e da formação profissional, e a necessidade de multiplicar as oportunidades de aprendizagem, revelam-se prioridades fundamentais.

A este propósito, apresentamos uma experiência de “reconhecimento, validação e certificação de competências” numa grande empresa, os CTT, que é, também, um bom exemplo do investimento que pode ser realizado no desenvolvimento das pessoas, com reais mais-valias para estas e para a própria empresa.



Neste número passamos o testemunho a uma nova equipa da *FORMAR* - a sua coordenadora, Dr.<sup>a</sup> Ana Rita Lopes, que fez connosco um breve percurso de grande entusiasmo e empenhamento, optou por abraçar uma nova experiência no terreno, num dos nossos Centros de Formação Profissional. Eu própria, tendo assumido outras funções neste Instituto, me despeço, também. Em nome de ambas, dirijo aos membros do Conselho Editorial e a todos os colaboradores os nossos agradecimentos e uma palavra de amizade.

A Direcção da *FORMAR* vai passar a ser assumida ao mais alto nível do IEF, pelo próprio Presidente, Dr. Francisco Madelino.

A Dr.<sup>a</sup> Fernanda Gonçalves, coordenadora do núcleo editorial das revistas *DIRIGIR* e *FORMAR*, vai prosseguir, na linha que tem marcado a já longa vida deste projecto, proporcionando aos nossos leitores uma revista especializada, de qualidade e actualidade, de que todos nos orgulhamos.

A ambos desejamos muitas felicidades.

**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, Luísa Falcão

**COLABORARAM NESTE NÚMERO**

Acácio Ferreira Catarino, Acácio Duarte, Ana Rita Lopes,  
Luís Castanheira Pinto, Madalena Pinto dos Santos,  
Maria Clara Ramos, Rui Canário

**APOIO ADMINISTRATIVO**

Ana Maria Varela

**CONCEPÇÃO GRÁFICA**

Ideias Virtuais  
ideiasvirtuais@ideiasvirtuais.pt

**CAPA**

Jorge Barros

**ILUSTRAÇÃO**

Carlos Marques, Manuel Libreiro, Paulo Cintra

**REVISÃO**

Laurinda Brandão

**MONTAGEM E IMPRESSÃO**

Rainho & Neves, Lda  
Rua 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**

Junho 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

**Tema Central**

O Novo Paradigma da Formação Profissional **03**

ACÁCIO DUARTE

**Entrevista**

Valorizar as Competências dos Trabalhadores **10**

ANA RITA LOPES

**Inducar**

Sobre a Educação Não-Formal **16**

LUÍS CASTANHEIRA PINTO

**Instrumentos de Formação**

Ser Formador em Contexto Virtual de Aprendizagem **23**

Maria Clara Ramos

**Análise Crítica**

Multiplicar as Oportunidades Educativas **28**

RUI CANÁRIO

**Escolas Populares**

Um Lugar de Aprendizagem para Idades Diferentes **35**

MADALENA PINTO DOS SANTOS

**Conhecer Europa**

Eslovénia **43**

**Divulgação**

Centros de Recursos em Conhecimento **49**

**Um Olhar Sobre...**

O Voluntariado **51**

ACÁCIO FERREIRA CATARINO

**Passatempo**

Vai Viver até aos 100 Anos? **55**

**Esp@ço Internet**

Endereços Úteis **59**

**Debaixo d'Olho**

Aconteceu... **61**

Livros... **63**

# O Novo Paradigma da Formação Profissional

*Os que nos ocupamos das questões da formação profissional estamos hoje a trabalhar num contexto que é já, na realidade, um contexto de transição do antigo paradigma “formação inicial + formação contínua”, para o novo paradigma “aprendizagem ao longo da vida e em todos os contextos de vida”.*

O antigo paradigma estruturava-se, essencialmente, a partir de três conceitos. Dois conceitos-base – “formação inicial” e “formação contínua” – a que correspondia uma segmentação estrutural da “procura” e da “oferta” de formação (jovens-escolas-sistema de ensino; adultos-ativos-empresas).

“**Formação Inicial**”: (i) fundamentalmente dirigida à preparação/qualificação dos jovens para acesso ao emprego; (ii) desejavelmente a cargo do sistema nacional de educação/ensino básico, secundário e superior; (iii) desejavelmente universal, chegando a todos os jovens; (iv) desejavelmente de “banda larga” e de níveis de qualificação cada vez mais elevados; (v) constituiria o alicerce de qualificação sobre o qual se efectuariam, ao longo da carreira profissional de cada cidadão, os ajustamentos e desenvolvimentos necessários, no âmbito da sua “formação contínua”.

“**Formação Contínua**”: (i) desejavelmente a cargo do tecido produtivo, sob iniciativa e responsabilidade das empresas, dos empregadores e dos trabalhadores; (ii) desejavelmente universal – chegando a todos os traba-

lhadores; (iii) corresponderia às necessidades de competências requeridas pela evolução dos produtos, das tecnologias e das culturas nas empresas e, de um modo geral, (iv) não implicaria retorno à escola nem teria valor académico.

Um terceiro conceito – “**Formação Profissional**” – a que correspondiam, em termos de “procura”, os segmentos da população activa em dificuldade no mercado de emprego e, em termos de “oferta”, sistemas de formação exteriores à escola e exteriores à empresa, normalmente sob tutela do ministério que tenha a seu cargo os problemas de emprego.

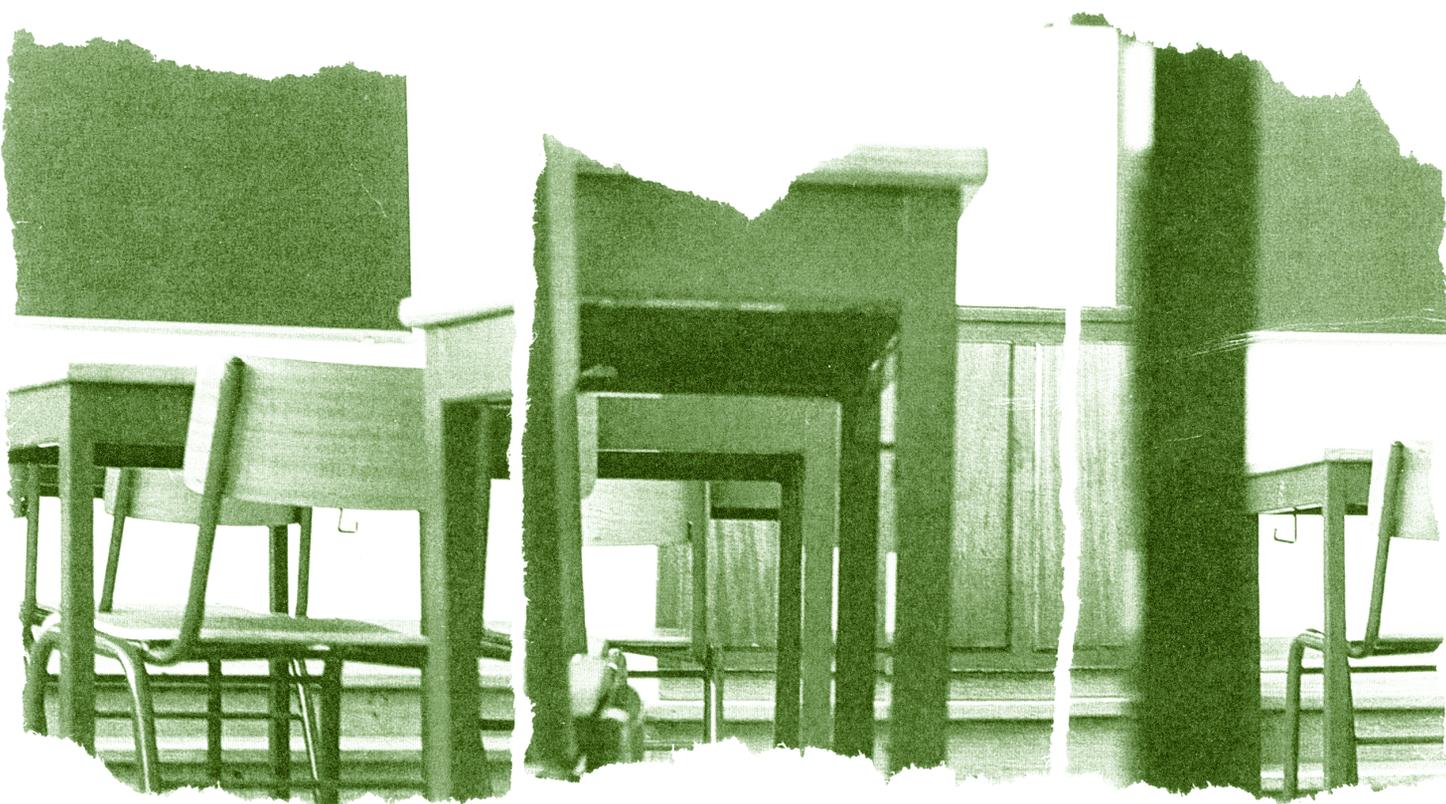
A “formação profissional” cumpriria uma função estruturalmente complementar à dos dois tipos básicos de formação (inicial e contínua), na medida em que lhe caberia intervir junto dos segmentos da população activa em dificuldade no mercado de emprego (nomeadamente nos problemas de acesso e de recesso ao emprego de jovens e adultos desempregados ou em risco de desemprego), áreas em que os sistemas-base

– sistema educativo e sistema produtivo – não estavam vocacionados para intervir.

É certo que esta simplicidade e clareza estrutural do paradigma veio sendo perturbada, sobretudo devido à função supletiva que a “formação profissional” acabou por ir assumindo, na medida em que lhe foi cabendo suprir as insuficiências dos dois grandes subsistemas-base, se e enquanto existissem essas insuficiências, fazendo, por isso, “formação inicial” apesar de não integrar o sistema educativo, e “formação contínua” apesar de não integrar o sistema produtivo.

Não obstante, julgo ser a persistência desta lógica, base do antigo paradigma, que tem estado na apreensão subjacente a cíclicas afirmações, dúvidas e estranhezas, tais como:

- “Toda a formação inicial deve ser, deve ir para o Ministério da Educação”!...
- “A formação contínua dos trabalhadores empregados é, deve ser, uma questão das empresas e não do Estado”!...



- “Os ministérios da Educação e do Ensino Superior fazem ‘formação profissional’ ”!?!?...
- “As vias ‘profissionalizantes’ do ensino básico e secundário e os ensinos politécnico e universitário são também ‘formação profissional’ ”!?!?...

Ou, ainda, as dúvidas relativas à “formação sectorial” que, à estranheza que lhe advém de ser “formação profissional”, ainda lhe acresce a de ser “formação sectorial”:

- “Formação profissional” no Ministério da Economia? Então isso não é do Ministério do Trabalho?
- “Formação inicial” no Ministério da Economia? Então isso não é do Ministério da Educação?

### Do antigo ao novo paradigma

Se analisarmos a realidade da produção das competências profissionais em Portugal ao longo do último meio século verificaremos que este antigo paradigma – formação inicial + “formação contínua” – revelou uma série de “(in)consequências” que acabam por estar em sinergia com a emergência do novo paradigma – formação ao longo da vida e em todos os contextos de vida.

Assinalaria, por exemplo, que o antigo paradigma tem contribuído significativamente para uma forma de organização do tempo de vida das pessoas que tem vindo a revelar-se absurda, em termos pessoais e sociais, e insustentável em termos económicos e financeiros.

Estou a referir-me à situação para a qual o retardamento da entrada dos jovens, a antecipação da saída dos adultos e o encurtamento do tempo efectivo de vida activa tendem a conduzir a vida das pessoas, e que, de forma simplificada, poderíamos resumir nas seguintes expressões: “25 anos a estudar, 25 anos a trabalhar e 25

anos a descansar”; ou “75 anos consumindo recursos, dos quais apenas 25 anos contribuindo para a sua produção”.

Na verdade, por um lado o progressivo aumento do tempo necessário à “formação inicial”/preparação dos jovens para acesso à vida adulta activa e o esforço de extensão, a uma cada vez maior percentagem, dos patamares de saída mais elevados (ensino superior), conduz a um retardamento da idade efectiva de entrada dos jovens na vida activa que já é, ou brevemente viria a ser, excessivo e insustentável.

Por outro lado, a “formação contínua” realizada, na medida em que não revelou capacidade para obviar à obsolescência das competências escolares e profissionais dos trabalhadores, contribuiu para favorecer a sua saída precoce do mercado de trabalho e dificultar em muito o recesso ao emprego de quem o tenha perdido a partir dos 40 ou dos 50 anos.

Pelo contrário, o novo paradigma – “aprendizagem ao longo da vida e em todos os contextos de vida” – poderá contribuir para, no que às qualificações profes-



sionais diz respeito, ajudar a viabilizar novas soluções para a organização do tempo de vida das pessoas, em novos quadros de referência, propiciadores de uma melhor qualidade de vida dos cidadãos e de uma maior sustentabilidade económica e financeira das sociedades.

Um outro tipo de (in)consequências do antigo paradigma tem a ver com o que foi acontecendo na construção efectiva das qualificações profissionais da população activa portuguesa.

No âmbito da “formação inicial”, a situação pode ser descrita com os seguintes traços principais:

- (i) cerca de metade dos jovens portugueses foi abandonando os patamares de saída do sistema de ensino – básico, secundário e superior – sem os concluir ou concluindo-os sem qualificação profissional relevante, foram adquirindo as suas actuais competências culturais e profissionais nos seus contextos de vida e de trabalho, numa espécie de “aprendizado” empírico, e foram contribuindo para engrossar o contingente da população activa nacional com baixos níveis de instrução e de qualificação profissional;
- (ii) só uma ínfima parte dos jovens conseguiu tirar partido das oportunidades de formação inicial susceptíveis de permitirem compatibilizar ensino e trabalho (ensino pós-laboral, estatuto de trabalhador estudante);
- (iii) grande parte dos jovens que acederam ao emprego com qualificação profissional prévia foram habilitados pelos sistemas de “formação profissional” (Ministério do Trabalho, Ministério da Economia, ministérios sectoriais e entidades formadoras privadas);
- (iv) a alternância dos jovens, no início da sua vida activa, tem sido bem mais entre emprego e desem-

prego/desocupação do que entre experiência de trabalho nas empresas e formação nas escolas;

- (v) foram emergindo modalidades de formação de jovens que, de algum modo, vão ao ponto de fundir conceitos-chave que no antigo paradigma seriam necessariamente distintos, como é o caso dos cursos de educação-formação e o caso dos cursos de formação profissional com dupla valência/certificação – escolar e profissional (“aprendizagem”/IEFP/Ministério do Trabalho, “formação turística”/INFTUR/Ministério da Economia, “ensino profissional”/Escolas Profissionais).

Por sua vez, no âmbito da “formação contínua”, a situação pode ser descrita, em traços gerais, com os seguintes elementos:

- (i) algumas empresas têm intervido na própria formação profissional inicial dos jovens, seja proporcionando formação na empresa, no quadro do sistema de “aprendizagem” em alternância escola-empresa, seja assegurando elas próprias a formação profissional dos seus novos colaboradores;
- (ii) só uma pequena parte das empresas tem realizado formação contínua para os seus trabalhadores, seja formação contínua em sentido próprio (sobre o alicerce de formação inicial prévia dos seus profissionais), seja formação contínua em sentido lato (sobre as competências que os seus trabalhadores sem formação inicial tenham adquirido empiricamente);
- (iii) grande parte da formação dirigida aos activos empregados foi proporcionada por outros promotores de formação que não as empresas (promotores públicos – ministérios do Trabalho, da Economia e

outros ministérios sectoriais e ainda por entidades formadoras privadas).

### A aprendizagem ao longo e em todos os contextos da vida

Podemos concluir que grande parte das actuais competências culturais e profissionais de um em cada dois portugueses foram adquiridas fora dos modelos formação inicial/sistema de ensino e formação contínua/sistema produtivo pressupostos pelo paradigma de referência: (i) foram efectivamente adquiridas e desenvolvidas pela “via da experiência”, nos seus contextos de vida e de trabalho; (ii) não estão identificadas e formalmente reconhecidas; (iii) não têm equivalência escolar/valor académico; (iv) não são consideradas nas estatísticas dos níveis de qualificação da população activa.

Entretanto, foi emergindo o novo paradigma “aprendizagem ao longo da vida e em todos os contextos de vida”.

Neste novo paradigma, a tónica desloca-se da formação para a aprendizagem e os dispositivos de educação-ensino-formação profissional têm de se adaptar a novas missões:

- (i) orientar, facilitar, apoiar a aprendizagem, que ocorre nos mais diversos contextos e tirando partido dos mais diversos recursos e *media*;
- (ii) reconhecer, validar e certificar as aprendizagens realizadas, por referência a padrões de desempenhos cívicos e profissionais;
- (iii) disponibilizar oferta de formação (básica e/ou complementar) pertinente para a estruturação das aprendizagens e para suprir as lacunas esperadas e/ou reveladas nos perfis de competências profissionais dos cidadãos;
- (iv) servir simultaneamente jovens e adultos, em qualquer situação profissional (candidato a primeiro emprego, empregado, desempregado), em qualquer fase da vida, num quadro de permanência temporal, de grande proximidade física do utilizador e de grande capacidade de individualização das respostas.

Neste novo paradigma, a tónica na organização dos serviços de apoio à aprendizagem ao longo da vida afastar-se-á da antiga “divisão do trabalho” entre as entidades intervenientes, concretizada em dispositivos paralelos, com irregulares coberturas do território nacional, trabalhando de costas voltadas, quando não em conflito, com respostas parcelares e desarticuladas aos problemas; e deslocar-se-á para uma nova lógica de organização que opte por: (i) uma maior integração de funções, para uma mais integrada prestação de serviços; (ii) trabalho em rede, para uma prestação de serviços de maior proximidade; (iii) trabalho em parceria,



para uma maior convergência e rentabilização de recursos; (iv) geometria variável, para uma maior adequação a cada realidade local ou regional.

### O conceito de competência no novo paradigma

Este novo paradigma requer um novo conceito de competência profissional: capaz de permitir à pessoa que aprende e aos diversos actores dos contextos em que a aprendizagem acontece, em que é facilitada e em que é reconhecida e certificada, lidarem, de forma integrada, com as competências básicas de cidadania (pessoais, sociais, culturais, éticas), com as competências transversais da profissionalidade (saber-estar no posto de trabalho, na empresa, no mercado de trabalho, no meio tecnológico envolvente) e com as competências técnicas específicas (inerentes à operação dos sistemas produtivos concretos).

### Nova engenharia de formação e de certificação profissional

Este novo paradigma requer também uma nova engenharia de formação e de certificação profissional, marcada por traços como:

- (i) facilitação da aprendizagem, tendo sempre em conta o anteriormente aprendido e a imensa panóplia de *media* e de contextos de aprendizagem disponíveis;
- (ii) rigorosa e ágil capacidade de RVCC – reconhecimento, validação e certificação de competências;
- (iii) modularização dos perfis de competências em pequenas unidades com valor próprio e manejáveis nos processos de RVCC e de oferta formativa,

com flexibilidade, rigor técnico, credibilidade social e viabilidade prática;

- (iv) vaivém permanente, ao longo de toda a vida activa do cidadão, entre os contextos de vida e de desempenho cívico e profissional e os dispositivos de RVCC-formação-certificação de competências.

Vários poderão ser ou estarão sendo os campos em que este novo paradigma já se vai insinuando no terreno da realidade concreta das qualificações profissionais em Portugal.



Por mim, continuo a entender que temos à nossa frente uma primeiríssima e altíssima prioridade: solução do problema da fragilidade estrutural básica das qualificações da população activa portuguesa, verdadeiro “calcanhar de Aquiles” da competitividade futura da economia nacional – a requalificação escolar e profissional do contingente de adultos activos com uma escolaridade inferior ao 9.º ano e sem formação inicial prévia ao exercício profissional.

Problema este que nos ficou do antigo paradigma e cuja solução, em termos conceptuais, nele não teve

nem tem solução: não é propriamente um problema de “formação inicial”, não é propriamente um problema de “formação contínua” e não é propriamente um problema de “formação profissional de desempregados”.

É um problema de reconhecimento e de reestruturação do próprio alicerce, do próprio patamar-base das qualificações culturais e profissionais da população activa portuguesa (cerca de 60 por cento dos nossos activos estão naquela situação), numa lógica de o colocar num patamar mínimo o mais generalizado possível, numa espécie de *up-grading* ou de *mise-à-niveau*, partindo dos adquiridos que efectivamente já tenham.

Este é um enorme desafio que só é viável vencer no quadro de novo paradigma, nomeadamente recorrendo a novas posturas de trabalho de que indiciámos alguns traços distintivos.

Um outro campo de grande prioridade julgo que poderia ser o do apoio a prestar aos jovens que tendem a abandonar o sistema de ensino nos seus vários patamares, sem suficiente e adequada qualificação, iniciando um vaivém entre emprego e desemprego, e que conviria transformar numa alternância entre experiência de trabalho, reconhecimento, validação e certificação de adquiridos e formações complementares específicas, introduzindo aqui desde logo a lógica e a metodologia da “aprendizagem ao longo da vida e em todos os contextos de vida”.



**ACÁCIO DUARTE**

Psicólogo e Director da Escola de Hotelaria e Turismo do Estoril



## Valorizar as Competências dos Trabalhadores

*Reconhecer e validar competências adquiridas através da experiência de vida não é simples, mas há quem entenda que a qualificação dos recursos humanos de uma empresa é uma das chaves mestras para o sucesso e se lance na criação de um Centro de Reconhecimento e Validação de Competências para o colocar à disposição, apenas e só, do seu quadro de trabalhadores. Estamos a falar dos CTT, cujo Centro RVCC, autofinanciado, foi criado a 21 de Agosto de 2004.*

*A Revista Formar foi conhecer este exemplo e falou com o Dr. Carlos Capela – Director do Centro RVCC dos CTT e responsável pela área de certificação e valorização de competências da Direcção do Desenvolvimento e Formação dos CTT, e o Dr. Rui Gaspar – profissional de RVCC e da área de Desenvolvimento de Recursos Humanos.*

**Formar:** Porquê implementar um Centro de Reconhecimento e Validação de Competências nos CTT? Que necessidades sentiu a empresa para a criação deste centro?

**Carlos Capela:** Foram várias as razões que conduziram à implementação do processo de RVCC nos CTT. Primeiro, a composição do nosso efectivo. Os CTT são o maior empregador nacional como empresa, temos um efectivo de cerca de 15 000 pessoas, das quais cerca de 4300 trabalhadores que não têm o ensino básico completo. Segundo, esta empresa tem, já há alguns anos, preocupações na área da responsabilidade social e desenvolvimento sustentável. Em terceiro lugar, porque entendemos que é um investimento que reverte a nosso favor e que seremos, certamente, uma empresa melhor, com mais inovação, mais produtiva, com pessoas mais habilitadas, qualificadas e também mais motivadas.

**Rui Gaspar:** Este é um processo que permite a valorização de auto-estima. Temos sentido que as pessoas que têm passado pelo processo estão mais motivadas para as suas áreas de trabalho. Por isso, tanto a empresa como os trabalhadores beneficiam com esta situação.

**Carlos Capela:** Contudo, além da satisfação e do reforço da auto-estima das pessoas que são certificadas, também existe uma grande compensação para os técnicos que estão envolvidos no processo. Há a satisfação da equipa e a satisfação da empresa. No final do processo, habitualmente organizamos um convívio onde todos os intervenientes, nomeadamente a hierarquia da empresa, são convidados, estimulando e reforçando assim as relações sociais.

**F:** Como é constituída a equipa do Centro RVCC?

**CC:** O Centro RVCC tem recursos próprios. Neste momento tem sete pessoas, incluindo o apoio administrativo e organizativo, e pessoas de outras áreas que colaboram connosco. Além das funções que exercem, dedicam uma parte do seu tempo a colaborar com o RVCC.

**F:** No vosso entender, quais são as maiores dificuldades para a empresa e também para os trabalhadores no processo de Reconhecimento e Validação de Competências?

**RG:** A principal dificuldade que sentimos foi no arranque do processo, pois 70 por cento dos trabalhadores tem mais de 40 anos o que, em determinadas circunstâncias, dificultou o processo, mesmo com a própria adesão dos trabalhadores. Contudo, há pessoas com 40 anos que ainda têm uma expectativa de carreira na empresa. Desde já é melhor explicar que o nível de antiguidade é bastante elevado: as pessoas entram nos correios e ficam até à idade da reforma. Portanto, são pessoas extremamente identificadas com a empresa e a esse nível também se sentem valorizadas por serem chamadas a participar no processo de reconhecimento e validação de competências, aumentando assim o seu processo de identificação.

**F:** Como é efectuada a abordagem às pessoas para aderirem ao processo de RVCC?

**CC:** Nós pensamos que a motivação para fazer este percurso tem que estar dentro das pessoas, pelo que se não existir motivação não é através de aconselhamento ou de outro tipo de incentivos que conseguimos ter resultados. Assim, temos formas de divulgação

interna, através de comunicações da empresa, da revista mensal *A Aposta*, de uma *newsletter* que fizemos especificamente dedicada ao RVCC, de contactos com a hierarquia da empresa e com os próprios trabalhadores. Existe, também, um agente de grande importância na divulgação, que é a própria comunicação entre as pessoas. Os participantes das sessões têm sido os maiores divulgadores do processo. Além disso, também temos procurado envolver as chefias neste processo, quer na divulgação, quer estimulando e incentivando as pessoas para tomarem, elas próprias, a iniciativa de elevarem as suas qualificações. Temos sempre a preocupação de dizer às pessoas que a única compensação que têm e terão pelo seu esforço é o aumento da sua qualificação, pois a certificação de competências não está associada a qualquer tipo de progressão, evolução, recompensa ou compensação.

**F:** Sendo os CTT uma empresa implementada ao nível nacional, como procedem em locais



1 Grupo de formandos de Lisboa

2 Grupo de formandos de Coimbra

mais distantes de modo a que os trabalhadores interessados no processo de RVCC tenham acesso a ele?

**CC:** Exercemos, regularmente, a prática da itinerância, ou seja, quando temos um grupo de candidatos, por exemplo em Lamego, que justifique a deslocação de uma equipa, a equipa vai a Lamego, normalmente uma vez por semana. Falei em Lamego mas tivemos e temos grupos cujo processo está a decorrer no Porto e em Coimbra. Vamos iniciar agora um em Ourém e em Viana do Castelo. Enfim, são apenas alguns exemplos. Contudo, esta prática coloca algumas dificuldades em termos de resultados porque, além do esforço, a deslocação a locais distantes reflecte-se em termos da produtividade do centro. É muito diferente quando nós e os candidatos estamos próximos. No entanto, esta prática vai continuar, excepto nos casos em que não haja possibilidade de constituir grupos que justifiquem a intervenção da equipa e, nesse caso, vamos procurar recorrer a um outro centro. Digamos que assumiremos a função de provedoria dos Centros RVCC e apoiaremos os colaboradores dos CTT no contacto com centros que existam na sua zona. Neste momento temos em vista a celebração de um protocolo de colaboração com alguns centros.

**F:** Qual o número de trabalhadores já certificados?

**CC:** Ainda é um valor abaixo das metas colocadas pela Direcção-Geral de Formação Vocacional e muito abaixo, também, das nossas expectativas e aspirações. Posso dizer-lhe que, até Dezembro de 2005, tivemos cerca de 230 inscrições, cerca de 90 a 100 candidatos em processo e 34 trabalhadores certificados. Temos tido alguma aprendizagem e feito adaptações, pois na

prática o centro começou a funcionar em pleno o ano passado.

**RG:** Mas, por outro lado, também temos apostado muito na qualidade do próprio processo e, portanto, quer ao nível da formação complementar, quer ao nível do número de sessões que fazemos para a exploração da história de vida, acabamos por fazer mais sessões do que provavelmente outros farão. Isto tem contribuído para que o processo não seja tão ágil, mas acho que os resultados são demonstrados através da própria qualidade dos *dossiers*. Pelo menos esse é o *feed-back* que recebemos dos próprios avaliadores externos que colaboram connosco, que nos felicitam pela qualidade dos *dossiers* e pelo nível de exigência e rigor que verificam que atribuímos ao processo.

### F: Qual a duração média de um processo completo de RVCC?

**CC:** Em média, seis a oito meses. Eu diria que, pelo facto de sermos um centro autofinanciado, sentimo-nos com uma maior margem de manobra na organização e planeamento da formação e, em vez das 25 sessões habituais, se a pessoa precisar de 30 terá 30. Contudo, além dessa formação, caso o trabalhador demonstre iniciativa e vontade de o fazer, ele próprio pode envolver-se em processos de autoformação dentro da empresa.

**RG:** Esta é uma das virtudes do processo. Essencialmente, as pessoas saem daqui com desejo de continuar a aprender. Por exemplo, há alguns candidatos que, mesmo durante o processo, já estão a pensar em seguir outras acções de formação ou em continuar os estudos. Começam já a delinear o seu próprio projecto de

desenvolvimento pessoal e alguns o seu próprio projecto profissional.

### F: As sessões decorrem em horário laboral ou pós-laboral?

**CC:** Todas as sessões decorrem em horário pós-laboral. A empresa proporciona condições aos trabalhadores mas exige aos formandos o horário pós-laboral de modo a que não seja prejudicado o decurso normal do trabalho na empresa.

### F: Como tem sido a receptividade dos trabalhadores a essa exigência?

**CC:** A receptividade dos trabalhadores tem sido bastante positiva.

### F: Qual o grau de equivalência escolar que é possível obter através do processo de RVCC dos CTT?

**CC:** Equivalência ao 9.º, ao 6.º e ao 4.º. De facto, na nossa empresa o público-alvo candidata-se ou dirige-se, preferencialmente, ao 9.º ano de escolaridade.

### F: Como é avaliado o percurso profissional e de vida de cada candidato?

**RG:** Temos como base o Referencial da DGFV. No início do processo procuramos fazer uma espécie de triagem, de balanço de competências à partida. Fazemos uma série de exercícios com os próprios candidatos. No momento seguinte, também fazemos uma entrevista individual e só depois é que começamos o processo propriamente dito. Utilizamos uma série de exercícios, a maior parte deles *standards*, que foram desenvolvidos pela DGFV e outros construídos ou adaptados por nós, essencialmente com o objectivo de

verificar as competências ao nível da expressão escrita. Nós temos um exercício que é a agenda semanal, onde os formandos vão colocando uma descrição da sua rotina ao longo da semana, além de outros exercícios, uma vez que este processo é desenvolvido em grupo de modo a desenvolver também a coesão do grupo. Num momento seguinte, temos as sessões de balanço de competências de cada uma das áreas, cerca de duas sessões para cada uma das áreas, que são oito. A partir daí fazemos a análise dos trabalhos efectuados e o diagnóstico das necessidades de formação. Negociamos o plano de formação com cada um dos candidatos, desenvolvendo-se depois a formação no sentido de colmatar as competências que não tinham atingido.

**CC:** Temos também adoptado a prática de incluir neste processo um trabalho-projecto. Além dos instrumentos de mediação que são utilizados no levantamento das competências que foram adquiridas ao longo da vida, integramos sempre no processo um trabalho-projecto que a pessoa poderá desenvolver sobre qualquer tema do seu interesse, se possível integrando as quatro áreas de competências-chave. É uma oportunidade para incorporar e integrar na acção algumas competências e conhecimentos que se vão adquirindo ao longo do processo.

**F:** Essa é, também, mais uma forma de avaliar outras competências adquiridas?

**RG:** Sim, algumas que não tenham ficado claras ao longo do próprio processo. No fundo, é mais um meio de diagnóstico.

**F:** Quais as maiores dificuldades que sentem na avaliação do percurso? Por exemplo, quando

estamos a falar de diagnóstico de competências, antes de avançar para a formação e avaliação, as pessoas são receptivas, concordam, discordam?

**CC:** A adesão das pessoas às etapas e ao percurso que lhes é proposto tem sido excelente; poderá haver discordâncias pontuais, mas tem havido adesão completa. Contudo, temos algum cuidado na etapa de diagnóstico de competências. Para isso desenvolvemos alguns instrumentos de diagnóstico que utilizamos e que nos permitem, quando não estamos seguros da capacidade das pessoas de fazerem o seu percurso, aconselhar a fazer um compasso de espera e tentarem, entretanto, reconhecer as suas competências de outras formas. É esta prática que temos tido, apesar de os nossos resultados serem modestos.

**RG:** A maior parte das desistências tem-se registado no início do processo. Quem fica até ao final de uma segunda sessão, normalmente vai até ao fim. É essa a nossa experiência. Depois, o próprio grupo tem uma função de estímulo muito grande, apoia-se muito. Só a título de exemplo, o primeiro exercício que fazemos nas sessões de grupo é escolher um nome e um lema para o grupo, no sentido, também, de entre eles desenvolverem o espírito de grupo.

**F:** Qual a dimensão dos grupos?

**CC:** Normalmente, os grupos não são muito grandes, não têm mais de 12 elementos, mas existem excepções. Por exemplo, neste momento temos em Coimbra um grupo de duas pessoas que vamos tentar alargar. Porque é que só tem duas pessoas? Porque são duas pessoas com experiências de vida muito ricas e interessantes e muito motivadas para o processo mas,

devido a uma série de vicissitudes, não conseguiram ser incluídas nos grupos que foram criados e foram ficando para trás. Neste momento sentimo-nos em dívida para com essas pessoas e, não sendo possível criar um grupo, vamos avançar com estes dois e pode ser que entretanto o grupo se componha.

**F:** Em geral, onde é que as pessoas manifestam mais dificuldades em termos de aprendizagem?

**CC:** Em matemática e informática.

**RG:** Em informática, quer dizer, se fossemos fazer aqui uma espécie de desvio-padrão era bastante elevado, há pessoas com muita facilidade ao nível da informática. Este facto também está relacionado com a função que exercem na empresa. Há pessoas que estão habituadas a trabalhar com informática e outras que nunca utilizaram um computador. Mas, normalmente, as dificuldades maiores centram-se na matemática.

**CC:** Também existem grandes dificuldades no domínio da linguagem e comunicação.

**F:** Qual o balanço que fazem da introdução do Centro RVCC nos CTT?

**CC:** É uma aposta válida e actual. Podemos dizer que em 2005 foi reforçado e reafirmado o empenho da empresa neste projecto. Desde logo, pelo facto de ter sido reforçada a equipa, de modo a proporcionar as condições de funcionamento do RVCC. É uma aposta para manter e para crescer.

**F:** A qualificação e a valorização dos recursos humanos é “meio caminho andado” para o sucesso da empresa.

**RG:** Pelo menos é uma fonte de vantagem.

**CC:** O interesse da empresa não se ficou pelo discurso, mas na concretização da iniciativa, e tem assumido o investimento na qualificação das pessoas que nela trabalham.



1 Grupo de formandos de Lamego



2 Grupo de formandos de Faro



# Sobre a Educação Não-Formal

*No futuro, devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino.<sup>1</sup>*

Não é frequente em Portugal o (re)conhecimento e operacionalização do conceito de *Educação Não-Formal*. No entanto, ele tem estado no centro de variados debates sobre questões educativas um pouco por todo o Mundo e em particular no seio do Conselho da Europa e da União Europeia.

A Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adoptava, em 2000, a recomendação 1437 sobre *Educação Não-Formal*, “incitando todos aqueles que dão forma às políticas educativas a tomar conhecimento da *educação*

*não-formal* como parte essencial do processo educativo...” e “interpelando os governos e outras autoridades competentes dos Estados-membros a reconhecer a *educação não-formal* como um parceiro *de facto* no processo de aprendizagem ao longo da vida...”

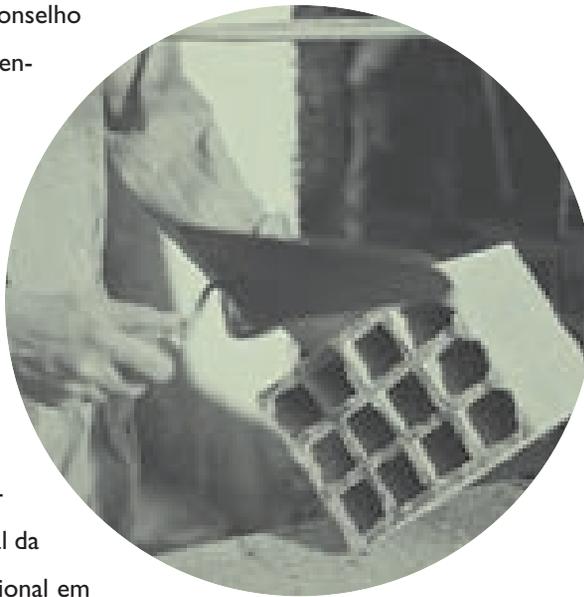
<sup>1</sup> Teixeira e Fontes, 1996, *cit. in* Cavaco, 2002.

Em 2003, o Comité de Ministros do Conselho da Europa “recomenda aos Estados pertencentes à Convenção Cultural Europeia:

a) a reafirmar que a educação/aprendizagem não-formal constitui hoje em dia uma dimensão fundamental do processo de aprendizagem ao longo da vida e, por isso, trabalhar para o desenvolvimento de padrões de reconhecimento efectivo da educação/aprendizagem não-formal como parte essencial da educação em geral e da formação vocacional em particular e, neste sentido, para:

- a qualificação dos profissionais e voluntários encarregados das ofertas de educação/aprendizagem não-formal;
- a qualidade da aprendizagem proporcionada, propriamente dita;
- a monitorização do progresso na aprendizagem feito pelos participantes em programas de educação/aprendizagem não-formal, tanto individualmente como integrados num grupo mais alargado.”

Esta mesma orientação tem sido partilhada, com as devidas adaptações de natureza política, pela Comissão Europeia, que reconhece, já em 2004, que “no contexto do princípio da aprendizagem ao longo da vida, a identificação e a validação da aprendizagem não-formal e informal têm por finalidade tornar visível e valorizar todo o leque de conhecimento e compe-



tências detidos por uma pessoa, independentemente do local ou da forma como foram adquiridos. A identificação e a validação da aprendizagem não-formal e informal têm lugar dentro e fora do ensino e formação formais, no local de trabalho e na sociedade civil” [COM(2004), 9600/04, p. 2].

Não sendo uma preocupação do domínio exclusivamente europeu, o entendimento da aprendizagem ao longo da vida como um processo alargado a vários contextos da vida da pessoa é também sublinhado pela UNESCO: “Experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de factos complexos, a educação durante toda a vida é o produto de uma dialéctica com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou a imitação de gestos e de práticas, por outro é também um processo de apropriação singular e de criação pes-

soal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, posto que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania” (UNESCO, 1996 p. 92).

Em Portugal, podemos identificar um número infindável de práticas educativas associadas à educação não-formal. São maioritariamente levadas a cabo por organizações da sociedade civil e assumem as mais diversas formas, desde seminários de formação a *workshops* temáticos ou trabalhos/visitas de campo. Apesar desta prática existente, o conceito de *educação não-formal* propriamente dito é raramente utilizado e essas mesmas práticas quase nunca reconhecidas enquanto tal.

Por seu lado, tanto no discurso político como na

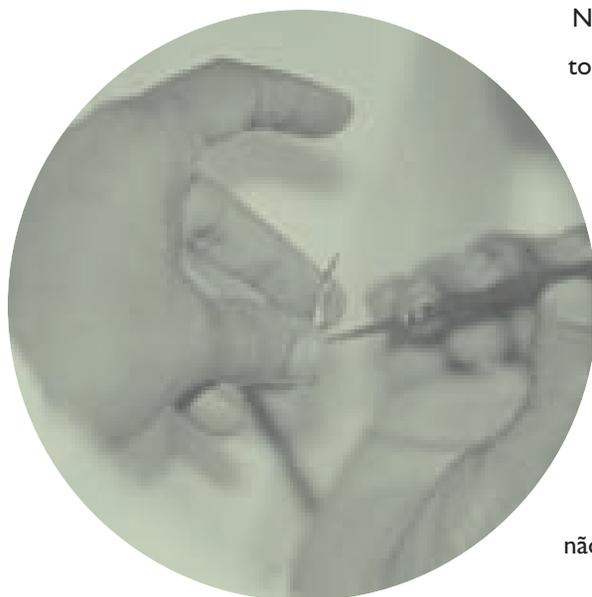
produção científica/académica, o termo “educação não-formal” parece ser raramente utilizado, sendo no entanto frequentes temáticas adjacentes como a *educação de adultos*, *educação ao longo da vida*, *educação permanente*, *educação comunitária*, etc.

Porquê? A que se deve esta aparente ausência do conceito *educação não-formal* em Portugal? Será pouco relevante no nosso contexto social, político e educativo actual? Será simplesmente desconhecido? São estas e outras questões a elas associadas que vamos tentando abordar no trabalho da **inducar**.

### O que é a educação não-formal?

Não conhecemos hoje em dia uma definição única ou consensual de “educação não-formal” (ou de “aprendizagem não-formal”). Estes termos são ainda objecto de interpretações diferentes de acordo com as diferentes culturas, tradições nacionais ou contextos político-educativos de cada país ou região.

Nas últimas décadas, “educação não-formal” tornou-se a noção sumária para aquilo que, no passado, se designava por “educação fora da escola”. Assumimos hoje, de facto, que a *educação não-formal* se distingue da *educação formal* (ou ensino tradicional) em termos de estrutura, da forma como é organizada e do tipo de reconhecimento e qualificações que este tipo de aprendizagem confere. No entanto, a *educação não-formal* é vista como complementar – e não contraditória ou alternativa – ao sistema



de educação formal e deve, pois, ser desenvolvida em articulação permanente quer com a *educação formal*, quer com a *educação informal*.

### Educação formal, não-formal e informal

Ao longo dos últimos anos, a necessidade de formação permanente – ao longo da vida – mostrou-nos que o desenvolvimento de competências variadas pode ser conseguido através da aprendizagem em contextos quer formais, quer não-formais ou informais, sendo essa aprendizagem mais eficiente porventura nuns do que noutros.

*“(...) lifelong learning means all general education, vocational education and training, non-formal education and informal learning undertaken throughout life, resulting in an improvement in knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective.”*

[COM(2004) 474 final, 2004, p. 19]

É pois frequente querermos identificar ou compreender a *educação não-formal* a partir da (ou em comparação com) *educação formal* ou *informal*.

Hoje em dia, é no entanto **difícil encontrarmos modelos puros** de educação formal e de educação não-formal. Os âmbitos, os conteúdos, as metodologias



e os princípios pedagógicos que as caracterizam são (felizmente) cada vez mais partilhados de forma sinérgica e complementar. Para definir conceitos teremos pois que recorrer a exemplos extremos, ditos “tradicionais” ou “mais frequentes” destas diferentes vias educativas.

É fácil compreendermos o conceito de **educação formal** se a ele associarmos aquilo que comumente conhecemos como as escolas e as universidades, enquanto instituições de ensino “tradicionais”, chame-mos-lhe assim, centradas nas figuras do professor e do aluno. Ao sistema educativo formal estão normalmente associadas várias etapas de desenvolvimento (anos académicos), devidamente graduadas e avaliadas quantitativamente; estes anos académicos organizam-se por disciplinas e a cada uma delas estão associados programas curriculares gerais aprovados e reconhecidos pelos

órgãos competentes. Até um determinado nível, a educação formal (o ensino) é obrigatória.

A **educação informal**, ao invés, pode definir-se como tudo o que aprendemos mais ou menos espontaneamente a partir do meio em que vivemos: das pessoas com quem nos relacionamos informalmente, dos livros que lemos ou da televisão que vemos, da multiplicidade de experiências que vivemos quotidianamente com mais ou menos intencionalidade em relação ao seu potencial de aprendizagem. A educação informal não é necessariamente organizada ou sequer orientada. De alguma maneira, a educação informal confunde-se com o processo de socialização dos indivíduos.

### A educação não-formal

Enquanto a educação formal tem lugar nas escolas, colégios e instituições de ensino superior, tem currículos e regras de certificação claramente definidos, a educação não-formal é acima de tudo um **processo de aprendizagem social**, centrado no formando/educando, através de actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste.

Entre muitas abordagens ao conceito de *educação não-formal*, esta é aquela partilhada pelo Conselho da Europa, que há cerca de trinta anos trabalha activamente para a promoção e reconhecimento alargados da educação não-formal através de programas educativos, seminários, investigação e políticas.

Podemos seguir mais adiante nesta abordagem, e inspirados num conjunto de documentação varia-

da do Conselho da Europa, dizendo que a educação não-formal se baseia na motivação intrínseca do formando e é **voluntária e não-hierárquica** por natureza. Enquanto um sistema de aprendizagem, vem sendo prática comum sobretudo no âmbito do trabalho comunitário, social ou juvenil, serviço voluntário, actividade de organizações não-governamentais ao nível local, nacional e internacional, abrangendo uma larga variedade de espaços de aprendizagem: das associações às empresas e às instituições públicas, do sector juvenil ao meio profissional, ao voluntariado e às actividades recreativas.

A educação não-formal tem pois **formatos altamente diferenciados** em termos de tempo e localização, número e tipo de participantes (formandos), equipas de formação, dimensões de aprendizagem e aplicação dos seus resultados. É importante sublinhar, no entanto, que o facto de não ter um currículo único não significa que não seja um **processo de aprendizagem estruturado**, baseado na identificação de objectivos educativos, com formatos de avaliação efectivos e actividades preparadas e implementadas por educadores altamente qualificados. É, aliás, neste sentido que a educação não-formal se distingue mais fortemente da *educação informal*.

Em educação não-formal, os resultados da aprendizagem individual não são julgados. Isso não significa, no entanto, que não haja **avaliação**. Ela é, regra geral, inerente ao próprio processo de desenvolvimento e integrada no programa de actividades. Assume vários formatos e é participada por todos:

formadores e formandos no sentido de aferir progresso ou reconhecer necessidades suplementares. Do ponto de vista externo ao processo pedagógico propriamente dito, a eficácia dos mecanismos de aprendizagem em educação não-formal pode ser apreciada e avaliada pela investigação social e educacional com o mesmo grau de credibilidade que a *educação formal*.

O conceito de educação não-formal envolve, como uma parte integrante do desenvolvimento de saberes e competências, um vasto conjunto **valores sociais e éticos** tais como os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social, o diálogo intergeracional, a igualdade de oportunidades, a cidadania democrática e a aprendizagem intercultural, entre outros. Além disto (e em função disto mesmo), a educação não-formal coloca a tónica no desenvolvimento de métodos de aprendizagem participativos, baseados na experiência, na autonomia e na responsabilidade de cada formando. É habitual dizer-se que, em educação não-formal, **a forma é conteúdo**.

Os objectivos e as metodologias próprias das práticas educativas em contexto de educação não-formal têm fortemente em conta o **desenvolvimento e a experiência pessoal do educando no seu todo**. Por isso, a educação não-formal procura propiciar o enquadramento adequado para responder às aspirações e necessida-

des específicas do formando/educando, bem como para desenvolver as suas competências pessoais potenciando a sua criatividade.

Ao desenvolver esta reserva de potencialidades, competências e experiência em cada indivíduo, a aprendizagem por via da educação não-formal vai também de encontro àquelas que são hoje em dia as necessidades específicas, as **exigências e as expectativas do mercado de trabalho** e, em particular, dos empregadores. De facto, tendo em conta os desenvolvimentos recentes no mundo do trabalho em contexto de globalização, os empregadores procuram cada vez mais trabalhadores que tenham participado em actividades extracurriculares, que tenham viajado e vivido no estrangeiro, que falem várias línguas e sejam capazes de trabalhar em contextos cada vez mais multiculturais, que sejam capazes de ouvir criticamente e interpretar, de lide-



rar e coordenar, com um alto índice de mobilidade e adaptabilidade, etc.

O debate sobre a definição e aplicação do conceito de educação não-formal, apesar de não ser recente, está longe de consensos alargados. Há ainda

muitos caminhos a trilhar com vista ao reconhecimento efectivo e alargado desta via educativa.

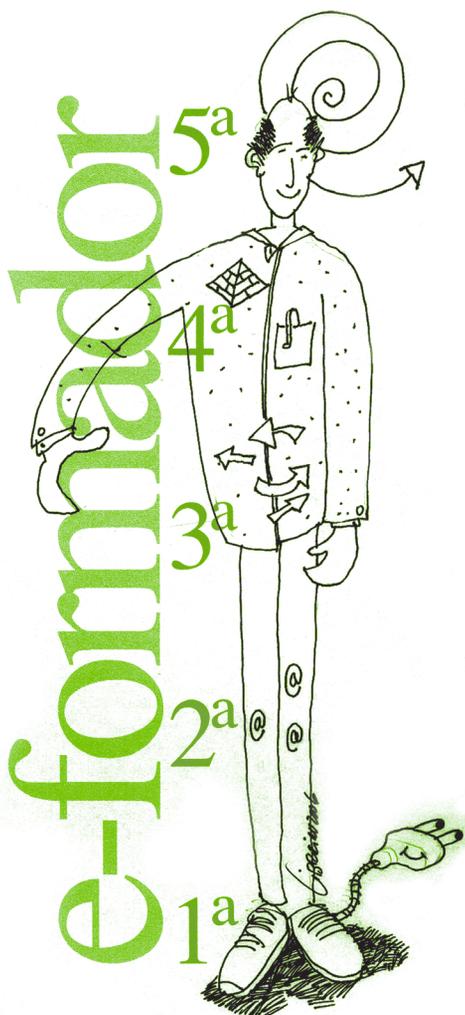
A missão da **inducar** em geral pretende ser apenas um pequeno contributo neste sentido. Sejam bem-vindos a bordo deste projecto!

## BIBLIOGRAFIA

- CARNEIRO, Roberto (2000): "20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo" in Roberto Carneiro (coord.): *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – Um Estudo de Reflexão Prospectiva*. Tomo I – *Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução*, Lisboa, Ministério da Educação.
- CAVACO, Carmen (2002): *Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*, Lisboa, Educa.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000): *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, SEC(2000) 1832, Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (2001b): *Livro Branco: Um Novo Impulso à Juventude Europeia*, COM(2001) 681, Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (2003b): *Validation of Non-Formal and Informal Learning: Contribution of the Commission Expert Group (Progress Report)*.
- COMISSÃO EUROPEIA (2004): *Decision of the European Parliament and of the Council Establishing an Integrated Action Programme in the Field of Lifelong Learning*, COM(2004) 474 final, Bruxelas.
- CONSELHO DA EUROPA (2003), *Draft Recommendation on the Promotion and Recognition of Non-Formal Education/Learning of Young People*, European Steering Committee for Youth (CDEJ), Estrasburgo.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2004): *Projecto de Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros Reunidos no Conselho sobre Princípios Comuns Europeus de Identificação e de Validação da Aprendizagem Não-Formal e Informal*, 9600/04 EDUC 118 SOC 253, Bruxelas.
- EUROPEAN YOUTH FORUM (2000): *Staying Alive – The Non-Formal Learning Domain in Europe*, 0793-2k, Bruxelas.
- MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO (2003): *Plano Nacional de Emprego para 2003*, Resolução do Conselho de Ministros n.º 185/2003, *Diário da República* n.º 279/03, Série I-B.
- UNESCO (1996): *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Rio Tinto, Edições Asa.
- Vincent, Guy (1994): *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

**LUÍS CASTANHEIRA PINTO**  
Pós-graduação em Educação e Sociedade; Formador, Consultor, Director Executivo da INDUCAR





## Ser Formador em Contexto Virtual de Aprendizagem

*Como podem os formadores tradicionais transformar as suas competências de modo a que sejam úteis na era do e-Learning?*

Perante as numerosas mudanças na sociedade e no mundo do trabalho, precisamos de reinventar a forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente. Há que encontrar novos modelos que respondam a novas situações.

O e-formador surge como um elemento fundamental, tornando-se um “sucessor” do formador tradicional dos contextos presenciais, um instrumento dinamizador do estudo de conteúdos programáticos em formação *on-line/e-Learning*.

Problemas como o abandono ou a falta de motivação, nos novos ambientes virtuais de aprendizagem, poderão ser muitas vezes superados com recurso a simulações, a experiências de aprendizagem colaborativa e gestão do conhecimento partilhado. A Internet e as tecnologias de informação e comunicação,

em geral, permitem a criação de espaços simulados e colaborativos, incentivando a interacção como meio de testar a tomada de decisão por parte dos formandos.

Trata-se de estratégias motivadoras que requerem a aplicação e integração dos conhecimentos adquiridos anteriormente, tanto formais como informais.

Competirá ao e-formador definir com clareza os objectivos pedagógicos, assim como os destinatários da formação, tentar prever as possíveis respostas dos formandos e dar instruções precisas de modo a que estes possam demonstrar as suas capacidades.

### O que muda, então, no desempenho do formador?

Muda, sobretudo, a relação de espaço, tempo e comunicação com os formandos.



Estamos, com efeito, perante **três novos conceitos**:

- **Espaço**: amplia-se da sala de formação para o contexto virtual.
- **Tempo**: aumenta para enviar ou receber informação.
- **Processo de comunicação**: torna-se mais abrangente, ultrapassando a sala de formação e desenvolvendo-se na Internet, no ciberespaço, através de diferentes ferramentas assíncronas ou síncronas – *e-mail*, fórum, *chat*, videoconferência, etc.

### O e-formador e a socialização na formação on-line/e-Learning

As TIC vieram contribuir para um aumento da interactividade e dos processos de *feedback* entre formando/formandos/formadores, tornando os ambientes de aprendizagem mais colaborativos.

Ao combinar várias tecnologias, os formadores esperam recrear virtualmente, com sucesso, a atmosfera da formação presencial, minimizando o isolamento dos formandos através da realização de sessões presenciais, complementares e do recurso às ferramentas electrónicas de comunicação. No entanto, nem todos os formadores estão igualmente motivados para mudar o seu comportamento.

### Atitudes possíveis dos formadores perante as TIC

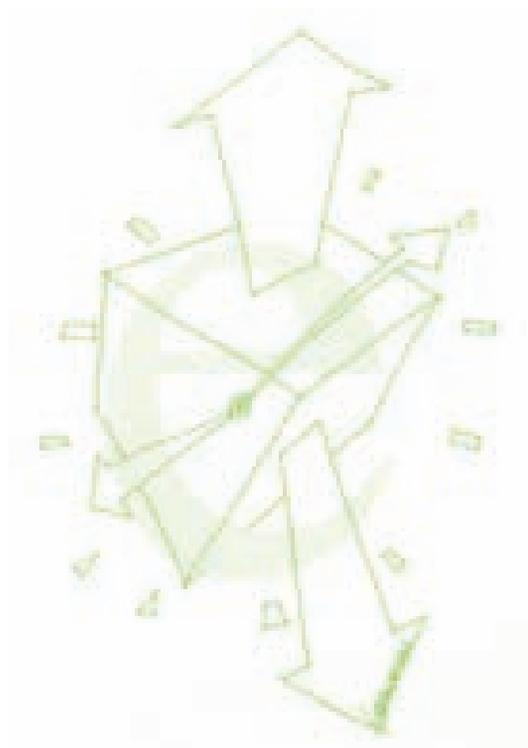
- Não as considerarem.
- Revelarem uma atitude de indiferença.
- Exagerarem o seu papel.

### Principais obstáculos às TIC

- Receio de perda de autoridade e controlo.
- Sentimento de inferioridade (perante o nível de conhecimentos informáticos dos formandos).
- Resistência à mudança.

As **funções primordiais de qualquer e-formador** são duas: aconselhamento e apoio tutorial. A primeira visa acompanhar o progresso de estudo do formando, e a segunda procura ajudar a resolver problemas e, sobretudo, a encontrar soluções.

No âmbito da formação *on-line/e-Learning*, a **Comunicação Mediada por Computador (CMC)**, baseada nas tecnologias assíncronas (*e-mail*, fóruns, transferência de ficheiros por FTP, etc.) e síncronas





(*chat*, *videoconferência*, *whiteboard*, etc.) coloca o enfoque na vertente comunicacional, relacional e social entre formando/formandos/formador.

Trata-se de um conjunto de média que propiciam o trabalho colaborativo, o *brainstorming* e a aprendizagem construtivista.

Dadas as vantagens destes dois tipos de ferramentas, torna-se conveniente explorá-las de forma conjunta. No entanto, deverão ser utilizadas de forma criteriosa, pelo que o e-formador terá de ter sempre presente determinados princípios.

### Características das ferramentas síncronas/assíncronas

- Acessibilidade/funcionalidade.
- Relevância.
- Coerência.

Geralmente, estas ferramentas encontram-se integradas em plataformas tecnológicas de *e-Learning* que possibilitam um sistema de gestão administrativa e financeira; um sistema de gestão da aprendizagem e um sistema de gestão dos conteúdos (designados por “objectos de aprendizagem”).

Formar em ambientes virtuais exige uma maior dedicação por parte do e-formador, mais apoio de uma

equipa técnico-pedagógica, mais tempo de preparação e acompanhamento. Implica funções flexíveis, muito mais exigentes a nível da atenção, sensibilidade, intuição e do domínio tecnológico. O e-formador revela-se, em suma, tendencialmente, um moderador e catalisador da troca de informação e um orientador na construção e descoberta do conhecimento. “É um verdadeiro construtor de pontes entre todos os formandos.”

Quanto ao e-formando, também lhe são exigidas novas responsabilidades, novos modelos de auto-organização, relacionados com a forma como adquire a informação.

As TIC ajudam-no na definição das suas próprias estratégias, sobretudo a nível da resolução de problemas, promovendo projectos multidisciplinares e facilitando a auto-avaliação.

A interacção, que está na génese do processo socializante da aprendizagem, pode assumir quatro tipos:



Figura 1: Interação formando/interface

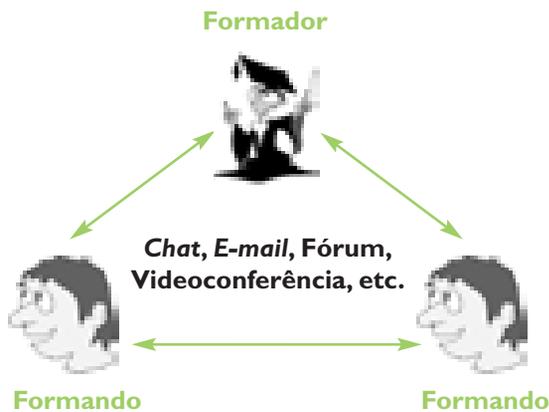


Figura 2: Interação formando/formador e formando/formando

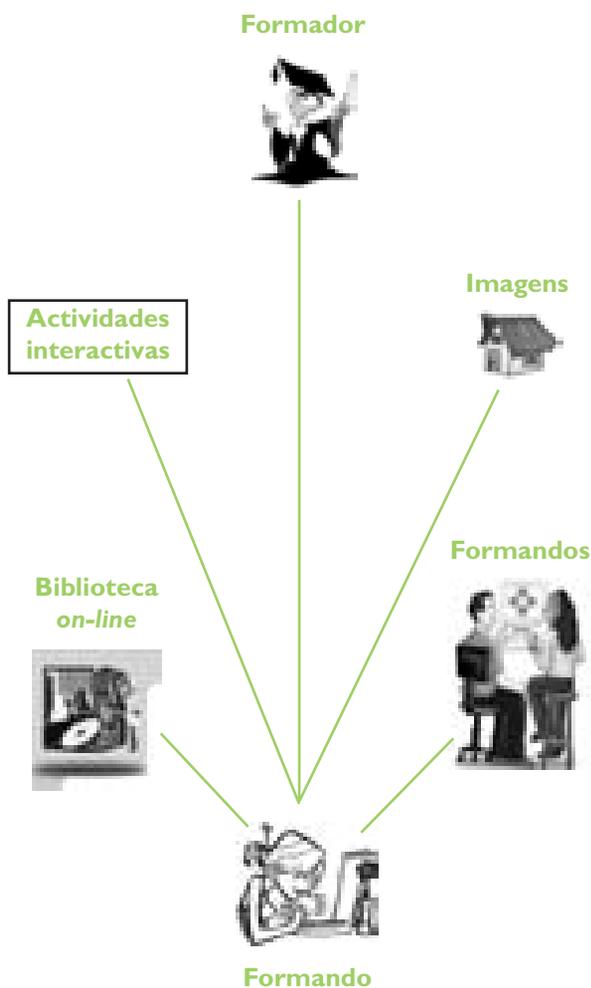


Figura 3: Interação formando/conteúdo

### Modelo de aprendizagem on-line

Neste âmbito, Gilly Salmon<sup>1</sup> criou um **modelo de aprendizagem on-line**, constituído por cinco etapas que requerem diferentes competências e estratégias, tanto por parte dos e-formadores como dos e-formandos.

Cada etapa representa um nível diferente de interacção do formando com o conteúdo do curso e com os outros participantes, pressupondo também um apoio específico dos formadores.

### Modelo de Gilly Salmon

- 1.<sup>a</sup> Etapa: Acesso e motivação
- 2.<sup>a</sup> etapa: Socialização *on-line*
- 3.<sup>a</sup> etapa: Troca de informação
- 4.<sup>a</sup> etapa: Construção do conhecimento
- 5.<sup>a</sup> etapa: Desenvolvimento pessoal

Passamos a analisar o comportamento do e-formador em cada uma destas etapas.

- 1.<sup>a</sup>: Deve contactar com cada formando para oferecer segurança, dar as boas-vindas e motivá-lo no sentido de ele não desistir do curso e de participar activamente.
- 2.<sup>a</sup>: Compete-lhe promover o debate, criando oportunidades de interacção social entre os formandos. Poderá também intervir, sempre que julgar necessário, mantendo um ambiente em que aqueles se sintam à vontade para exprimir as suas opiniões.
- 3.<sup>a</sup>: Os formadores deverão agir como facilitadores, durante as actividades dos formandos, procurando utilizar estratégias pedagógicas tradicionais como a preparação e o planeamento.

<sup>1</sup> Salmon, G. (2004). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*, Londres, Routledge.



Fomentarão igualmente a partilha de informação e conhecimento num contexto colaborativo de aprendizagem.

**4.ª:** O seu papel muda e traduzir-se-á no aconselhamento e apoio, estimulando e fazendo sínteses durante os debates.

**5.ª:** Consagrarão toda a sua intervenção a apoiar os formandos e a responder a dúvidas.

O **e-formando** torna-se, assim, membro de um “sistema de conhecimento distribuído”/“*distributed learning*”, de uma rede de comunicação, dando origem ao aparecimento de “**comunidades de aprendizagem**”. Estas valorizam as experiências metacognitivas que se manifestam através de processos participativos, partilhados, de debate, discussão, identificação e resolução de problemas.

## Conclusões

As atitudes do e-formador num curso virtual serão essenciais para alcançar um processo de formação eficaz e incidirão directamente no nível de satisfação dos formandos, no número de desistências e nos resultados das avaliações.

De meros transmissores de conhecimento, os formadores passam a facilitadores eficazes da aprendizagem com características e competências muito diversificadas.

- Empatia.
- Tolerância.
- Consistência de opiniões.
- Capacidade de interagir.
- Compreensão individual e grupal.
- Capacidade para moderar debates.
- Aptidão para aplicar conhecimentos em situações concretas.

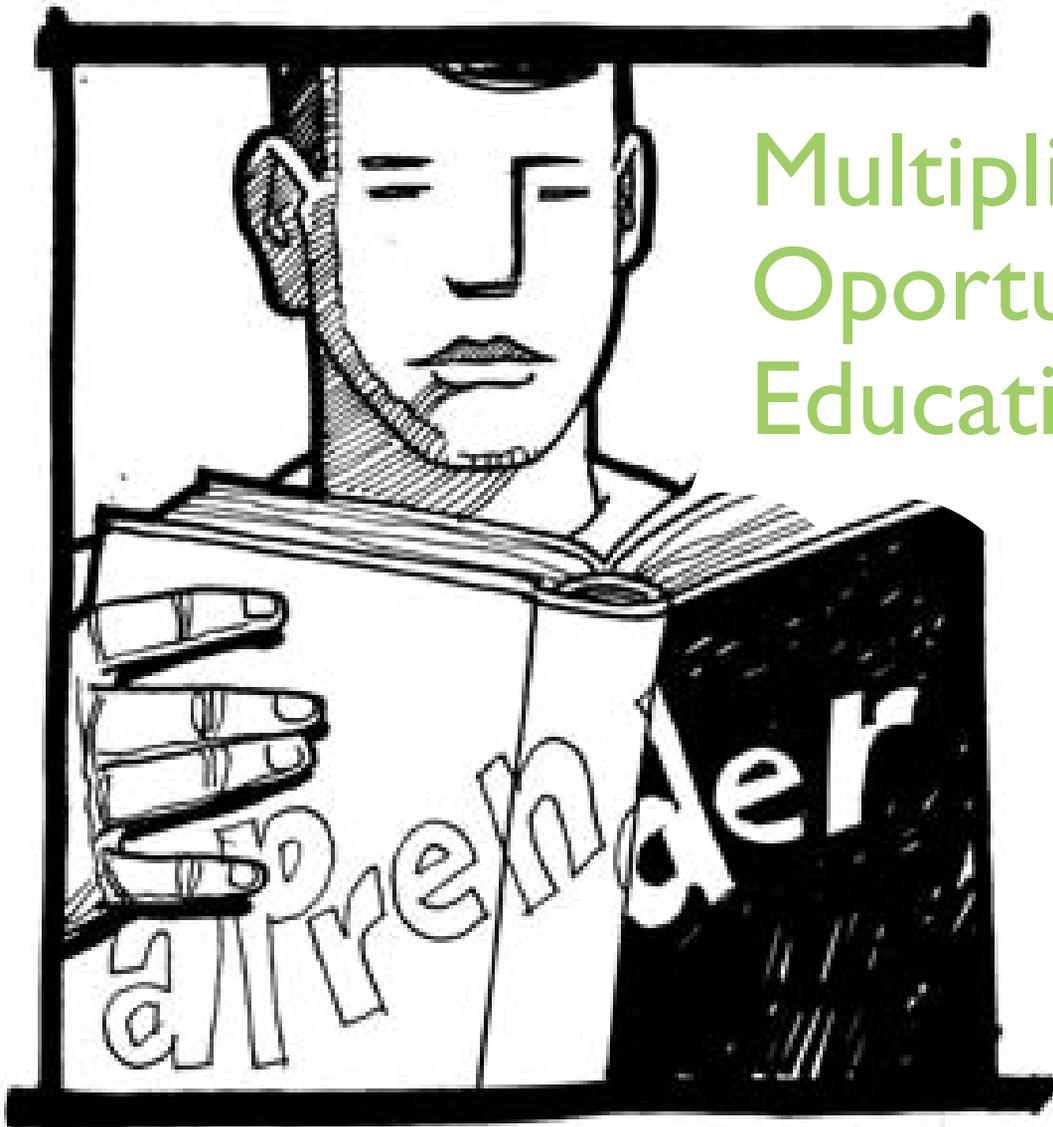
## BIBLIOGRAFIA

- Baptista, A. et al. (2004). *E-Learning para E-Formadores*, Guimarães, TecMinho.
- Capitão, Z. e Lima, J. (2003). *E-Learning e E-Conteúdos*, Lisboa, Vila Nova de Famalicão, Centro Atlântico, Ltdª.
- Castells, M. (1999). *A Sociedade em Rede*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Collis, B. e Moonen, J. (2001). *Flexible Learning in a Digital World*, Londres, Kogan Page.
- Moran, J. M. et al. (2003). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, S. Paulo, Papirus.
- Salmon, G. (2004). *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*, Londres, Routledge.

**MARIA CLARA RAMOS**  
Doutorada em Ciências da  
Educação, Comunicação  
Educativa e Multimédia



# Multiplicar as Oportunidades Educativas



*O diagnóstico sobre a evolução e a situação actual do nível de qualificações da população portuguesa tornam inquestionável a pertinência e a oportunidade do lançamento do programa “Novas Oportunidades”, inserido no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico e publicamente apresentado pelo Governo em Dezembro de 2005. Neste texto<sup>1</sup> procurarei enunciar os aspectos mais positivos desta iniciativa, identificar algumas questões problemáticas que a sua execução coloca e assinalar alguns pontos que me parecem merecedores de críticas e exigem uma nova ponderação. A título introdutório, farei uma curta observação sobre a fundamentação do programa e aquilo que considero uma “retórica” dispensável e pouco esclarecedora.*

<sup>1</sup> Este texto corresponde a uma versão escrita da minha intervenção na sessão pública de apresentação do programa, realizada em 14 de Dezembro de 2005, em Lisboa, no Centro de Congressos da FIL.

## Aprender compensa

A incompletude como traço intrínseco do ser humano condena-o a aprender, como condição necessária da sua realização enquanto pessoa. Numa sociedade que muitos passaram a adjectivar como “sociedade do conhecimento”, em que a aprendizagem se confunde com o ciclo de vida, urge multiplicar as oportunidades de aprendizagem. Ninguém de bom senso porá em causa que “aprender compensa”. Só que essa compensação nem se reduz ao campo da mera racionalidade económica nem nele se situa de modo linear. Tomando como referência a teoria do capital humano, a justificação do programa retoma os habituais e “velhos” clichés sobre a relação directa e linear entre o investimento na qualificação dos recursos humanos e o “crescimento económico”, o “desenvolvimento”, a superação do “atraso”, o “emprego”, a “produtividade”, a “competitividade” e a “coesão social”. Ora, não ficará mal reconhecer que esta relação linear e directa não existe. Nas últimas décadas e nos países que não estão na “cauda da Europa”, o aumento generalizado das qualificações escolares é concomitante com o crescimento do desemprego como fenómeno estrutural de massas, com a precarização e a incerteza dos vínculos laborais, com o agravamento das desigualdades e da chamada “exclusão social”. Em Portugal, todos os dias há 340 novos desempregados, dos quais 17 são licenciados<sup>2</sup>. Por outro lado, como reconhece um insuspeito e competente economista da área política do Governo, o aumento da competitividade é conflitual com a “coesão social”, na medida em que a “modernização” da economia implica aceitar um

aumento do desemprego (que é, no imediato, encarado como uma solução)<sup>3</sup>. O facto de vivermos numa economia sem fronteiras nacionais também explica que, numa situação que todos classificam de recessiva e num sector particularmente em crise (a construção civil), as quatro maiores empresas portuguesas do sector tenham acumulado nos primeiros nove meses de 2005 lucros que rondam os 100 milhões de euros<sup>4</sup>. Em síntese, do meu ponto de vista não tenho dúvidas de que “aprender compensa”, mas não penso que a melhor justificação seja a subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica com que nos confrontamos.



## Uma iniciativa positiva e oportuna

Do programa agora apresentado julgo que será importante salientar como aspectos mais positivos e quase diria inquestionáveis, os seguintes:

- A definição do nível de 12 anos de escolaridade como horizonte geral (sem que isso implique necessaria-

<sup>2</sup> Cf. *Expresso*, caderno Emprego de 17-12-2005.

<sup>3</sup> Entrevista de Augusto Mateus ao *Público* de 29-11-2005.

<sup>4</sup> Cf. *Público* Economia, 9-12-2005.

mente alargar por via legal o período de escolaridade obrigatória, nem pôr em causa uma escolaridade básica universal de nove anos) para a nossa população jovem. Trata-se de acompanhar uma evolução internacional ligada à inexorável desvalorização dos diplomas, com particular incidência no diploma de escolaridade obrigatória.

- Valorizar e diversificar a dimensão profissionalizante da oferta educativa escolar, nomeadamente ao nível do ensino secundário, fazendo acompanhar esta medida de uma aposta no reforço dos dispositivos de orientação escolar e profissional.
- Investir significativamente no crescimento da oferta dos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), na sua dupla e complementar dimensão escolar e profissional, diversificando e alargando, quer o universo dos destinatários, quer das entidades promotoras.
- Fazer coincidir esta aposta no alargamento dos cursos EFA com o alargamento e consolidação da rede de CRVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), promovendo a extensão (há muito prevista) destes procedimentos ao ensino secundário.
- Reorientar a oferta formativa, no que respeita a públicos adultos, para os activos empregados, corrigindo uma orientação fortemente direccionada para desempregados, reduzindo a formação a uma dimensão assistencialista e paliativa.
- Promover a gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino existentes, contribuindo para quebrar dicotomias nefastas entre ofertas para públicos adultos e públicos jovens, entre ensino regular e formação profissional. Acresce que esta orientação poderá ser positivamente utilizada como uma estratégia para renovar o funcionamento dos estabele-





cimentos de ensino “regular”, ajudando-os a evoluir para centros de educação permanente, territorialmente contextualizados.

### Quatro problemas

A concretização de um programa tão vasto e assumidamente ambicioso nas metas que se propõe inevitavelmente se defronta com problemas difíceis. Escolhi destacar quatro:

*Primeiro problema:* Estamos perante um programa, necessário e oportuno, que é inequivocamente um conjunto de ofertas de segunda oportunidade, destinado fundamentalmente a colmatar problemas ligados quer ao abandono precoce da escolarização, quer aos elevados níveis de insucesso escolar, quer à reconhecida ineficácia do chamado “ensino recorrente”. Ou seja, o carácter urgente de oferecer estas “novas oportunidades” a jovens e adultos tem a sua raiz nos problemas estruturais que afectam a “primeira oportunidade”, o nosso sistema escolar. Isto significa que o êxito do programa “Novas Oportunidades” será fortemente condicionado pela capacidade que houver para melhorar o desempenho da rede de escolas públicas, promovendo a sua real autonomia (com apoio e monitorização) e simultaneamente reforçando o profissionalismo docente.

*Segundo problema:* Propondo-se, ao nível do ensino secundário, aumentar a percentagem de jovens a frequentar vias “profissionalizantes”, por oposição ao número daqueles que frequentam vias “orientadas para o prosseguimento de estudos”, o programa permanece refém da dicotomia entre a formação “profissional” e a formação “liceal”. Esta contraposição não é hoje pertinente. Num quadro de educação ao longo de toda a

vida, o prosseguimento de estudos é uma possibilidade que terá de estar sempre aberta. Por outro lado, se todo o ensino superior é necessariamente profissionalizante (o que é reforçado pelo quadro criado por Bolonha), o mesmo deverá aplicar-se ao ensino secundário, entendido como um ciclo terminal, marcado pela diversidade de vias de idêntica dignidade, cabendo às instituições do ensino superior definir os critérios de acesso aos seus cursos.

**Terceiro problema:** O crescimento exponencial da escolarização tem vindo a colocar situações dilemáticas sobre o modo de conciliar a massificação com a excelência. Coexiste um discurso que, tendo como referente a “qualidade”, pretende combater o “facilitismo” e, portanto, reforçar os mecanismos de selecção, com um discurso aparentemente contraditório de “combate” determinado ao insucesso e ao abandono escolares, inclusive ao nível do ensino superior. A confusão engendrada por este duplo discurso leva, por exemplo, a que um professor me tenha manifestado as suas dúvidas sobre o que “eles” de facto querem, “se passá-los ou chumbá-los”. As metas previstas para o crescimento da oferta de cursos EFA e para a expansão da rede de CRVCC representa uma mudança de escala que coloca claramente este problema. Estão em causa duas inovações importantes cujo sucesso se deveu a um cuidadoso processo de planeamento, acompanhamento e crescimento controlado. Como se vai lidar com esta questão?

**Quarto problema:** O programa que agora se anuncia é, justamente, ambicioso, mas na nossa melhor tradição é apresentado como uma “batalha”, ou seja, uma espécie de campanha militar que do passado tende a fazer tá-



bua rasa. Ora, um programa desta dimensão supõe que se aproveite o património de inteligência colectiva e individual que temos vindo a acumular. No ensino básico, no ensino secundário profissional, na educação e formação de adultos, dispomos de um conjunto de experiências com as quais é imperioso aprender: penso na Escola Ponte e no Projecto das Escolas Rurais, penso também no que foi a experiência pioneira do GETAP e das Escolas Profissionais, penso na acção exemplar da



ANEFA no lançamento dos cursos EFA e dos CRVCC, penso em experiências de longo fôlego que articulam a formação de jovens e adultos e as dimensões escolar, profissional e de animação, como é o caso dos projectos de intervenção conduzidos na Serra do Caldeirão pela Associação In Loco. Como aprender com esta experiência acumulada e fazer reverter essa aprendizagem para a concretização destas “Novas Oportunidades”? Eis uma questão em aberto.

### Pontos críticos

A superação das dificuldades inerentes à concretização de um programa tão vasto como o que agora se anuncia apela a que sejam consideradas quatro questões que, no meu entender, não têm sido objecto da devida ponderação e que se instituem como verdadeiros pontos críticos, cuja abordagem terá de ser sistémica. Têm de ser abordados ao mesmo tempo e não de forma fragmentada e sequencial.

### Definir uma política global e coerente de educação permanente

A educação como processo permanente apela a que se multipliquem as oportunidades educativas e não a que se proceda à simples justaposição de um sistema escolar com uma oferta de segunda oportunidade (também ela tradicionalmente escolarizada). Apela, portanto, a uma transformação, em profundidade, do sistema escolar, fazendo de cada escola um colectivo “inteligente”,

capaz de se abrir, enquanto sistema plurifuncional de recursos, à utilização intensiva de públicos e parceiros variados, instituindo-se como um centro contextualizado de educação permanente e contribuindo para a articulação local de uma diversidade de ofertas. Supõe-se, como publicamente defendeu o Presidente da República<sup>5</sup>, que a formação de adultos passará a constituir uma efectiva prioridade estratégica, não encerrada nas fronteiras do escolar nem da formação de recursos humanos. A extinção da ANEFA, e a sua “substituição” por uma Direcção-Geral de Formação Vocacional, constituiu, nesta perspectiva, um claro erro ou, para ser mais contundente, um “crime institucional”<sup>6</sup>. A educação e a formação de adultos têm vindo a ser marcadas por uma orientação triplamente redutora: privilegia a formação de recursos humanos, assume modalidades escolarizadas e dirige-se à capacitação individual. O sucesso futuro deste programa depende da capacidade de ultrapassar esta prática redutora.

### Optimizar os recursos disponíveis

Nas últimas décadas, tivemos a possibilidade de dispor de consideráveis montantes financeiros consagrados à educação e à formação, decorrentes da integração portuguesa na União Europeia e no acesso a fundos comunitários de apoio. Todos os estudos e indicadores disponíveis, provenientes de diversos tipos de entidades (organismos públicos, associações sindicais e patronais), convergem na verificação de fortes

<sup>5</sup> Encontro de Educação e Formação de Adultos realizado a 14 de Dezembro de 2005, na Fundação Calouste Gulbenkian, à data, Dr. Jorge Sampaio.

<sup>6</sup> Expressão utilizada por Alberto de Melo no Encontro supra referido.

desperdícios e de baixos índices de eficácia na utilização desses recursos. A esse desperdício acresce a existência de efeitos perversos, na medida em que as normas de execução financeira conflituam com modos de agir pedagogicamente mais adequados. Por exemplo, no caso dos cursos EFA o modo de financiamento condiciona a plena utilização do recurso ao reconhecimento de adquiridos e consequente definição de percursos individualizados e de duração variável. Estamos perante uma questão que não pode ser ignorada.

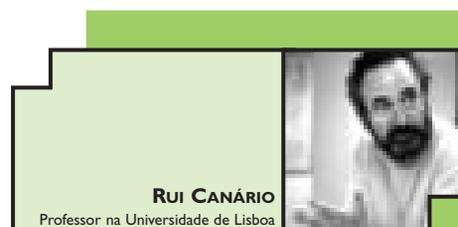
### Contextualizar as ofertas educativas

Os diversos tipos de oferta e de intervenção educativa potenciam-se se forem construídos numa perspectiva contextualizada de integração territorial. Por essa razão, os cursos EFA e os Centros RVCC não foram concebidos e lançados de forma isolada, mas em articulação com os Clubes Saber + e prevendo-se a acção de Organizadores Locais de Educação e Formação de Adultos (OLEFAS). No caso do Programa Foral (programa de financiamento à formação na administração local), os baixos índices de execução financeira poderiam ter sido substancialmente melhorados com a articulação do Foral com a promoção dos cursos EFA e a acção dos CRVCC. Esta preocupação com a integração territorial e o modo de a concretizar está pouco enfatizada no documento programático agora em discussão.

### Valorizar o papel dos formadores

Numa fórmula pouco feliz, um ex-ministro da Educação referiu-se aos professores como a “alavanca humana” da reforma do ensino. Apesar disso, teve o mérito de reconhecer que em matéria de aprendizagens os recursos fundamentais são as pessoas dos

que aprendem e dos que asseguram o papel de formadores. Sem a colaboração, o empenho, o zelo e a motivação destes últimos, nenhuma “batalha” da educação ou da formação pode ser ganha. É estranho que numa “sociedade do conhecimento” os profissionais da educação e da formação não sejam particularmente reconhecidos e incentivados. Aquilo a que assistimos é a uma preocupante degradação e “proletarização” desse tipo de profissionais. No campo da formação profissional predomina o vínculo laboral incerto, o salário baixo e pago ao sabor das contingências dos mecanismos de financiamento. Sob o manto diáfano do recibo verde multiplica-se uma multidão de “empresários de si”, vivendo de biscates. Quanto aos professores (decisivos para melhorar a “primeira oportunidade” e adequar as escolas a uma política de educação permanente), a sua situação profissional tem vindo a degradar-se em termos objectivos e subjectivos. Melhorar o funcionamento das escolas significa, em termos técnicos, aumentar a sua produtividade. Para alcançar esse objectivo seria sensato pensar em incorporar mais conhecimento no desempenho profissional e mudar os métodos e a organização do trabalho, em vez de alongar a jornada de trabalho (método característico dos períodos de acumulação primitiva de capital). Será possível apostar na inteligência, revalorizando e acarinhando os profissionais da educação e da formação?



# Um Lugar de Aprendizagem para Idades Diferentes

*Quando no ano passado fui a uma conferência na Dinamarca, visitei a escola Krogerup Højskole, que era denominada de “folk school”. Esta visita confrontou-me com um modo diferente de organizar e pensar a escola.*

## Escolas secundárias populares “folk schools”

Como é que reagiriam se o professor de filosofia dessa escola vos explicasse que em vez de seguir um currículo previamente estabelecido, integra quem se inscreve nas suas aulas na pesquisa e estudo que ele no momento estiver a fazer? Ou seja, os seus alunos irão acompanhar alguém no estudo de um autor ou no processo de pensar filosoficamente sobre um tema.

Nesta altura já devem ter perguntado qual o sentido de se falar de “escolas secundárias” numa revista essencialmente dedicada ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida? Talvez a resposta mais imediata seja a de que Grundtvig, o ideólogo que está na origem das “folk school” (ou escolas populares), foi um dos pensadores fundamentais na história da Educação de Adultos e da Educação Popular. Por outro lado, porque percebi que, ainda hoje, estas escolas são espaços pensados e organizados para a aprendizagem mas com um forte sentido de construção e partilha de saberes entre todos os envolvidos, de forma vivida e co-responsável. Para Grundtvig, a escola popular tinha de ser um lugar de encontro para idades diferentes e para participantes de diferentes áreas geográficas, onde “diferentes formas de responsabilidade partilhada e co-determinação de-



Aprender

viam criar interação, troca e diálogo entre professores e alunos” (Nimela, 2004).

### Nem grau académico, nem qualificação formal

A expressão “folk school” é difícil de traduzir, em especial porque ao lermos a palavra “escola” tendemos a procurar fazer sentido dela à luz da organização escolar que conhecemos. As “folk schools” actuais são, em geral, “folk high schools” ou seja, “escolas secundárias populares” (denominação utilizada no site oficial da Noruega em Portugal). Convém, no entanto, alertar desde já que esta é uma denominação adaptada ao modo actual de categorizar as escolas mas que elas, de facto, não se enquadram no que é usual esperarmos das escolas secundárias. Por exemplo, não conferem qualquer grau académico ou qualquer qualificação formal, embora sejam hoje bastante procuradas nos países nórdicos por jovens adultos que já completaram o ensino secundário. Aí, a maioria dos jovens que as procuram já se encontra em condições de iniciar os seus estudos universitários; no entanto, preferem fazer um compasso de espera que lhes permita explorar vias e modos alternativos de aprendizagem, e é nesse contexto que a vivência de algum tempo nas escolas populares é procurada pelos jovens.

Durante a visita, uma professora dinamarquesa que nos acompanhava contou-nos como se tinha sentido surpreendida quando a sua filha mais velha, ao terminar a escola secundária, manifestou o desejo de se inscrever num curso de seis meses numa escola popular. No imaginário desta mãe, tais escolas tinham ficado associadas à educação das classes populares. Daí o seu interesse na visita, ela queria perceber o porquê destas escolas continuarem a ser tão atraentes para os jovens de hoje (o que revela como esta nova faceta das esco-





las populares não é conhecida por muitos dos próprios dinamarqueses). No final desse dia, estava de tal forma convicta da relevância das aprendizagens que os jovens aí podiam fazer, que desejava que a sua filha mais nova manifestasse o mesmo interesse. Mas a população que frequenta estas escolas não é só constituída por jovens adultos. Por exemplo, no dia da visita estava a decorrer um curso de quatro dias sobre a temática “Viver com qualidade” essencialmente frequentado por pessoas (homens e mulheres) já adultas. As actividades versavam aspectos variados, desde a alimentação até noções de saúde física e de bem-estar psíquico ou espiritual.

#### Plataforma de igualdade para a educação

Falar das escolas populares “folk schools” é mais do que falar de um tipo de escolas, é pensar num conceito e num movimento iniciado no século XIX pelo bispo e poeta dinamarquês N. F. S. Grundtvig, um nome que talvez seja familiar a quem está dentro da área da Formação de Adultos. As “folk schools” que foram fundadas por este clérigo visavam criar uma plataforma de igualdade para a educação em que todas as pessoas – os camponeses e as elites – se sentavam juntos como iguais em capacidade para discutir as questões e ideias do seu tempo. Na época, o seu maior investimento era a educação das classes camponesas como resposta às necessidades emergentes das modificações sociais da época. Dedicavam-se, por exemplo, à sua alfabetização, mas também à tomada de consciência dos seus direitos democráticos enquanto cidadãos, num sentido próximo das ideias de Paulo Freire.

#### Actualidade das “folk schools”

Este tipo de escolas continua a ter, actualmente, uma forte implantação nos países nórdicos (Dinamarca,

Suécia, Noruega e Finlândia) mas também existem outros locais do Mundo como, por exemplo, nos Estados Unidos da América. Hoje, encontram-se em pleno funcionamento e com popularidade 86 escolas na Dinamarca, 77 na Noruega, 90 na Finlândia e 147 na Suécia. O conjunto de áreas de formação e de acção que hoje apresentam é bastante diferente das existentes nos primeiros anos do movimento. Podemos encontrar, por exemplo, música, artes do espectáculo, vida ao ar livre, meios de comunicação social, cinema, fotografia, informática, artes e ofícios, solidariedade internacional, ao lado de sociologia, filosofia, antropologia, política internacional, astronomia e ecologia. Também são notórias as diferenças entre as escolas nórdicas e as que ainda hoje subsistem nos EUA, como H. Stubblefield salienta num artigo em que analisa o impacto do conceito das escolas populares dinamarquesas nos EUA, em particular, no âmbito da Educação de Adultos. Discute algumas das razões pelas quais este conceito de educação teve pouco impacto nos EUA afirmando, por exemplo, que “possivelmente não foi encontrada uma base cultural Americana comum” (<http://www-distance.syr.edu/stubblefield.html>).

Nesta diversidade encontra-se um conjunto de características comuns que decorrem dos princípios básicos desenvolvidos por Grundtvig, o que permite continuar a reconhecê-las, ainda hoje, como “folk schools”. E um desses princípios, defendidos pelo próprio Grundtvig, fomenta que a escola deve reinterpretar a ideologia em que se integra. Assim, as diferenças que encontramos entre elas revelam a forte integração de cada uma dessas escolas na comunidade local que se concretiza, hoje, pela intervenção activa dos vários agentes dessa comunidade (desde as autoridades locais aos agentes produtivos) na direcção da escola. Eles podem ter um papel activo em várias decisões relativas,



por exemplo, à gestão da escola, à escolha dos seus professores, à definição das áreas e tipos de cursos a proporcionar. Esta característica, associada à forte orientação para o encorajamento do desenvolvimento individual dos alunos, a par com o seu desenvolvimento social, pode continuar a exprimir-se pela ampla liberdade que, ainda hoje, é reconhecida a cada uma destas escolas (no seu todo) quanto ao desenho dos seus cursos.

A primazia “à palavra vivida” é uma orientação de Grundtvig, em que se procura que, mesmo a palavra falada, por exemplo nas aulas expositivas, seja proporcionada de modo a que todos consigam relacionar a mensagem da fala com o que acontece nas suas vidas aqui e agora (mais uma proximidade forte com as ideias de Paulo Freire). Esta preocupação de Grundtvig com a “palavra vivida” (e não só com a “palavra escrita”) interliga-se com a ideia de que mais do que “ensinar conhecimentos” ou do que dar soluções às pessoas, é importante ajudá-las a adquirir uma base educacional que lhes permita tomar controlo das suas próprias vidas, ou seja, predispô-las para mudanças estruturais. E isso passa pelo envolvimento de todos cooperativamente na vivência da aprendizagem. A educação é aqui encarada como algo mais que o resultado de uma transmissão e aquisição de conteúdos, e o enriquecimento de “saberes” específicos decorre em paralelo com o desenvolvimento de um sentido de orgulho pelas competências que desenvolve. A rede de conexões pessoais intensas que se podem estabelecer nessa conjugação de vivências e aprendizagem constitui um enquadramento para o desenvolvimento do indivíduo como um membro não só respeitado mas que se auto-respeita. Esta mesma preocupação continua viva, actualmente, embora com modos de o expressar adaptados aos momentos presentes. Por exemplo, ela é visível quando uma escola secundária popular sueca apresenta no seu site (<http://www.sjo->



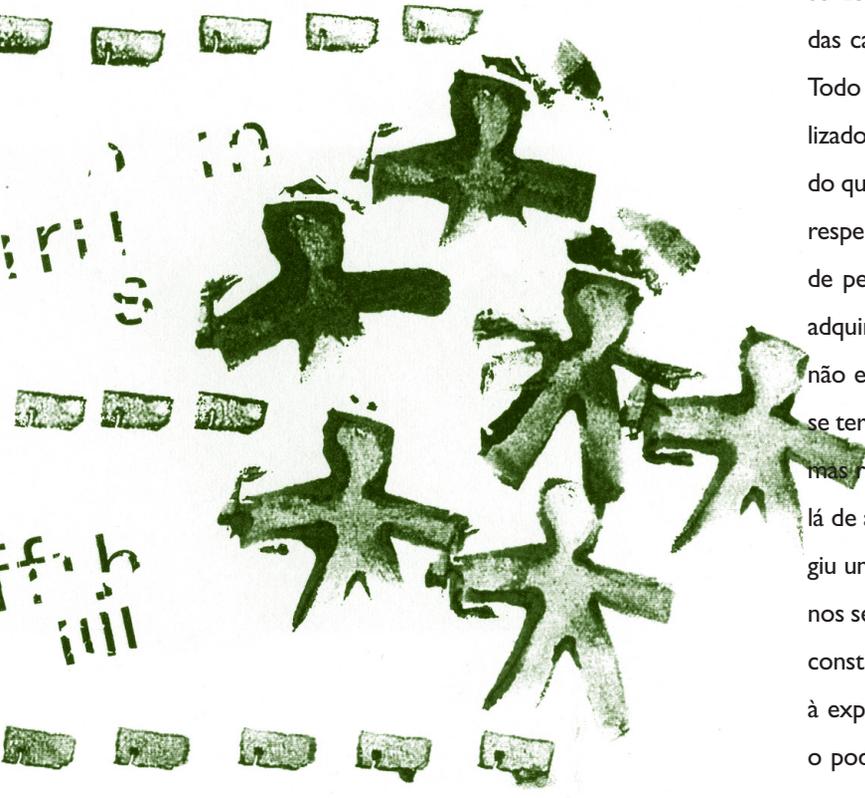


vik.fhsk.se/english.phd) como objectivo global de escola “dar uma educação cívica geral”. A junção da aprendizagem com a vivência cooperativa de responsabilidades mantém-se como uma prática actual pelo que a frequência dos cursos implica a experiência partilhada e comunitária no mesmo espaço físico. Ou seja, tanto professores como alunos vivem em regime de internato na escola, sendo a capacidade desta definida pelo número de quartos disponíveis para os alunos. Todos são responsáveis pela vida quotidiana do colectivo o que inclui, por exemplo, a gestão dos espaços e recursos (dos locais em que dormem e daqueles em que trabalham; o modo como organizam e concretizam as refeições). A viabilidade económica destas escolas é garantida por diversos meios, desde a participação do Estado, das autoridades locais e até de empresas sendo, no entanto, comum que os alunos paguem uma mensalidade. Esta co-responsabilização reve-

la a convicção de que a educação/formação é vista como algo que não só beneficia o indivíduo mas é a base de uma sociedade saudável.

### Um caso exemplar

Gostaria de contar uma pequena história vivida na escola que visitei e que considero que ilustra estas ideias. Uma das áreas de temáticas oferecidas era a de Trabalho de Projecto mas que só se concretizava quando um grupo de pessoas com um interesse comum se candidatava à escola. Foi o caso de um grupo de jovens interessados em aprender a construir casas ecológicas. Embora nenhum dos professores da escola fosse perito nesse tema, foi decidido apoiar o propósito desses alunos. Foi definido um dos professores como o que iria acompanhar e orientar o projecto, ou seja, ele seria um professor que, não sabendo do conteúdo, ficava responsável por



apoiar o grupo nas aprendizagens necessárias para a concretização do seu objectivo – aprender a construir uma casa ecológica. Professor e alunos tornaram-se, por isso, co-responsáveis por um percurso de aprendizagem que envolvia a construção de um produto. Mas não se tratava

só de planejar a construção de uma casa com determinadas características, ela teria de ser mesmo concretizada. Todo o processo teve de ser planeado, pesquisado e realizado por essa equipa em que o professor não era mais do que um participante, talvez mais experiente no que diz respeito a gerir esforços em comum e a encontrar vias de pesquisa de saberes e de apoios (por exemplo, para adquirir os materiais). A equipa de professores da escola não estava muito convicta inicialmente da capacidade de se ter sucesso no propósito que os alunos se propunham, mas resolveu arriscar com eles e o sucesso foi total. Para lá de aprendizagens fortes e significativas para todos, surgiu uma mais-valia não antecipada quando alguns dos alunos se lançaram, profissionalmente, a partir daí, na área da construção de casas ecológicas. Associar a aprendizagem à experiência e à co-responsabilidade é reconhecer que o poder (e o direito) de aprender está na mão de cada um e de todos nós, ou seja, de quem aprende, e que é demasiado arriscado deixar unicamente na mão de quem tem o poder explícito de ensinar definir como é que ele deve ser vivido.

**Este artigo foi publicado no n.º 3 da Revista *Aprender ao Longo da Vida*, e gentilmente cedido à FORMAR**

## REFERÊNCIAS E ALGUNS SITES ACONSELHADOS

- Seppo Niemela, 2004, in <http://www.vsy.fi/evk/grundtvig/enlighten.html>  
<http://www.hojskolerne.dk> (site das escolas populares dinamarquesas que pode ser lido em inglês e em que se pode fazer o *download* de uma brochura informativa)  
<http://www.noruega.org.pt/education/education/folk/folk.htm>  
 (site oficial da Noruega em Portugal, escrito em português)  
[http://www.kansanopistot.fi/gb/yhdistys\\_gb/general.html](http://www.kansanopistot.fi/gb/yhdistys_gb/general.html)  
 (informação sobre as escolas secundárias populares na Finlândia)  
<http://www.haapop.fi/sivu/en/> (uma escola secundária popular na Finlândia)  
<http://www.sjovik.fhsk.se/english.php> (uma escola secundária popular na Suécia)  
<http://www-distance.syr.edu/stubblefield.html>  
 (com uma comparação das escolas populares dinamarquesas e as dos EUA)  
<http://www.vsy.fi/evk/grundtvig/enlighten.html>  
 (com um trabalho profundo sobre a herança pedagógica de Grundtvig)

### MADALENA PINTO DOS SANTOS

Professora de Matemática, doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa



## Associação “O Direito de Aprender”



O tema “Folk Schools” que é abordado no artigo anterior (transcrição de um artigo do terceiro número da revista *Aprender ao Longo da Vida*) é também focado no quinto número da mesma revista, na entrevista a Johan Norbeck, de que poderão ler uma parte no *site* da Associação O Direito de Aprender – <http://www.direitodeaprender.com.pt/>

Estamos actualmente a preparar o sexto número que vai ser um número especial sobre o Encontro de Educação de Adultos realizado na Fundação Gulbenkian no dia 12 de Dezembro de 2005.

Neste Encontro verificou-se uma grande adesão de pessoas e organizações, o que demonstrou a oportunidade da sua organização assim como revelou que a experiência da Educação e Formação de Adultos em Portugal é um capital rico e diversificado que não deve ser mais encarado como “parente pobre” das políticas e sistemas de educação.

A inexistência em Portugal de um movimento social capaz de afirmar a sua relevância cultural e estratégica levou a que várias pessoas envolvidas nas mais diversas práticas de educação e formação de adultos tomassem a iniciativa de criar, em 2004, a Associação O Direito de Aprender para promover e debater a educação/formação como um direito inalienável das pessoas adultas. Na sua curta existência, já concretizámos estes três projectos – a revista, o *site* e o encontro nacional – mas pretendemos continuar a crescer, pelo que serão bem-vindas todas as pessoas que pretendam ser nossos associados.

Poderá ser associada qualquer pessoa disposta a actuar no sentido de ver reconhecido e concretizado o direito de todos os adultos a aceder e participar activamente num processo de educação completo e permanente, ao longo da vida. Um processo que lhes permita adaptar-se às constantes mudanças da sociedade, às transformações do mundo do trabalho, ao acesso às novas tecnologias, à ocupação criativa dos tempos livres, à formação para a inserção socioprofissional, à consciência ecológica e ao desenvolvimento de uma democracia mais participativa.

Ficamos à sua espera.

# Eslovénia

**Nome Oficial**

Eslovénia

**Nome Comum Local**

Slovenija

**Sistema Político**

República Democrática Parlamentar

**Entrada na União Europeia**

1 de Maio de 2004

**Língua Oficial**

Esloveno

**Situação Geográfica**

Sudoeste da Europa, Alpes Orientais na margem do mar Adriático, entre a Áustria e a Croácia.

**Superfície Total**20 273 Km<sup>2</sup>**População**

2 milhões de habitantes

**Capital**

Liubliana

**Fronteiras**

Áustria, Croácia, Itália, Hungria

**Clima**

Moderado

**Grupos Étnicos mais Significativos**

Eslovenos, croatas, sérvios, bósnios, jugoslavos, húngaros

**Religiões**

Católica, luterana, muçulmana e ateuista

**Moeda**

Tolar

### História

Em 1918, os Eslovenos uniram-se aos Sérvios e Croatas, formando uma nova nação, denominada Jugoslávia, em 1929. Após a Segunda Guerra Mundial, a Eslovénia tornou-se uma república da Jugoslávia renovada que, embora comunista, se distanciou do governo de Moscovo. Insatisfeitos com o exercício do poder da maioria sérvia, os Eslovenos conseguiram estabelecer a sua independência em 1991. Em Março de 2004 a Eslovénia integra a NATO e, em Maio do mesmo ano, torna-se membro da União Europeia.

### O Sistema de Educação e Formação Profissional

O Sistema de Educação é tutelado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e o Ministério do Trabalho, da Família e dos Assuntos Sociais assume a tutela do ensino pré-escolar e profissional. O ensino superior é regulado pelo Ministério do Ensino Superior, da Ciência e da Tecnologia.

#### I. Educação Pré-Escolar

- Idade entre 1 a 6 anos
- Escolas geridas e administradas pelos municípios

#### “Pré-primária” (*Priprava na šolo*)

- 6 anos de idade
- Ano obrigatório, cuja finalidade é preparar as crianças para a entrada na escola básica



## 2. Ensino Obrigatório

### 2.1 Escola Básica (*Osnovnošolsko Izobraževanje*)

A escola básica divide-se em três ciclos. O primeiro ciclo (*razredni pouk*) abrange 4 anos de escolaridade, o segundo ciclo (*predmetni pouk*) compreende o 5.º ano de escolaridade até ao 8.º ano e o terceiro ciclo o 9.º ano de escolaridade.

- Idade: 7 aos 15 anos
- 9 anos escolares

### 2.2 Ensino Secundário (*Srednješolsko Izobraževanje*)

O ensino secundário inicia-se após a conclusão, com sucesso, do ensino básico. Existem três tipos de escolas de nível secundário:

#### **Ensino Geral Secundário (*Gimnazije*)**

- Idade: 15 aos 18/19 anos
- 4 anos escolares
- Tem como objectivo preparar os alunos para o ensino superior.
- Após concluir com sucesso o 4.º ano, o aluno fará o exame final (*matura gimnazije*), cujo resultado positivo permite o acesso ao ensino superior.
- Exame final é condição obrigatória de acesso ao ensino superior.



#### **Escola Técnica Secundária (*Tehniške in Strokovno*)**

- Idade: 15 aos 18/19 anos
- 4 anos escolares
- 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 técnico-profissional (*poklicna matutra*).
- Estas escolas têm como principal objectivo preparar os alunos para os estudos ao nível do ensino profissional pós-secundário profissional (*višješolski strokovni študij*) ou do ensino profissional universitário (*visokošolski strokovni študij*).

Para aceder ao ensino profissional universitário, o aluno obrigatoriamente deverá realizar um exame suplementar de fim de curso no qual terá de ter aproveitamento.

#### **Escola Vocacional Secundária (*Poklicno Vocational*)**

- Idade: 16 a 18/19 anos
- Prepara os alunos para obtenção de uma qualificação profissional (vocacional).
- 2 a 3 anos escolares com exame final de âmbito profissional (*zaključni izpit*) específico da profissão escolhida. O certificado de passagem no exame final (*spricevalo o zaključnem izpitu*) permite aos alunos ingressarem no mundo do trabalho ou inscreverem-se no primeiro ano de um qualquer programa de formação profissional e técnica.
- Sistema Dual: O ensino vocacional pode ser ministrado, de modo autónomo, por uma escola profissional ou em conjunto com uma empresa e tem a duração aproximada de 3 anos, terminando com o exame final (*zaključni izpit*). A prova prática do exame final é



desenvolvida pelas comissões de exames das câmaras profissionais.

### 3. Ensino Pós-Secundário Profissional (*Višje strokovno izobraž*)

O ensino profissional e técnico nasceu na Eslovénia em 1996. Os programas desenvolvidos têm, maioritariamente, componentes técnicas e práticas associadas ao mundo do trabalho, uma vez que a empresa é o local privilegiado no decorrer dos anos lectivos.

- As escolas de ensino pós-secundário profissional (*višja strokovna šola*) são institutos independentes ou unidades organizadas, compostas por vários centros escolares.
- Podem inscrever-se todos os alunos que tenham realizado, com aproveitamento, o exame de fim de curso

geral (*šplošna matura*) ou o exame de fim de curso profissional (*poklicna matutra*) ou, ainda, o exame final da escola secundária vocacional (*zaključni izpit*).

- Tem a duração de dois anos lectivos e termina com o exame para o diploma do curso pós-secundário profissional (*diplomski izpit*).
- Os alunos destas escolas poderão prosseguir os seus estudos no ensino universitário na vertente de um programa universitário de estudos profissionais (*visokošolski strokovni študij*).

### 4. Ensino Superior (*Visoko šolstvo*)

O ensino universitário, na Eslovénia, está organizado em dois níveis de programas de estudo: programas de estudo de licenciatura (*dodiplomski študijski programi*) e programas de estudo de pós-licenciatura (*podiplomski*



študijski programi). Os programas de estudo de licenciaturas subdividem-se em duas categorias: programas universitários académicos (*univerzitetni*) e os programas universitários profissionais (*visokošolski strokovni*).

### 5. Formação Contínua para Adultos (*Ksyzalcenie Ustawiczne*)

A formação de adultos na Eslovénia é desenvolvida de forma similar ao ensino básico e superior. Contudo, alguns programas são adaptados às necessidades específicas deste grupo.

Em 2000 foi introduzido o sistema de certificação na Eslovénia, que permite aos adultos certificarem as suas competências pela via da experiência e obterem, também, uma qualificação profissional sem necessariamente frequentarem a escola tradicional.

### 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

Ministry for Higher Education, Science and Technology, Education Recognition Unite, Naric

“Recognition and assessment of education in Republic of Slovenia”, Maio de 2005

Embaixada da Eslovénia em Portugal

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

[www.gov.si](http://www.gov.si)

[www.uvi.si](http://www.uvi.si)



# Centros de Recursos em Conhecimento

## Visam:

- Contribuir para a construção da Sociedade do Conhecimento.
- Desenvolver mecanismos de aproximação entre quem produz e quem utiliza o conhecimento.
- Facilitar e melhorar a intervenção dos profissionais de formação, apoiando-os no seu esforço de melhoria contínua e autoformação.
- Disseminar práticas formativas bem sucedidas, recursos técnico-pedagógicos desenvolvidos nomeadamente com os apoios comunitários e nacionais.
- Apoiar a formação ao longo da vida.
- Disponibilizar a informação e os recursos necessários à actividade dos profissionais de formação e entidades formadoras.
- Difundir e conceder visibilidade às experiências for-



mativas, metodologias e recursos técnico-pedagógicos desenvolvidos, nomeadamente com o apoio do Fundo Social Europeu.

- Partilhar experiências e soluções formativas.

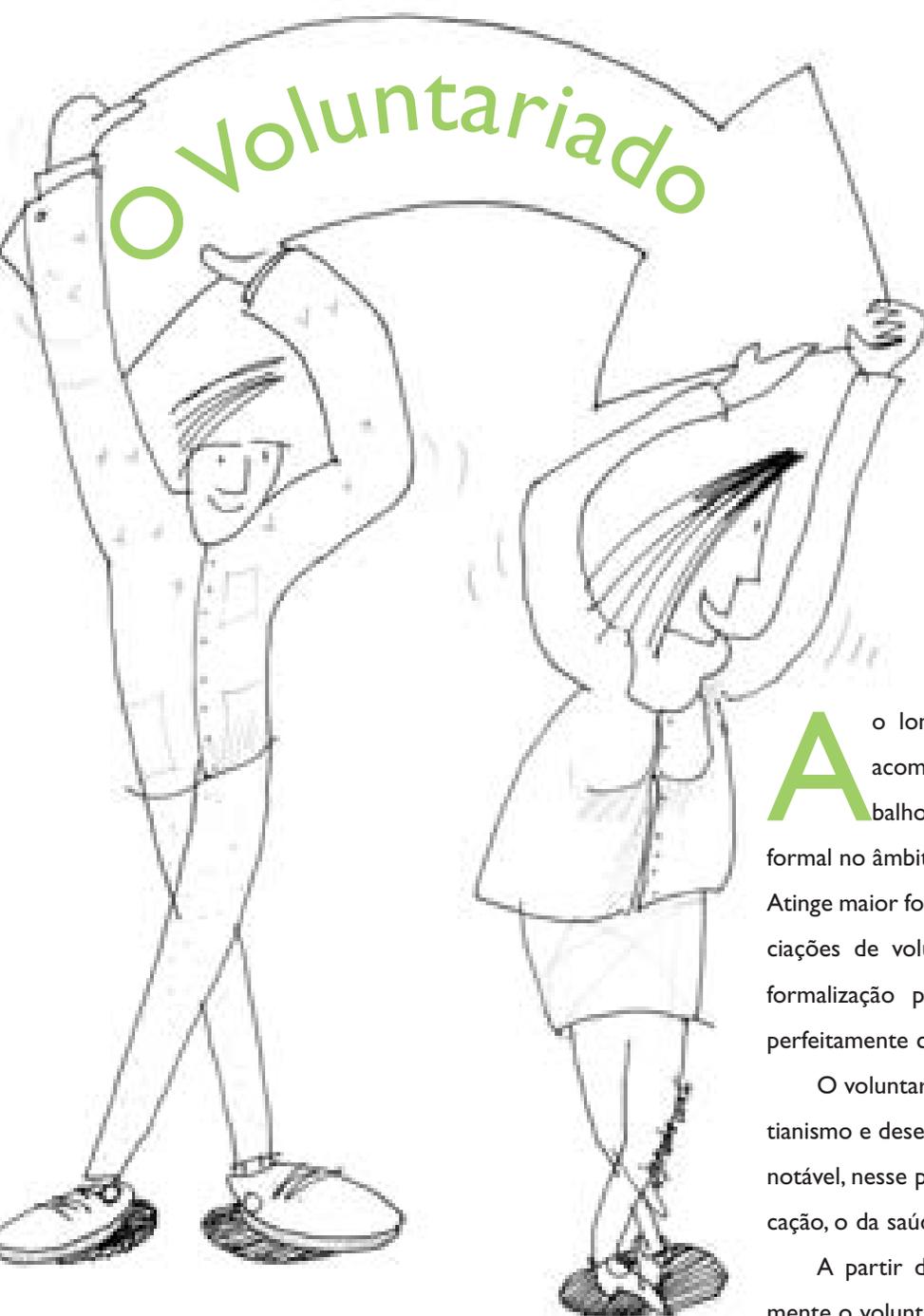
**A Rede de Centros de Recursos em Conhecimento (RCRC)** apoia entidades formadoras e profissionais de formação no desenvolvimento das competências necessárias ao reforço da competitividade das pessoas e das organizações, no espaço de influência de cada uma destas infra-estruturas de conhecimento.

**O CRC Virtual** é a plataforma colaborativa da **RCRC**, possibilitando a disponibilização e a partilha de conhecimento. Os utilizadores podem receber aconselhamento directo de qualquer CRC que detenha as competências ou conteúdos ajustados às suas necessidades. O CRC Virtual pode, assim, ser utilizado como recurso complementar ou alternativo ao atendimento presencial.

A **Rede de Centro de Recursos em Conhecimento** possibilita a pesquisa e preparação da actividade formativa, tendo como principal objectivo gerir e

difundir informação técnica, pedagógico-didáctica e científica, de suporte às actividades de ensino, aprendizagem e investigação, contribuindo para:

- Facilitar e melhorar a intervenção dos formadores e consultores nas áreas de formação profissional, gestão de recursos humanos e desenvolvimento organizacional.
- Facilitar o acesso à informação estratégica, designadamente nas áreas de orientação profissional, educação/formação, inserção profissional, gestão de recursos humanos, desenvolvimento organizacional e outras, consideradas estratégicas na área da inovação técnica e tecnológica.
- Desenvolver *interfaces* entre quem produz e quem utiliza o conhecimento, entre instituições de I&D e organismos de educação/formação e outras empresas e respectivas associações.
- Difundir e conceder visibilidade às experiências formativas, metodologias e recursos técnico-pedagógicos desenvolvidos, nomeadamente, com o apoio do FSE.
- Desenvolver a transferência de experiências e soluções nas áreas supramencionadas.
- Promover uma formação permanente ao longo da vida.



**A**o longo da história, o trabalho voluntário acompanhou sempre, e até precedeu, o trabalho remunerado. Pratica-se de maneira informal no âmbito familiar, na vizinhança e entre amigos. Atinge maior formalização nos inúmeros grupos e associações de voluntários existentes e atinge níveis de formalização profissional em algumas organizações, perfeitamente comparável ao trabalho remunerado.

O voluntariado recebeu um forte impulso do cristianismo e desenvolveu-se ao longo da Idade Média. Foi notável, nesse período, o voluntariado social, o da educação, o da saúde e o da protecção civil.

A partir do século XIX, desenvolveu-se decisivamente o voluntariado de base laica. Irromperam, a partir desta época, o voluntariado ligado ao mutualismo, ao cooperativismo, às associações de cultura e recreio, ao sindicalismo, à política.

Nas últimas décadas, assistiu-se a um movimento de aproximação entre as diferentes tradições de volun-



tariado e ao aparecimento de novos domínios de actividade, tais como: ambiente, património, desenvolvimento (dentro e fora do país), defesa de direitos humanos.

Como se pode definir o voluntariado? O que o distingue do trabalho remunerado? Quais as perspectivas de desenvolvimento futuro?

Muito sumariamente, dir-se-á, nesta abordagem do tema, que o voluntariado equivale ao trabalho voluntário e se pode definir como actividade pessoal, ao serviço de outrem e do bem comum, caracterizado pela gratuidade e respectivas motivações. O trabalho

voluntário não se distingue do remunerado pelo grau superior de dedicação nem pelo grau inferior de profissionalismo. Embora essa diferenciação possa ocorrer na prática, só a gratuidade distingue os dois tipos de trabalho, e ambos são igualmente dignificantes (cfr. o art.º 2.º e os n.º 1 a 6 do art.º 6.º da Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro).

As perspectivas de desenvolvimento futuro vão sendo abertas, em cada momento, por cada voluntário e cada organização de voluntariado. Contudo, vale a pena enunciar aqui as linhas de acção adoptadas pelo



## A Acção pela Participação

Na sequência do reconhecimento de que o voluntariado representa hoje um dos instrumentos básicos de participação da sociedade civil nos diversos domínios de actividade, foi publicada a Lei n.º 71/98, de 3 de Novembro, que define as bases do seu enquadramento jurídico.

Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 389/99, de 30 de Setembro, que estabeleceu, no artigo 20.º, a criação do Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado (CNPV).

O **Conselho Nacional** é um órgão colegial constituído por representantes de vários ministérios e de organizações nacionais de voluntariado com intervenção nos diferentes domínios de actividade.

Com o objectivo de assegurar o apoio permanente necessário ao bom funcionamento do Conselho Nacional e à execução das suas deliberações, foi criado o Núcleo de Apoio Técnico ao Conselho (NAT).

A acção desenvolvida pelo NAT reparte-se por várias iniciativas, das quais podemos destacar:

- Apoio técnico na concepção e criação de Bancos Locais de Voluntariado.
- Sítio na Internet sobre voluntariado.
- Emissão do cartão de identificação do voluntário a nível nacional.
- Organização de acções de formação para formadores em voluntariado, de forma descentralizada e a nível nacional, com a criação de bolsas de formadores em voluntariado.
- Publicação do boletim trimestral *Voluntariado, Hoje*.
- Organização e gestão de bases de dados de organizações promotoras.
- Publicações especializadas e material de divulgação.
- Organização de encontros e colóquios temáticos.
- Participação em encontros, seminários e conferências nacionais e internacionais.



Congresso do Ano Internacional dos Voluntários – 2001 – e às que o Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado procura ser fiel. São elas:

- a) a expansão do voluntariado, em todas as localidades e domínios de acção, de acordo com as necessidades e potencialidades;
- b) a qualificação dos voluntários e das organizações de voluntariado;
- c) a organização do voluntariado, caminhando-se, eventualmente, para a criação da respectiva confederação;
- d) o aprofundamento da identidade do voluntariado e do seu papel na sociedade.

- Organização das comemorações do Dia Internacional dos Voluntários (DIV), que se celebra a nível mundial no dia 5 de Dezembro.
- Parceria com o GRACE (Grupo de Reflexão e Apoio à Cidadania Empresarial) para elaboração de um manual de boas práticas no âmbito da responsabilidade social das empresas.
- Elaboração de estudos com a colaboração do OEFP (Observatório de Emprego e Formação Profissional) para a caracterização do voluntariado em Portugal e sua representação no PIB nacional.
- Parceria com outras entidades/organismos para apoio em projectos específicos.

Estas actividades desenvolvem-se no sentido do cumprimento das competências do Conselho Nacional... para mais, melhor e mais reconhecido voluntariado.

Se o voluntariado é um serviço a favor dos outros, do bem comum e da comunidade, os voluntários serão certamente os agentes da mudança, um arauto da liberdade e do desenvolvimento.

A participação gratuita de cada um ao serviço de uma causa generosa é um acto de cidadania onde cabe a cada um de nós o tributo do serviço pelos outros.

**NÚCLEO DE APOIO TÉCNICO AO CONSELHO NACIONAL  
PARA A PROMOÇÃO DO VOLUNTARIADO**

**ACÁCIO FERREIRA  
CATARINO**

Presidente do Conselho Nacional  
para a Promoção do Voluntariado

# Vai Viver até aos 100 Anos?

*O futuro do Homem não está nas estrelas mas na sua vontade.*

*Shakespeare*

## Aproveite as férias e faça contas à vida...

Responda a este questionário e descubra a idade que lhe vai tocar – e o que você pode fazer para alterar as probabilidades.

Em primeiro lugar, consulte a tabela para ficar a saber qual é a esperança média de vida correspondente à sua faixa etária e ao seu sexo. Aí descobrirá quantos anos poderia viver se fosse o Senhor ou a Senhora Média. Mas você não o é. Assim, para ficar a saber se vai viver mais ou menos anos, há duas séries de questões que você vai avaliar em termos de se enquadrarem, ou não, no seu caso. Descobrirá quais os “factores mais” que aumentarão as probabilidades de você

vir a receber a sua reforma e quais os “factores menos” que reduzirão as suas perspectivas de a receber e/ou gozar.

Seja sincero nas suas respostas e na sua pontuação. Não vale a pena fazer batota. Não é por isso que vai viver mais cinco minutos. Mas, se levar a peito a mensagem enviada tanto pelos seus factores menos como pelos factores mais que não pontuou, ainda vai a tempo de inverter as probabilidades.

Pode não conseguir alterar alguns factores como, por exemplo, quem eram os seus pais ou os seus avós. Mas outros – como, por exemplo, o que come, o que bebe, o que fuma, o exercício que faz e mesmo a sua maneira de encarar a vida – estão ao seu alcance.

### Os Factores Mais

- Se lhe garantissem que viveria até aos 100 anos ficaria encantado ..... **+2**
- Leva a vida com calma. É preciso muito para o exasperar ..... **+3**
- Tem relações sexuais regularmente com o mesmo parceiro uma ou duas vezes por semana ..... **+2**
- Bebe moderadamente – bebe algo que aprecia mas uma vez por outra, não diariamente ..... **+1,5**
- Bebe diariamente uma média de uns quantos golos de aguardente ou meio litro de vinho ou quatro copos de cerveja ..... **+3**
- Prefere alimentos simples, vegetais e fruta a pratos mais ricos e mais gordos ..... **+0,5**
- Praticamente nunca se levanta da mesa sentindo-se cheio ..... **+0,5**
- Tem uma profissão ..... **+1,5**
- O seu trabalho envolve especialização técnica/faz parte da direcção ou da administração/trabalha na agricultura ..... **+1**
- O seu trabalho não é manual mas mantém-no activo tanto físico como intelectualmente ..... **+2**
- Vive, ou viveu no campo ..... **+1**
- É casado e vive com o seu cônjuge ..... **+1**
- Tem um QI acima da média ..... **+2**
- Tem pelo menos um amigo íntimo com quem pode desabafar as suas preocupações ..... **+1**
- Pelo menos um dos seus avós viveu até aos 80 ou mais anos. Por cada um ..... **+1**
- Pelo menos um dos seus avós viveu até aos 70 ou mais anos – por cada um ..... **+0,5**
- A sua mãe viveu até aos 80 ou mais anos ..... **+4**
- O seu pai ultrapassou os 80 anos ..... **+2**
- Faz um *check-up* médico completo de dois em dois anos (para homens) e uma vez por ano, incluindo um exame de despiste do cancro do colo do útero (para mulheres) ..... **+3**
- Faz exercício físico três vezes por semana ..... **+3**
- Frequentou a universidade e tirou um curso de pós-graduação ..... **+3**
- Obteve uma licenciatura ..... **+2**
- Fez o curso geral dos liceus ..... **+1**
- Tem 65 ou mais anos e ainda trabalha ..... **+3**
- Tem 60 anos e ainda trabalha ..... **+2**
- Tem pelo menos um *hobby* a que planeia dedicar mais tempo quando se reformar ..... **+1**
- Subiu a uma montanha ou fez algo de igualmente arrojado nos últimos 18 meses ..... **+1**
- Não pratica desportos perigosos ..... **+1**

### Os Factores Menos

- Bebe bastante – mais do que uns quantos golos de aguardente, meio litro de vinho ou quatro copos de cerveja por dia ..... **-8**
- Sente-se frequentemente como um vulcão prestes a explodir a qualquer momento ..... **-2**
- Raramente, ou nunca, põe o cinto de segurança... **-1**
- Teve três ou mais multas por excesso de velocidade ou, se não teve, sabe que é apenas uma questão de sorte ..... **-1**
- Fecha-se em si mesmo – tem mais que fazer do que envolver-se na vida de outras pessoas ..... **-3,5**
- Detesta a mudança – é uma coisa que dá cabo de si ..... **-2**

- Gosta tanto de mudar que o está sempre a fazer – de emprego, de penteado, de parceiro, de casa ..... **-2**
- Vive numa cidade ou numa vila de grandes dimensões **-1**
- O seu trabalho é semi-especializado ..... **-0,5**
- O seu trabalho é manual ..... **-4**
- Nestes últimos dois anos, esteve frequentemente preocupado ou deprimido ..... **-2**
- Adoece com frequência ..... **-5**
- Sofre de doença crónica, tipo enxaqueca ou afecção dos brônquios ..... **-5**
- Tem mais dificuldades financeiras que a maioria da sua família, amigos ou vizinhos ..... **-1**
- Passa muito tempo sentado no emprego ..... **-2**
- Dorme mais de 10 horas ou menos de cinco horas por noite ..... **-2**

#### Se algum dos seus irmãos, irmãs, pais ou avós morreu:

- De doença cardíaca ou trombose antes dos 50 anos – por cada ..... **-4**
- Entre os 50 e os 60 anos – por cada ..... **-2**
- De diabetes ou com uma úlcera antes dos 60 anos – por cada ..... **-3**
- De cancro no estômago antes dos 60 anos – por cada ..... **-2**
- De qualquer doença (não acidente) antes dos 60 anos – por cada ..... **-1**
- É uma mulher sem filhos que não pode ou que não planeia tê-los ..... **-1**
- É uma mulher com mais de sete filhos ..... **-1**

#### Se fumar por dia:

- Menos de 20 cigarros ..... **-2**
- Entre 20 a 40 ..... **-7**
- Mais de 40 ..... **-12**

#### Se tem até 3 Kg a mais:

##### Homens

- dos 20 aos 25 anos ..... **-11**
- dos 25 aos 30 anos ..... **-8**
- dos 30 aos 35 anos ..... **-5**
- dos 35 aos 40 anos ..... **-3,5**
- dos 40 aos 50 anos ..... **-2,5**

##### Mulheres

- dos 20 aos 30 anos ..... **-5,5**
- dos 30 aos 45 anos ..... **-5**
- dos 45 aos 55 anos ..... **-3,5**
- se tem mais de 3 Kg em excesso, conte ..... **-2**
- Sofreu de excesso de peso no passado ..... **-2**

#### Se é divorciado ou separado:

- Homens que vivem sós ..... **-7**
- Homens que vivem acompanhados ..... **-3,5**
- Mulheres que vivem sós ..... **-4**
- Mulheres que vivem acompanhadas ..... **-2**
- Se é viúva e vive só ..... **-3,5**
- Se é viúva e vive acompanhada ..... **-2**
- Se é viúvo e vive só ..... **-7**
- Se é viúvo e vive acompanhado ..... **-3,5**

#### Se é uma mulher solteira (com ou sem amante fixo):

- Por cada 10 anos a partir dos 25 ..... **-1**

#### Se é um homem solteiro que vive acompanhado:

- Por cada década após o seu 25.º aniversário ..... **-1**

## Resultados

Adicione os factores mais à sua idade estimada que consta da tabela seguinte e deduza depois os seus factores menos. Terá como resultado a sua idade final – a não ser que altere os seus hábitos!

Já ficou a saber o que o espera. Agora, está na sua mão fazer o que puder para tentar melhorar as suas hipóteses. Mas há mais coisas em jogo do que a idade que aparece na tabela: o teste também lhe revela o ponto da situação.

Todavia, não são aqui ainda tomadas em consideração as pesquisas que estão a ser feitas sobre como tornar

a raça humana mais longeva e sobre futuras curas para doenças específicas. O que isto quer dizer é que quanto mais você prolongar a sua esperança de vida, mais provável se tornará ainda cá estar para lucrar com as descobertas dos laboratórios de investigação.

## Esta é a sua esperança de vida média

A primeira coluna diz respeito à sua idade actual. A coluna seguinte corresponde à idade que um homem dessa idade pode esperar atingir e a terceira coluna é a esperança de vida média para uma mulher dessa idade.

Idade actual	Homem	Mulher	Idade actual	Homem	Mulher
15	70.7	73.7	48	73.5	76.5
16	70.8	73.8	49	73.6	76.6
17	70.8	73.8	50	73.8	76.8
18	70.9	73.9	51	74.0	77.0
19	71.0	70.0	52	74.2	77.2
20	71.1	70.1	53	74.4	77.4
21	71.1	70.1	54	74.7	77.7
22	71.2	74.2	55	74.9	77.9
23	71.3	74.3	56	75.1	78.1
24	71.3	74.3	57	75.4	78.4
25	71.4	74.4	58	75.7	78.7
26	71.5	74.5	59	76.0	79.0
27	71.6	74.6	60	76.3	79.3
28	71.6	74.6	61	76.6	79.6
29	71.7	74.7	62	77.0	80.0
30	71.8	74.8	63	77.3	80.3
31	71.9	74.9	64	77.7	80.7
32	71.9	74.9	65	78.1	81.1
33	72.0	75.0	66	78.4	81.4
34	72.0	75.0	67	78.9	81.9
35	72.1	75.1	68	79.3	82.3
36	72.2	75.2	69	79.7	82.7
37	72.2	75.2	70	80.2	83.2
38	72.3	75.3	71	80.7	83.7
39	72.4	75.4	72	81.2	84.2
40	72.5	75.5	73	81.7	84.7
41	72.6	75.6	74	82.2	85.2
42	72.7	75.7	75	82.8	85.8
43	72.8	75.8	76	83.3	86.3
44	72.9	75.9	77	83.9	86.9
45	73	76	78	84.5	87.5
46	73.2	76.2	79	85.1	88.1
47	73.3	76.3	80	85.7	88.7

# Endereços Úteis



@ [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt)

## Novas Oportunidades

O sítio **Novas Oportunidades** foi criado na sequência da Iniciativa Novas Oportunidades, a qual visa dar resposta aos baixos níveis de escolarização e de qualificação dos jovens que actualmente se registam em Portugal, bem como a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta

Neste sítio poderá encontrar um conjunto diverso de informação apresentada em função do tipo de utilizador.

@ <http://europa.eu.int/eures/home.jsp?lang=pt>

## Portal Europeu da Mobilidade Profissional – Eures

A **EURES** (*European Employment Service*) é uma rede em que participam a Comissão Europeia e os serviços públicos de emprego dos países pertencentes ao Espaço Económico Europeu e à Suíça, outros organismos regionais e nacionais dedicados às questões de emprego, como sindicatos e organizações de empregadores, bem como autoridades locais e regionais. O objectivo da

rede EURES é fornecer serviços para trabalhadores e empregadores, bem como para qualquer cidadão que pretenda beneficiar da livre circulação de pessoas. Envolve três tipos de serviços: informação, aconselhamento e recrutamento/colocação.

No Portal Europeu da Mobilidade Profissional está disponível informação diversa relativa a oportunidades de emprego e de formação na Europa. Pode-se também aceder a informação sobre **2006 – Ano Europeu da Mobilidade dos Trabalhadores**.

@ [http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/workersmobility2006/](http://europa.eu.int/comm/employment_social/workersmobility2006/)

Neste sítio podem-se obter mais informações sobre actividades e eventos a realizar no âmbito do Ano Europeu da Mobilidade e aceder-se a uma grande diversidade de informações relativas à mobilidade dos trabalhadores. O objectivo é suscitar o debate sobre as vantagens e desafios reais do trabalho no estrangeiro ou da mudança de trabalho.

Ao designar 2006 como o Ano Europeu da Mobilidade dos Trabalhadores, a União Europeia visa realizar três objectivos concretos:

### Sensibilizar os cidadãos para:

- os direitos dos trabalhadores à liberdade de circulação entre Estados-membros;
- as possibilidades existentes para a mobilidade geográfica e de emprego e dos serviços que existem para as apoiar;
- as barreiras que se deparam aos trabalhadores potencialmente móveis, tanto dentro como entre Estados-membros, e a necessidade de acção a favor dos serviços de apoio.

@ [www.inducar.pt](http://www.inducar.pt)

**Inducar:** Organização de direito privado sem fins lucrativos, que visa a promoção da educação não formal e integração social.

Neste sítio encontrará informação sobre a actividade central da **Inducar**, que assenta na conceptualização, desenvolvimento e implementação de **programas de educação não-formal**:

- **sessões de formação temáticas** – em vários formatos, para vários públicos;
- **workshops integrados** – acções de formação focalizadas, inseridas em processos/projectos de desenvolvimento pessoal ou colectivo;
- **formação especializada** – adaptada a contextos de trabalho específicos, ao encontro de necessidades pré-identificadas;
- **intercâmbios nacionais ou internacionais** – com o objectivo de promover a mobilidade e a aprendizagem intercultural;
- **reforço de actividades/projectos em curso** – reforço de equipas de formadores, complemento de tarefas ou competências, *outsourcing*;
- **consultoria** – no âmbito da educação não-formal em geral (apoio à elaboração de projectos e organização de actividades educativas, nacionais ou internacionais).

# Aconteceu...

## Prémio de Mérito 2004

21 de Dezembro de 2005

Centro de Congressos de Lisboa

No dia 21 de Dezembro de 2005 realizou-se no Centro de Congressos de Lisboa – Auditório 2 – a cerimónia de entrega do Prémio de Mérito de 2004. Este prémio visa prestigiar empresas que tenham apostado em pessoas portadoras de deficiência para a integração no seu quadro de recursos humanos, bem como premiar pessoas com deficiência que tenham criado o seu próprio emprego.

Ao Prémio de Mérito 2004 foram apresentadas 76 candidaturas de entidades empregadoras e 12 candidaturas de pessoas com deficiência que criaram o seu próprio emprego. O júri deliberou distinguir e homenagear como primeiro classificado a empresa ISS Facility Services, Lda, pelo seu empenho e contributo exemplar na integração socioprofissional de pessoas com deficiência, e deliberou também atribuir o primeiro prémio a José Alberto da Silva Nunes que, através da criação do seu próprio emprego, contribuiu para a elevação do seu nível de participação social e defesa do estatuto de plena cidadania da pessoa portadora de deficiência.

A edição do Prémio de Mérito de 2005 terá candidaturas abertas até 30 de Junho de 2006.

## Lançamento de 122 Novos Centros Novas Oportunidades (Centros RVCC)

No dia 31 de Maio de 2006 e em sessão presidida por sua Excelência o Primeiro-Ministro, foram lançados 122 Novos Centros RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Nesta cerimónia que ocorreu no CENFIC – Centro de Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Sul – estiveram também presentes Suas Excelências a Ministra da Educação e o Ministro do Trabalho e Solidariedade Social.

O Sistema RVCC que consta da Iniciativa Governamental “Novas Oportunidades” visa permitir aos adultos verem reconhecidas as suas aprendizagens não-formais (escolares e profissionais), através de uma metodologia de reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida e nos mais variados contextos.

Este processo visa ainda complementar a formação escolar e profissional desses adultos, através de um percurso formativo ajustado caso a caso, bem como promover a formação ao longo da vida, permitindo-lhes o acesso a uma dupla certificação, fora dos sistemas regulares de educação/formação.

Actualmente, o sistema RVCC destina-se a adultos com o 4.º, 6.º e 9.º ano de escolaridade, prevendo-se a curto prazo o seu alargamento ao 12.º ano de escolaridade.

Com a abertura destes 122 Centros pretende-se que no final de 2006 estejam em funcionamento 220 Centros de Novas Oportunidades, ultrapassando assim a meta de 165 estabelecida na Iniciativa Novas Oportunidades.

Os discursos proferidos pelos Srs. Ministros e por Sua Excelência o Primeiro-Ministro realçaram o papel-chave que estes Centros desempenham numa estratégia de aumento da competitividade, de melhoria das qualificações e do aumento da empregabilidade dos adultos activos, bem como da sua auto-estima e valorização pessoal.



Foi distribuído o *Guia de Acesso ao Secundário – Educação e Formação*, onde se encontra reunida de forma organizada toda a informação sobre a oferta escolar e de formação para adultos e jovens, ao nível do ensino secundário.

# Livros...

## Guia de Métodos e Práticas em Formação

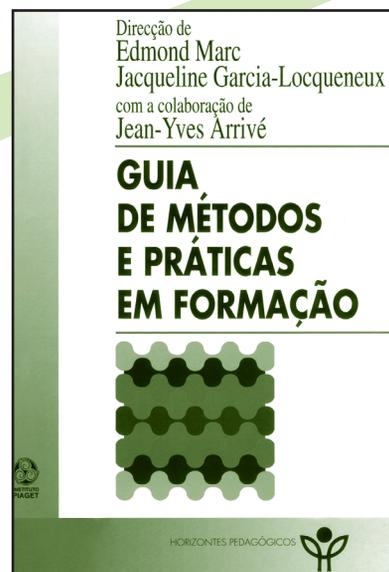
Apresentação das correntes de pensamento que, desde há cinquenta anos, deram origem à maior parte dos métodos actualmente utilizados em formação.

Um guia para aprender, comunicar, trabalhar em grupo, desenvolver o seu potencial, que propõe:

- pontos de referência para situar e compreender;
- métodos para conceber e agir;
- instrumentos para elaborar, animar e avaliar acções de formação.

Concebido e escrito por uma equipa de professores universitários, de consultores e especialistas, este guia dirige-se aos formadores, professores, animadores, directores de recursos humanos, consultores e quadros que têm de conceber, recomendar ou avaliar acções de formação.

Destinatários que, pela primeira vez, num só volume, têm ao seu dispor um resumo de teorias, métodos e instrumentos utilizados em formação.



### Ficha Técnica

**Título:** *Guia de Métodos e Práticas em Formação*

**Autores:** Edmond Marc e Jacqueline Garcia-Locqueneux

**Editora:** Instituto Piaget

**N.º páginas:** 567

## Exercícios de Word 2003 & XP

- **A boa utilização vem com a prática**

Esta obra, dedicada à componente prática do Word, vem suprir a escassez de obras de cariz essencialmente prático, não esquecendo a teoria, que surge na resolução dos exercícios.

- **Aprenda e teste os seus conhecimentos**

Todos os exercícios propostos apresentam enunciado, solução e resolução, de modo a que qualquer utilizador acompanhe facilmente as matérias abordadas. São incluídas ainda fichas de revisão, apropriadas a cada fase de aprendizagem, com o intuito de consolidar e aplicar em conjunto os conhecimentos adquiridos nas fichas anteriores.

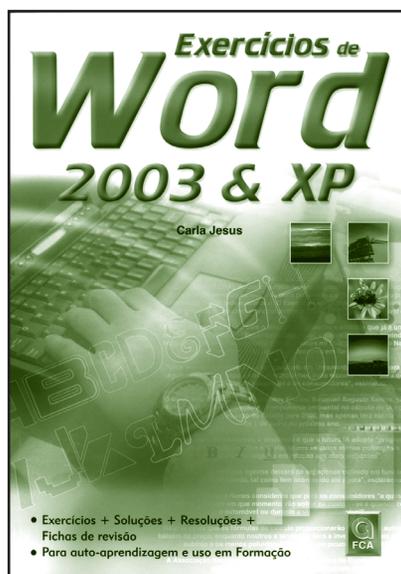
- **Utilização de situações do quotidiano**

Os exercícios baseiam-se em situações do quotidiano para que o leitor não encontre dificuldade em adaptar as acções apresentadas a circunstâncias com que se depara no seu dia-a-dia e às suas necessidades.

- **Destinado a públicos diversos**

Esta obra é uma ferramenta útil para autodidactas, iniciados ou experientes, que queiram pôr em prática os seus conhecimentos na matéria; formadores e professores que necessitem de complementar as suas acções de formação e aulas com exercícios práticos e também alunos que queiram completar a parte prática das acções de formação.

Este manual inclui a matéria dos cursos básico e avançado e os exercícios apresentados podem ser resolvidos quer na versão 2003, quer em versões anteriores do Word.



### Ficha Técnica

**Título:** Exercícios de Word 2003 & XP

**Autora:** Carla Jesus

**Editora:** FCA – Editora de Informática, Lda.

**N.º páginas:** 296