



ISSN: 0872-4989

N.º 72  
JUL.AGOS.SET. DE 2010

TRIMESTRAL, 2,50 €

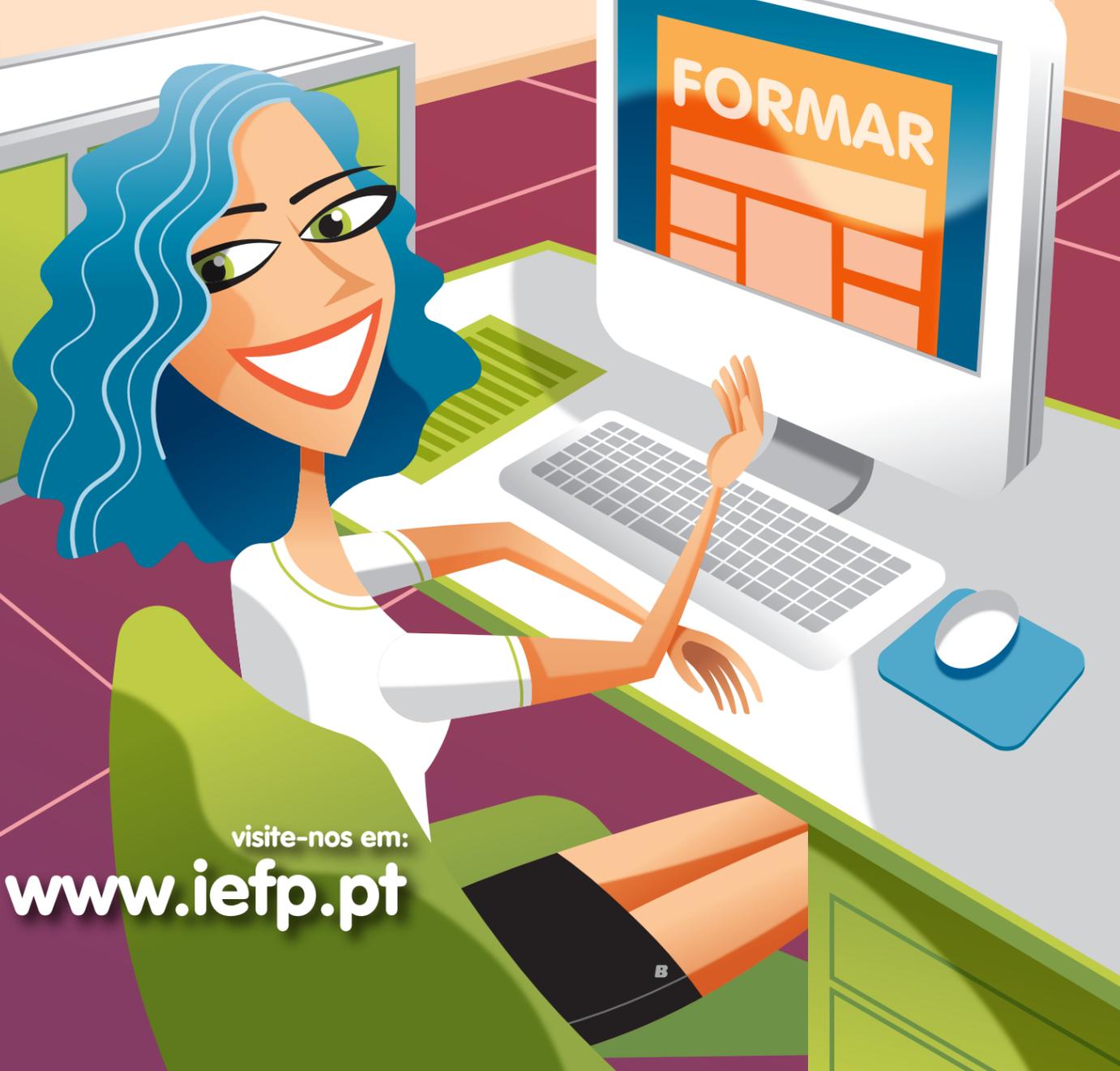
# FORMAR

revista dos formadores



**> 20 ANOS DEPOIS...  
UMA REVISTA  
EM CONSTRUÇÃO**

estamos  
**online**



visite-nos em:  
**www.iefp.pt**



## ► EDITORIAL

**FRANCISCO CANEIRA MADELINO**

Director da Revista,  
Presidente do Conselho Directivo do IEFP, I.P.



Em Março de 1989 o Centro Nacional de Formação de Formadores publicou um número experimental da revista *Formação Contínua* que visava, no essencial, disponibilizar a todos os formadores um espaço de diálogo, de troca de experiências, de informações, de identificação de problemas, mas também de divulgação de temas ligados à formação, aos processos técnico-pedagógicos, à melhoria das práticas pedagógicas de novos métodos.

Este projecto teve, na altura, uma grande receptividade no «mundo dos formadores» que encorajaram e acarinharam o lançamento de uma revista que fosse a «Revista dos Formadores». Foi assim que em Outubro de 1990 foi publicado o primeiro número da revista *Formar*.

Volvidos 20 anos, acredito que os propósitos iniciais desta publicação têm sido cumpridos e que, ao longo dos anos, a *Formar* se tem assumido como um instrumento de valorização profissional. É, pois, com muito gosto que, enquanto director da revista, comemoro convosco esta data através da edição do n.º 72 da *Formar*.

Nesta edição comemorativa convidámos a festejar connosco o primeiro director e a primeira coordenadora da revista, que recordaram como tudo começou e os primeiros tempos do desenvolvimento deste projecto. Procurámos, também, noutros artigos dar uma perspectiva da evolução da formação profissional nestes últimos 20 anos, bem como da sua interligação com a educação e o mercado de trabalho.

Por fim, quero aqui manifestar o meu *Obrigado* a todos aqueles que têm colaborado com a *Formar*, que tornaram possível este projecto e o conseguiram desenvolver com mérito durante estes 20 anos.

*Francisco Caneira Madelino*

## FORMAR N.º 72

JULHO/AGOSTO/SETEMBRO DE 2010

**Propriedade:** Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

**Director:** Francisco Caneira Madelino

**Responsável do Núcleo das Revistas *Dirigir e Formar*:**

Maria Fernanda Gonçalves

**Conselho Editorial:** Acácio Ferreira Duarte, Ana Cláudia Valente, António Oliveira das Neves, Fernando Moreira da Silva, Francisco Caneira Madelino, José Alberto Leitão, José Manuel Henriques, Luís Imaginário, Maria de Fátima Cerqueira, Maria Fernanda Gonçalves

**Colaboraram neste número:** Acácio Duarte, Acácio F. Catarino, António Oliveira das Neves, Ana Maria Nogueira, Ana Rita Lopes, Ana Teresa Penim, Carlos Barbosa de Oliveira, CEGOC-TEA, Eduardo Simões, Fernando Ferreira, Fernando Gaspar, Gustavo Seia, João Amaral, Joaquim Azevedo, José Carlos Garcia, José Casqueiro Cardim, José Rodrigues, Maria Fernanda Gonçalves, Maria Viegas, Mário Ceitil, Paulo Buchinho, Paulo Cintra, Paulo Ramos, Roberto Carneiro, Ruben Eiras, Vanda Vieira

**Apoio administrativo:** Ana Maria Varela

**Concepção gráfica:** Scatti Design ([www.scattidesign.com](http://www.scattidesign.com))

**Capa:** Paulo Buchinho

**Revisão:** Laurinda Brandão

**Montagem e impressão:** SOCTIP – Sociedade Tipográfica, S. A.

**Redacção:** Departamento de Formação Profissional, Núcleo 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:** Julho de 2010

**Periodicidade:** 4 números por ano

**Tiragem:** 11 000 exemplares

**Depósito legal:** 636959190

**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 ou *e-mail* com nome, morada e função desempenhada. Toda a correspondência deverá ser endereçada para: Revista Formar, Rua de Xabregas, 52 – 1949-003 LISBOA, ou [formar@iefp.pt](mailto:formar@iefp.pt)

- 1 EDITORIAL**
- 4 DOSSIER**
- 4 A formação profissional é a forma, por excelência, de facilitar positivamente a mobilidade do mercado de trabalho**  
Carlos Barbosa de Oliveira
- 7 O combate às baixas qualificações dos portugueses**  
Roberto Carneiro
- 11 Formar: uma revista para quê?**  
José Casqueiro Cardim
- 13 Vinte Anos Depois**  
Maria Viegas
- 16 Formação profissional – testemunho... prospectivo**  
Acácio F. Catarino
- 20 Vinte anos na qualificação profissional em Portugal (1990–2010)**  
Acácio Duarte
- 25 Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos**  
Joaquim Azevedo
- 30 ACTUAIS**
- 30 Avaliação de programas e políticas públicas**  
António Oliveira das Neves
- 33 Uma prospectiva da gestão de RH e da formação**  
Mário Ceitil
- 38 Novos tempos, novas competências, novas estratégias pedagógicas**  
Ana Teresa Penim
- 42 INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO**
- 42 Formação *outdoor*: organização, métodos e instrumentos**  
Eduardo Simões e José Rodrigues
- 46 Como criar um e-Portfolio com o Google Sites (parte I)**  
Fernando Ferreira
- 49 CONHECER A EUROPA**
- 49 Portugal**  
Ana Rita Lopes e Paulo Ramos
- 54 Os caminhos da política europeia de Ensino e Formação Profissional (EFP)**  
Ana Maria Nogueira
- 57 LEARNING MONITOR**
- 57 Aprender e trabalhar em 2030: futuros possíveis**  
Ruben Eiras e Vanda Vieira
- 62 DIVULGAÇÃO**
- 62 FIA Lisboa 2010**  
Fernando Gaspar

CARLOS BARBOSA DE OLIVEIRA  
Jornalista

Fotos de:  
(1) CEDIDAS PELO IEFP  
(2) GUSTAVO SEIA

# A FORMAÇÃO PROFISSIONAL É A FORMA, POR EXCELÊNCIA, DE FACILITAR POSITIVAMENTE A MOBILIDADE DO MERCADO DE TRABALHO

Na data do aniversário dos 20 anos da *Formar* fomos entrevistar o seu director, o Dr. Francisco Madelino, presidente do Conselho Directivo do IEFP, para falarmos do percurso da revista, do seu papel enquanto instrumento de formação e do futuro desejável desta publicação. Aproveitámos também para conversar um pouco sobre a evolução recente da formação profissional em Portugal

**Formar:** A revista *Formar* completa 20 anos de existência. Qual a importância da revista no contexto do IEFP?

**Francisco Madelino:** Sendo o IEFP o principal promotor da formação profissional em Portugal, a revista *Formar* tem sido um importante veículo de difusão das abordagens mais actuais ao nível da qualificação das organizações, promovendo o debate e a divulgação dos temas ligados à formação, aos processos técnico-pedagógicos e à melho-

ria das práticas pedagógicas, focalizando-se na evolução das mais recentes tendências nacionais e europeias dos temas de Educação-Formação e da Aprendizagem ao Longo da Vida. Ao longo dos anos temos procurado que a revista seja, ela própria, um instrumento técnico de formação. Em primeiro lugar, assumindo-se como uma ponte de contacto com as pessoas que se interessam pela formação dos recursos humanos em Portugal. Em segundo lugar, como um veículo de actualização dos conhecimentos dos técnicos do IEFP e de troca de abordagens entre estes e a sociedade portuguesa.

**F:** Os últimos 20 anos marcaram um forte desenvolvimento da formação profissional. A *Formar* tem acompanhado esse desenvolvimento na sua missão de informar, nomeadamente os destinatários externos?

**F. M.:** Acho que sim. A prova disso é a procura e o prestígio da revista junto dos destinatários externos. Para isso julgo que contribuiu a consolidação da ideia de que, em Portugal, a qualificação das organizações é o elemento crucial da sua competitividade, e depois a forma como a revista soube encontrar entre os seus colaboradores pessoas que se debruçam sobre estes assuntos e são reconhecidas pela sociedade portuguesa como especialistas nestas matérias. Temos procurado manter os leitores informados, quer através de artigos mais teóricos sobre o que de novo se tem produzido ao nível da formação profissional e das teorias das organizações, quer através de artigos com exemplos formativos reais e



[1] Francisco Madelino >> Presidente do Conselho Directivo do IEFP

concretos ao nível das empresas e da rede de centros de formação do IEFP.

**F:** Quais são as perspectivas de evolução da *Formar* tendo em consideração, nomeadamente, a recente reforma da formação profissional e a eventual necessidade de abrangência de novos públicos?

**F. M.:** A linha editorial da *Formar* deve abranger vários domínios no âmbito da formação profissional. Deve privilegiar a divulgação das teorias de desenvolvimento organizacional e as novas metodologias de qualificação dos recursos humanos. Deve ter em consideração todo o público e entidades que fazem formação associada aos programas públicos de apoio à qualificação. E, sobretudo, deve promover a análise e divulgação das boas práticas nacionais e internacionais.

**F:** A reforma da formação profissional, em 2007, alargou o seu âmbito a novos públicos. Em que medida é que dá resposta, por exemplo, a uma nova tipologia de desempregados (especialmente jovens licenciados e técnicos qualificados de empresas que passaram por uma reestruturação, onde certos grupos profissionais deixaram de ter lugar)?

**F. M.:** A reforma da formação profissional foi dirigida com maior ênfase para o seu objectivo primordial: dotar a população portuguesa com o nível do secundário e uma qualificação profissional. Dirigiu-se, prioritariamente, até ao chamado nível 3 tradicional. No entanto, importa salientar as medidas apoiadas pelo Estado, nomeadamente através do POPH, para a formação avançada e para a formação à medida. Não houve por parte do Estado quaisquer negligências destes públicos. Mas, atendendo aos baixos níveis de qualificação da população portuguesa, julgo que se percebe que o maior esforço de intensificação dos apoios e de regulação teve de ser para os níveis inferiores de qualificação.

**F:** Como é que a FP pode formar para a mobilidade num mercado cada vez mais volátil e em mutação?

**F. M.:** A formação profissional é a forma, por excelência, de facilitar positivamente a mobilidade do mercado de trabalho.

Há no mercado de trabalho competências que são horizontais, no sentido em que são utilizadas em diversas funções e que podem facilitar novas aprendizagens. Na sociedade de hoje, em que as pessoas vão cada vez mais necessitar de mudar de emprego ao longo da sua vida activa, a aquisição e actualização constante de competências linguísticas, informáticas, comportamentais e da matemática, por exemplo, facilitam muito a mobilidade interprofissional.

**F:** Faz algum sentido encarar a formação profissional dos desempregados numa perspectiva de envelhecimento activo? Ou, se preferir, faz sentido investir na FP para pessoas que, em virtude da sua idade, o mercado de trabalho não vai reabsorver?

**F. M.:** A formação profissional para públicos, desempregados ou não, em faixas etárias mais elevadas deve ser desenvolvida numa lógica de aprendizagem ao longo da vida para que as pessoas aumentem as suas capacidades de adaptação à evolução do mercado de trabalho e nele permaneçam o mais tempo possível, sentindo-se plenamente úteis. Uma outra vertente do envelhecimento activo extra mercado de trabalho, por exemplo o voluntariado, é também uma perspectiva a não perder de vista.

**F:** A formação dos portugueses adultos é, regra geral, baixa. Além do RVCC e das Novas Oportunidades seria necessário investir num tipo de formação mais qualificante?

**F. M.:** A formação dos adultos em Portugal é baixa por duas razões. Porque têm formação inicial extremamente baixa, logo pouca propensão a procurar mais qualificações. Porque a economia tem sido trabalho-intensiva, logo baseou-se em trabalho pouco qualificado e as organizações foram pouco qualificantes.

Neste contexto, o Programa Novas Oportunidades tem tido o mérito de trazer as pessoas aos processos formativos, mérito esse comprovado por uma ampla adesão quer das pessoas a título individual, quer das próprias organizações. Mas respondendo à sua pergunta, julgo que o importante é intensificar um maior papel das empresas e

outras organizações na formação dos seus RH nos próprios locais de trabalho. É preciso ultrapassar a ideia de que a formação, a existir, tem de ser subsidiada pelo Estado, mas sim entendida como um investimento que as organizações fazem para serem mais rentáveis, a par de outros investimentos como em novas tecnologias, em novas formas produtivas, em inovação.

**F:** Falemos agora um pouco dos imigrantes pois parece-me que se colocam algumas questões pertinentes. Em que medida é que a FP pode contribuir para a inclusão dos imigrantes, quer na vertente profissional quer na da cidadania?

**F. M.:** A formação profissional das comunidades imigrantes é importante por todas as razões que se referem à formação dos trabalhadores em geral. Contudo, ainda assume outras dimensões. As questões da formação da língua e cidadania, pelo seu reflexo na sua plena inserção na sociedade portuguesa, para além da formação para a inclusão, nos casos em que são alvo de fenómenos de exclusão social extremamente fortes, são outras dimensões extremamente pertinentes.

**F:** Como é que a FP pode aproveitar alguma mais-valia das qualificações destes imigrantes?

**F. M.:** Os imigrantes são uma mais-valia para a economia nacional pelo seu papel nas actividades económicas. São uma mais-valia social se plenamente integrados, porque significam comunidades envolvidas na melhoria da nossa sociedade. Assim, a sua formação é um elemento importante. Quanto maior o seu nível de qualificações mais a economia ganha, e o seu pleno aproveitamento mais serve de exemplo a outras comunidades imigrantes.

**F:** Em que medida é que a reforma da FP se adequa às necessidades das empresas e do mercado de trabalho? Quais as principais transformações e valor acrescentado que trouxe?

**F. M.:** A reforma da formação profissional de 2007 teve na sua base, fundamentalmente, três ideias: aproveitamento da experiência adquirida, certificação esco-

lar e certificação profissional. Por várias razões: para permitir a recuperação e a melhoria das competências horizontais e básicas dos Portugueses; para que as aprendizagens profissionais pudessem estar ligadas às competências escolares, permitindo assim uma passadeira entre os dois sistemas; para facilitar, pela modularização, o regresso dos Portugueses aos processos de aprendizagem e também permitir a mobilidade das aprendizagens. Radicou aqui a sua novidade. Em suma, é na vertente da dupla certificação que reside o seu maior valor acrescentado.



(2) IEFP – Edifício de Xabregas

**F:** Quais as mudanças que a reforma implicou no IEFP, nomeadamente nos objectivos e estrutura dos CFP? E nos formadores? Foi necessário investir na sua requalificação?

**F. M.:** A reforma tem tido consequências fortes na organização dos Centros de Formação. Foi preciso criar e implementar uma nova orgânica em que todas as entradas dos candidatos a formação se passaram a fazer pelos chamados Centros Novas Oportunidades, fazendo estes uma despistagem dos candidatos a formandos em função da sua experiência, adquirida ou não. Por outro lado, por causa do sistema RVCC, uma parte significativa dos «clientes» dos centros passou a ser não só desempregados, mas pessoas empregadas.

E, por fim, a formação passou a ser organizada em formações modulares, reguladas por um sistema nacional relativamente estandarizado, um Catálogo Nacional de Qualificações.

A emergência de novas funções profissionais, o reforço e o reajustamento de outras já existentes, o surgimento de novas práticas pedagógicas e de estruturação e transmissão de saberes e o desenvolvimento de formas inovadoras de organização do processo formativo provocou forçosamente alterações nos papéis dos profissionais que intervêm na formação. O formador tem de ser capaz de assumir uma postura mais próxima da facilitação, da tutoria, da mediação e do aconselhamento.

**F:** A qualificação da esmagadora maioria dos empresários portugueses é baixa. A Portaria 183/2010 criou a Iniciativa Formação para Empresários. Gostaria que me falasse um pouco desta iniciativa e da forma como pode contribuir para aumentar a competitividade das empresas.

**F. M.:** Os empresários traduzem a sociedade portuguesa e os seus problemas. Alguns deles têm formações de base baixas, outros necessitam de aprofundar os seus conhecimentos ao nível do funcionamento do seu meio envolvente, nomeadamente em termos de técnicas de gestão, de *marketing* e comércio externo. Em articulação com os Centros Protocolares, onde as associações empresariais estão presentes, ou então em articulação com as universidades, o Estado subsidia a formação dirigida a este público com o objetivo de dotar estes empresários com mais competências técnicas e de empreendedorismo, mas também estimular o seu espírito criativo, inovador, apoiando-os no desenvolvimento dos seus negócios, tornando-os mais competitivos e sustentáveis no tempo.

**F:** Gostaria que apresentasse três razões que justificam o investimento das empresas na formação profissional.

**F. M.:** Num país como Portugal, o aumento da competitividade passa muito pela capacidade que as empresas tenham de inovar. Mas em primeiro lugar, para que a empresa possa inovar é preciso que os seus

quadros estejam em formação permanente, conhecendo novas formas organizacionais, novas tecnologias, novas formas de produzir e novos produtos emergentes. Depois, para que os produtos sejam competitivos é preciso que os trabalhadores os produzam com qualidade e eficiência. E, por fim, as empresas organizam-se em processos que juntam tecnologias e pessoas, e esta articulação só é passível de ser feita com um forte investimento na formação dos RH, quer de carácter técnico quer de carácter comportamental.

**F:** A formação profissional deve ser prioritariamente uma função do Estado ou deverá ser tendencialmente entregue ao sector privado?

**F. M.:** A formação profissional deve ser uma função do Estado no que tem a ver com a sua regulação e com o envolvimento de públicos mais desfavorecidos, desempregados e excluídos. Nas restantes partes, em regra devem ser as empresas a fazê-lo e a pagá-la. Isto como regra geral. Podemos sempre colocar a possibilidade de serem feitas parcerias.

**F:** Será correcto afirmar que a tendência da FP é ficar umbilicalmente ligada à educação? E se assim for, será essa tendência necessária ou apenas útil?

**F. M.:** Na minha opinião, a afirmação é correcta se significar dupla certificação, nomeadamente para públicos com baixas qualificações. A formação específica para processos em concreto tem de continuar a existir. É correcta se significar mais cursos profissionais no ensino secundário. Contudo, as componentes da dita formação profissional têm de ter, na sua definição, um papel crucial das organizações sectoriais, empresários e trabalhadores, e na sua promoção centros de formação sectoriais com participação dos agentes económicos na gestão. Neste sentido, não há essa tendência, há antes uma tendência de dupla tutela, de maior articulação entre a educação e emprego, cujo símbolo é a ANQ.

**ROBERTO CARNEIRO**  
Professor Associado de Ciências Humanas  
da Universidade Católica Portuguesa

Ilustrações de:  
**JOÃO AMARAL**

# O COMBATE ÀS BAIXAS QUALIFICAÇÕES DOS PORTUGUESES

Convido-vos, a título de aperitivo, para uma pequena viagem pela década inaugural do novo século que estamos a viver. Tomarei como marcos de referência apenas três acontecimentos, entre eles distanciados de 5 anos

## ► ANTECEDENTES (2000-2010)

Há 10 anos, em Julho de 2000, no termo de um complexo estudo realizado a pedido do Governo com a duração de 3 anos, o qual envolveu um vasto leque de investigadores e de académicos, alertei para a gravidade do atraso estrutural português em matéria de qualificações. Na altura, em conclusão do referido estudo, elaborei um documento estratégico intitulado «2020 – 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo». Aí se demonstra que o atraso educativo português provém de, pelo menos, meados do século XIX e não deixou de se acumular desde então até há cerca de 40 anos atrás. Diz-se na síntese final do estudo<sup>1</sup>:

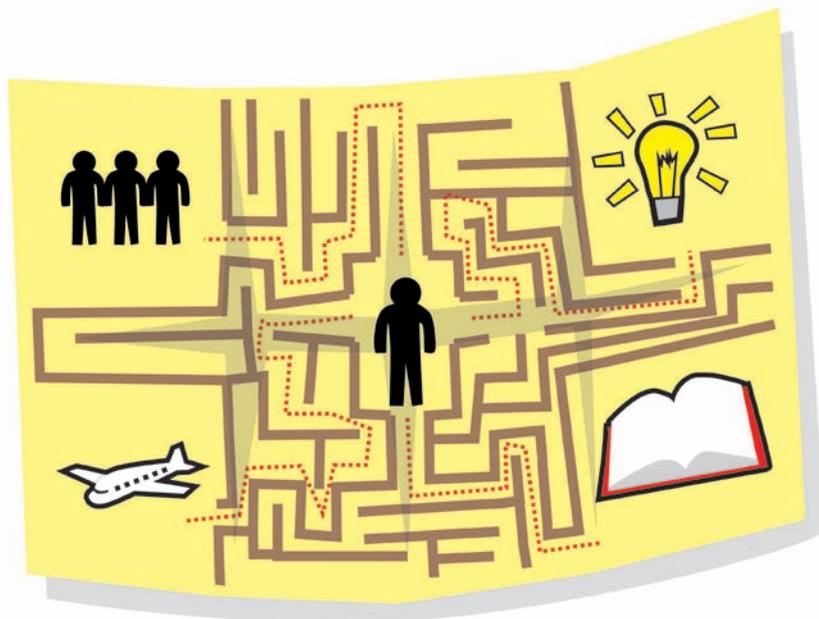
*Numa altura em que as sociedades são pressionadas a adaptarem-se aos imperativos da generalização dos meios de acesso ao conhecimento e à informação tem-se por adquirido que o final de estudos secundários é o novo limiar crítico para que as pessoas ou nações possam triunfar. O grosso do pelotão da nossa população activa situa-se muito abaixo. Ainda que o país tenha conseguido regularizar o fluxo de educação, o problema da composição educacional do*

*stock é deveras preocupante. Acresce a esta exigência-padrão de nível secundário completo a necessidade de desenvolver novas competências (...) Estamos em face de uma opção estratégica de geração.*

Cinco anos volvidos, a 14 de Dezembro de 2005 na FIL (Junqueira), ocorreu a cerimónia pública de lançamento pelo Governo da Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Na oportunidade, fui convidado a fazer a conferência de enquadramento do evento, intervenção a que chamei «Descobrir o Tesouro». Afirmei nessa conferência o seguinte<sup>2</sup>:

*A educação e a formação são questões da maior importância social. São elas as únicas alavancas seguras para proporcionar aos portugueses do século XXI aquela prosperidade que foi negada às gerações precedentes.*

*Está em causa vencer o «ciclo longo» do atraso português investindo conjuntamente na melhoria contínua das condições de escolarização das crianças e jovens,*



<sup>1</sup> Carneiro, R., *20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo*, Lisboa, DAPP/ME, p. 12, 2000.

<sup>2</sup> Carneiro, R., «Descobrir o Tesouro», in *Comunicação & Cultura*, Lisboa, FCH, UCP, n.º 3, pp. 145-156, 2007.

por um lado, e na reversão da atávica desqualificação da maioria esmagadora da população adulta que se viu privada do direito a uma educação completa. Encontramo-nos historicamente defrontados com o desígnio de garantir o direito universal à formação e a determinação de «atacar» uma dupla desigualdade.

Em primeiro lugar, a inaceitável, diria insuportável, rejeição pelo sistema escolar de cerca de 40%<sup>3</sup> dos jovens alunos ao seu cuidado que, por razões diversas, não alcançam o mencionado nível limiar do ensino secundário, os quais engrossam ano após ano a multidão de portugueses de baixas qualificações e reduzidas hipóteses num mercado de trabalho cada vez mais insaciável na procura de habilitações e de competências avançadas. Em segundo lugar, a desigualdade humilhante sofrida por população adulta que, excluída de uma escolaridade habilitante para viver e trabalhar numa sociedade crescentemente baseada nos saberes, se vê constringida pela vida fora com o peso de um «pecado original» de que não é culpada, antes é a vítima.

A gravidade social e humana da dupla desigualdade exige a sua denúncia categórica. A resolução gradual dos problemas de fluxo colocados pela formação das novas gerações não nos exonera da obrigação de zelar pela elevação maciça da qualificação do stock de adultos que se encontram destituídos das ferramentas indispensáveis para sobreviver numa sociedade crescentemente cognocrática. Até porque a literatura científica está cheia de evidência empírica de como o nível educativo dos pais e o ambiente cultural da família são poderosos determinantes dos resultados escolares dos filhos.

A INO evidencia-se, e diferencia-se, de programas anteriores de Educação de Adultos em Portugal por um acervo de dimensões acentuadamente inovadoras:

- >> Forte endosso político e mediático ao mais alto nível.
- >> Eleição do nível secundário de estudos como objectivo estratégico a alcançar no plano de uma Educação para Todos.
- >> Dupla certificação – educacional e profissional – como grande desiderato.
- >> Meios institucionais expressamente concebidos e articulados com o sistema tradicional de educação-formação para levar por diante o programa [técnicos especializados, quase 500 Centros Novas Oportunidades – CNO, uma agência central com mandato específico, a Agência Nacional para a Qualificação – ANQ].
- >> Uma grande ambição, traduzida num sentido de urgência (emergência nacional) e na formulação de metas «pressionantes» e propiciadoras de uma forte tensão de desempenho por parte das estruturas executivas.

A 31 de Maio de 2010, a INO-Eixo Adultos tinha já certificado cerca de 300 mil pessoas e registava nos Centros Novas Oportunidades um volume de inscrições superior a 1 milhão de adultos. Estes números, atingidos em escassos 3 anos, conferem-lhe um estatuto absolutamente extraordinário no contexto de programas europeus comparáveis ou semelhantes<sup>4</sup>.

Para muitos «Velhos do Restelo» uma missão impossível ou, ainda pior, um programa perigoso para os que querem impedir a erosão das suas rendas decorrente do fim da escassez de diplomados com o mínimo de estudos secundários na população activa. Para os incrédulos, costumo apontar o exemplo da Coreia do Sul. Este país asiático duplicou a percentagem de diplomados de nível secundário num espaço temporal de 20 anos, elevando de 50% para praticamente 100% a taxa de conclusão de estudos secundários. Hoje, todos os jovens chegam ao final de estudos secundários enquanto há 56 anos atrás (dados de 1954) apenas 25% de

cada coorte de coreanos lograva alcançar o final do ensino secundário.

Participei, recentemente (Junho de 2010), na cerimónia pública de divulgação e análise dos primeiros indicadores de execução trienal do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) aprovado em 2007, o qual dedica 8,8 mil milhões de euros (6,1 mil milhões de euros comparticipados pelo FSE), ou seja, 37% do QREN, à Qualificação dos Portugueses e ao Reforço da Coesão Social (sublinho bem esta segunda dimensão neste Ano Europeu do Combate à Pobreza e à Exclusão Social). O principal investimento do POPH tem sido, significativamente, a INO que dá corpo ao enorme esforço de recuperação de atrasos estruturais na educação-formação dos portugueses. Significativamente, a ANQ é um Organismo Intermédio com subvenção global para a medida dos Centros Novas Oportunidades.

Revisitado, a traços largos, o período 2000-2010 que culmina, no final da década, com uma política pública muito consistente de requalificação dos portugueses, passo a tecer breves considerações sobre a importância da qualificação numa tripla perspectiva: crescimento, emprego, e coesão social.

### ➤ QUALIFICAÇÃO E CRESCIMENTO

Katz e Goldin (2003) estimaram uma contribuição anual da ordem de 22% para os ganhos de produtividade do factor trabalho e um incremento líquido de 0,35 pontos percentuais por ano para o crescimento do PIB nos EUA, ambos como consequência directa do enriquecimento da economia americana em capital humano. Mais argumentam estes investigadores da Universidade de Harvard que se deve à generalização do ensino secundário, operada no período 1910-1940, a extraordinária expansão económica americana da segunda metade do século xx e os fundamentos da sua vantagem estratégica sobre as demais economias do Mundo<sup>5</sup>.

Mais recentemente, cálculos do custo para a economia estado-unidense resul-

<sup>3</sup> Hoje, em 2010 (10 anos volvidos), registam-se ainda valores de abandono ligeiramente superiores a 30%.

<sup>4</sup> APL – Accreditation of Prior Learning, designação genérica pela qual são conhecidos programas de certificação e acreditação de competências adquiridas por vias informais ou não formais.

<sup>5</sup> Claudia Goldin & Lawrence F. Katz, «Mass Secondary Schooling and the State: The Role of State Compulsion in the High School Movement», in *NBER Working Paper No. 10075*, Novembro de 2003.



tante do défice de qualificações situam a perda de PIB para 2008 em \$2.3 trilhões de dólares<sup>6</sup>.

As novas teorias do crescimento (*new growth theories*) demonstram que a capacidade para gerar continuamente novas competências e ideias constitui o factor mais importante para o sucesso de uma economia a longo prazo, mas existem sérias condicionantes culturais e organizacionais para que o conhecimento – e a inovação – viabilize ciclos longos de prosperidade, alterando o paradigma «ricardiano» dos retornos marginalmente decrescentes nos factores de produção.

<sup>6</sup> Byron G. Auguste, Bryan Hancock & Martha Laboussière, «The Economic Cost of the US education gap», *The McKinsey Quarterly*, Junho de 2009. [www.mckinseyquarterly.com](http://www.mckinseyquarterly.com) [acedido em 7 de Julho de 2010].

Em todos os países da OCDE<sup>7</sup> as taxas internas de rentabilidade privada de um investimento no ensino secundário (concluído imediatamente após o ensino obrigatório) são sensivelmente superiores a 4,5%.

Aghion e Howitt (2009) passaram recentemente em revista as quatro principais teorias económicas que explicam os paradigmas e processos de crescimento<sup>8</sup>: o modelo neoclássico (Solow-Swan), o modelo AK do crescimento exógeno (Harrod-Domar), o modelo de produto variável (Romer) e o modelo de inovação disruptiva (schumpeteriano).

<sup>7</sup> *Education at a Glance*, Paris, OECD, 2009.

<sup>8</sup> Philippe Aghion & Peter W. Howitt, *The Economics of Growth*, Cambridge, The MIT Press, 2009.

Para sustentar o modelo schumpeteriano, os investigadores partem da premissa de que a educação está associada positivamente ao crescimento sobretudo nos países que se encontram mais distanciados daquilo a que chamam a *fronteira tecnológica*. Assim, economias de baixo teor em capital humano são mais aptas à imitação, ao passo que as economias melhor dotadas em qualificações e competências revelam-se mais competitivas na inovação. Os autores levaram a cabo ensaios de regressão econométrica sobre séries longas (1960-2000) relativamente a um painel de 19 países da OCDE. Os autores chegaram à conclusão de que: (i) a margem de crescimento das economias da OCDE está fortemente dependente de capital humano qualificado; (ii) o efeito ca-

talizador sobre o crescimento resultante do investimento em capital humano qualificado é tanto maior quanto mais próxima estiver a respectiva economia da *fronteira tecnológica*.

Tomando por orientação os resultados das investigações que venho citando, tomando por pressuposto que Portugal é uma economia ainda distante da *fronteira tecnológica* (embora em recuperação), e num cálculo muito aproximativo, podemos estimar em cerca de 13 750 milhões de euros a perda líquida de PIB nos 20 anos que medeiam entre 2000 e 2020 resultante da desqualificação de cerca de 2/3 da população portuguesa a um nível abaixo do limiar do secundário. Dito de outro modo, o custo de oportunidade do investimento em capital humano, calculado no espaço de 20 anos, equivaleria a aproximadamente 1,56 vezes o montante total do POPH para o período da sua vigência [2007-2013].

### ► QUALIFICAÇÃO E EMPREGO

A investigação demonstra, a partir de um amplo *corpus* de evidência empírica, que:

- >> Pessoas mais qualificadas têm maior probabilidade de acesso a bons empregos.
- >> Os activos mais qualificados são muito menos vulneráveis ao desemprego de longa duração do que aqueles que possuem uma menor dotação de capital humano.
- >> O nível de qualificação está positivamente correlacionado com a iniciativa empresarial e com a propensão para auto-emprego.
- >> Uma economia do conhecimento é indutora de um *skills-bias* que privilegia o emprego de alto valor acrescentado. Logo, uma subida no *stock* de qualificações é positiva para a geração de novo emprego rico em conhecimento.

Logo, as qualificações são um forte determinante das oportunidades de emprego e de acesso a empregos de qualidade (*decent jobs*, na acepção vulgar em que a economia do trabalho vem classificando o escalão superior de empregos numa segmentação do mercado de trabalho).

### ► QUALIFICAÇÃO E COESÃO SOCIAL

Permito-me, a título sintético, citar cinco conclusões matriciais da investigação socioeconómica contemporânea sobre a relação entre os dois termos do binómio citado em epígrafe.

- >> Mais qualificação deve ser sinónimo de mais educação cívica e de cidadania, logo de melhoria da qualidade da democracia participativa.
- >> Uma qualificação alargada que compreenda a aquisição de competências sociais contribui positivamente para a coesão, o empreendedorismo de valor social e a harmonia no seio da comunidade.
- >> A necessidade da coesão e do investimento em capital social é também uma aquisição racional, logo positivamente correlacionada com o nível de qualificação de uma sociedade.
- >> Uma melhor distribuição de capital humano gera menos desigualdade e atenua a excessiva polarização social resultante do jogo das livres forças de mercado em contexto de processos de rápido crescimento económico.
- >> Investimentos selectivos em educação infantil (*early childhood education*) fazem diminuir a propagação intergeracional de desigualdades e o fatalismo da pobreza (ou seja, o «círculo de ferro» da pobreza traduzido no aforisma: é pobre o filho de pobre).

Tem-se verificado um aumento acentuado de desigualdades salariais na generalidade dos países industrializados desde o final dos anos 70. Portugal não escapa à tendência, sendo mesmo uma das economias da OCDE onde essa disparidade vem atingindo níveis alarmantes. A verdade é que o aumento das diferenças salariais entre grupos com diferentes níveis de escolaridade constitui um forte factor explicativo do crescimento da desigualdade. A razão fundamental para este facto resulta do aumento exponencial da procura de altas qualificações que vem sendo impulsionada pelas mudanças tecnológicas e por via das alterações conexas nos modos de trabalhar e de organizar a produção.

### ► EPÍLOGO

Os portugueses foram sendo levados, pela passagem do tempo, a reconhecer a importância da educação para as suas vidas e para a efectivação das suas legítimas ambições de felicidade e de realização plena. Por isso carece de demonstração científica a tese, tantas vezes esgrimida, de que os portugueses desprezam o valor da educação ou subalternizam a importância de uma qualificação profissional.

O grande teste de um programa de requalificação generalizada dos portugueses reside na sua capacidade para motivar a nação e libertar as suas energias interiores em torno do desígnio maior da aprendizagem e da formação ao longo da vida. *Mutatis mutandis*, o aferidor definitivo de generosidade da nossa sociedade será o empenho com que a geração presente se preocupa com o bem-estar da seguinte e exprime a sua solidariedade com as adversidades que atingiram as gerações precedentes.

O segredo está, pois, em criar motivação. Sem motivação não haverá procura sustentada e sem procura motivada – entusiasmo – não haverá oferta que subsista no mercado da formação.

Motivar a aprender e aprender a motivar: um duplo desígnio no qual se joga a sobrevivência de qualquer política pública de qualificação e de requalificação maciça dos portugueses, como é a que vem corporizada na INO.

Neste sentido, o ideal da Sociedade Educativa não se esgota num mero projecto técnico de melhoria das qualificações dos portugueses; o perfil dessa desejada Sociedade Educativa não se confina a uma proposta sectorial de intervenção pública nem se resolve pela simples injeção de recursos financeiros. Ela traduz um verdadeiro projecto de comunidade, apela a um programa mobilizador da nação, significa a vontade contagiante de desinstalar lideranças, pessoas e instituições, corporiza uma ambição corajosa de mudar.

O POPH e a INO podem ser uma alavanca inestimável de mudança se souberem aliar a quantidade à qualidade, a massificação à busca incansável da excelência, a certificação a oportunidades acrescidas de mobilidade social e económica, o desígnio à mobilização total dos parceiros sociais.

**JOSÉ CASQUEIRO CARDIM**  
Primeiro Director da revista *Formar*

Ilustrações de:  
**PAULO BUCHINHO**

### ► «O NASCIMENTO» DA *FORMAR*

A revista *Formar* faz, neste número, 20 anos de publicação, longevidade notável para uma revista temática editada por uma instituição pública.

No entanto, o seu «nascimento» não foi fácil. À altura o IEFP tinha já duas revistas, a *Emprego e Formação* e a *Dirigir*. Era natural que a direcção se questionasse, e contestasse, a criação de mais uma revista com objectivos um tanto particulares e, talvez mesmo, para si, um pouco dispensáveis. Mas a intenção de criar a *Formar* era para nós clara. Tratava-se de dotar o então CNFF (Centro Nacional de Formação de Formadores), centro do IEFP dedicado à Formação de Formadores, de um instrumento de contacto para «formação a distância». Tinha-se em conta a multiplicidade de pessoas que, pelo país, desempenhavam de novo funções formativas. Muitas delas eram então «formadores» em resultado da expansão da actividade gerada pelo financiamento do FSE. Estes novos formadores eram recentes na actividade, não tinham grande experiência nem fundamentação técnica e desenvolviam em muitos casos uma acção improvisada. Dizia-se, no primeiro editorial, que, agora, o ensino e a formação profissional tinham um papel essencial e uma enorme importância para a mudança «na visão dos problemas» e no «nosso saber e na nossa cultura». Por isso a formação profissional fora dotada de recursos como nunca antes tivera no nosso país. A formação de formadores era, indiscutivelmente, uma área essencial para o aperfeiçoamento das actividades formativas na medida em

## FORMAR: UMA REVISTA PARA QUÊ?

que, valorizando os formadores, permitia induzir o crescimento da qualidade da formação realizada.

Foi assim justificada, e acabou por ser aceite, a criação de uma revista que prolongasse a acção, necessariamente limitada, de um centro de formação de formadores que, apesar de se designar «nacional», realizava esse trabalho localizadamente, em Lisboa. Mesmo que a sua acção fosse prolongada pela intervenção das estruturas regionais do IEFP e pela de terceiras entidades públicas ou privadas, como posteriormente veio a acontecer, era importante divulgar os seus métodos e técnicas de forma alargada e rápida.

Assim, mesmo essa extensão das acções a terceiros justificava a criação de uma «fonte de informação» que generalizasse o conhecimento dos objectivos da formação de formadores,



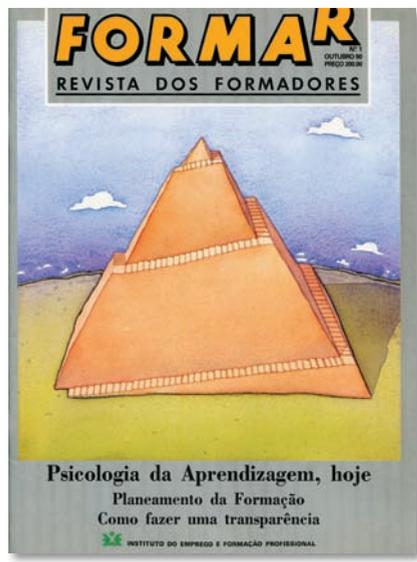
divulgasse as suas metodologias pedagógicas e organizativas, contribuindo para criar um «padrão de qualidade» formativa para todas as organizações.

### ► O PERCURSO DA REVISTA

Reflectindo estes objectivos afirmava-se no primeiro editorial que a revista «deveria ser posta à disposição dos formadores para veicular experiências, trocar informação, identificar problemas concretos, divulgar métodos e técnicas de forma simples e prática». Foi este o «programa de trabalho» da *Formar*: «criar um espaço de diálogo e debate com as pessoas que, na primeira linha das organizações», realizavam a formação profissional e a ela se dedicavam.

O lançamento da revista foi planeado com cuidado. Num fim-de-semana de Maio de 1990 organizou-se um encontro com trinta pessoas, ligadas ao trabalho na formação nas mais diversas situações. Neste «atelier» o projecto da revista n.º 1 foi discutido tendo, com todos os participantes na situação de «jornalistas/pedagogos», sido lançadas ideias para o primeiro número e temáticas posteriores. O Programa Operacional de Formação de Formadores, gerido pelo então CNFF, também efectuou a identificação cuidada dos temas de formação considerados mais adequados e necessários à formação básica, e avançada, dos formadores.

Estas foram as formas de, à época, identificar os assuntos mais interessantes e



Capa da revista n.º 1



adequados ao desenvolvimento da generalidade dos formadores. Foi nesta dupla inspiração que se determinaram objectivos e conteúdos, visando utilizar a revista como forma de divulgação e debate dos temas considerados relevantes.

As temáticas do primeiro número reflectiram logo essa preocupação. Tivemos artigos desde a psicologia da aprendizagem à «actividade de formador», ao planeamento da formação, aos problemas dos grupos em formação, a técnicas pedagógicas específicas [a técnica das perguntas], ao «como fazer uma transparência» e, como não podia deixar de ser, a «leituras e publicações de interesse para os formadores» em geral. Também se procurou o enfoque dos problemas no terreno através de uma entrevista com um monitor concreto, o que constituía uma linha de trabalho de in-

tegração das temáticas diversas e, simultaneamente, de auscultação da realidade, de reflexão dos leitores e de inspiração da própria revista.

Para execução directa da *Formar* tínhamos, no então CNFF, uma coordenadora que se encarregava da tarefa de edição, fazendo o planeamento do trabalho e desenvolvendo de forma permanente e profissional as múltiplas tarefas que uma revista exige para ser realizada com regularidade e bom conteúdo.

Uma das razões para o êxito da revista, medido aqui na sua expansão e longevidade, foi a criação de um Conselho Editorial que analisava criticamente o trabalho realizado e sugeria

artigos concretos para os números futuros de molde a responder às «preocupações do terreno» no âmbito dos temas assumidos. Neste grupo integravam-se técnicos do IEEP e do exterior, que traziam as múltiplas sensibilidades a temáticas interessantes e oportunas.

Visava-se também incluir em cada número artigos de temáticas diferentes, de molde a atingir e servir leitores diferenciados nos seus interesses. Por fim, fazia-se, de diver-

sas formas, apelo à «participação criativa» dos leitores, outra maneira de manter viva a ligação aos «problemas reais», dando «vida» e utilidade para os que liam a revista.

Ao longo de vinte anos a formação profissional transformou-se nas suas formas, conteúdos e organização e muitos problemas e necessidades da «Formação de Formadores» dos anos oitenta e noventa foram mudando. Natural se torna que a *Formar* se tenha também adaptado aos novos tempos e necessidades, adoptando o perfil adequado ao que se entende ser, agora, mais pertinente. Mas, numa visão geral, a sua continuidade revela que a iniciativa ganhou um lugar nos objectivos e actividades do IEEP e seguramente também junto dos públicos que se pretende servir.

MARIA VIEGAS

Primeira Coordenadora da *Formar*

Fotos de:  
ARQUIVO DA REVISTA

Nem sempre é fácil voltar atrás, mas recordar os primeiros tempos da *Formar* é um prazer que agradeço à actual coordenação da revista que me deu a oportunidade de escrever um depoimento, vinte anos depois de ter sido a primeira coordenadora desta publicação.

Tinha iniciado há muito pouco tempo a minha actividade no Centro Nacional de Formação de Formadores (CNFF) no IEFPP quando o primeiro director da *Formar*, Dr. José Cardim, me convidou para assumir a coordenação e a implementação desta publicação. Confesso que o desafio me deu algumas horas de sono mal dormidas pelo receio que tinha de não estar à altura!

Estávamos a iniciar o I Quadro Comunitário de Apoio (1989/1993) e era necessário criar/reforçar, a nível nacional, um sistema de formação profissional que até aí praticamente tinha estado presente apenas nas grandes empresas. Para responder à operacionalização desse sistema era necessário formar rapidamente milhares de profissionais de formação, tendo aqui a formação de formadores um papel verdadeiramente estratégico.

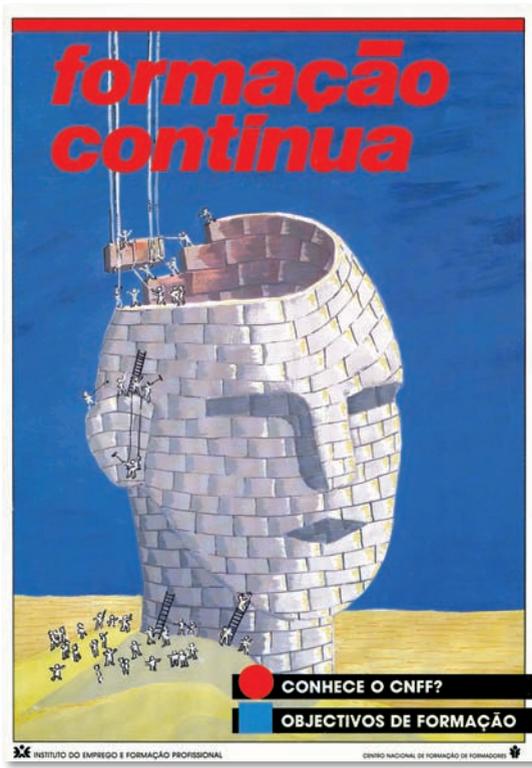
Começámos por analisar a receptividade que tinha tido nos leitores um número experimental da revista *Formação Contínua* que o CNFF lançou em Março de 1989 e que basicamente já defendia os mesmos objectivos da revista *Formar*. Depois da sua publicação chegaram ao CNFF centenas de cartas oriundas de várias organizações e de vários perfis profissionais de formação que estimulavam o Instituto a lançar uma revista que fosse «a Revista dos Formadores».

## VINTE ANOS DEPOIS

Tendo consciência que uma publicação desta natureza não podia nascer apenas entre as quatro paredes de Xabregas, convidámos um grupo de trinta profissionais de formação vindos de diversos sectores (das empresas, das universidades, do IEFPP, do mundo associativo e de entidades formadoras privadas) que desempenhavam funções muito variadas (gestores de formação, professores universitários, monitores, conselheiros de orientação profissional, formadores, formadores de formadores, etc.). Durante um fim-de-semana, no Hotel do Mar em Sesimbra, foi possível elaborar um protótipo da revista e pensar uma linha editorial que ficou a nortear o nosso trabalho.

Em síntese:

- fazer uma revista simples, mas não simplista;
- criar conteúdos diversificados que respondessem aos vários domínios de intervenção do ciclo formativo mas dando um enfoque principal aos aspectos pedagógicos da formação;
- valorizar a criação de elos de ligação e comunicação entre os formadores estimulando a participação dos leitores.



Capa da revista *Formação Contínua* – Número Experimental

Ao consultar os primeiros números da revista, verifiquei que a *Formar* procurou sempre orientar a sua actividade no sentido de:

- a) Criar sinergias entre a formação e a educação, ciente de que a formação contínua dos profissionais de formação tinha que ir beber à academia os seus saberes, mas simultaneamente estimulando os professores universitários a virem conhecer o mundo da formação profissional que, como sabemos, estava muito longe da sua realidade. Este princípio esteve sem-

pre presente tanto ao nível dos conselhos editoriais como na autoria dos artigos.

*dorcet* em Paris, nos Congressos de Formação Contínua em Berlim ou nos encontros de formação do

«sonhando» a organização de um grande encontro europeu de revistas (ideia interessante mas que nun-



Encontro realizado no Hotel do Mar em Sesimbra

- b) Trazer inovação aos conteúdos formativos mediante a colaboração de especialistas nacionais e internacionais. Escreveram na *Formar* vários especialistas europeus como Guy le Boterf, Jean Pierre Jallade, Patrick Thomas, C. Vasamillet, etc.
- c) Divulgar metodologias inovadoras. É interessante verificar que já em 1992 se escrevia sobre a «formação com suporte tecnológico» e entrevistaram-se na *Telecom-Portugal* os primeiros formandos/as que iniciavam a sua aprendizagem de informática em auto-estudo. Nas páginas da *Formar* dessa altura percebe-se como ainda andávamos à procura de estabilizar as novas terminologias... variando entre o ensino assistido por computador (EAC) ou formação assistida por computador (FAC).
- d) Estar presente nos grandes fóruns a nível europeu, nos *Entretiens Con-*

CEDEFOP em Bruxelas deram-nos a possibilidade de trazer novas bibliografias e temas ainda pouco conhecidos em Portugal (fazendo as traduções de intervenções que despertavam maior interesse). Também a construção do novo espaço europeu estava muitas vezes presente, procurando-se dar, nomeadamente, informação sobre a formação profissional nos vários países.

- e) Incrementar uma rede de intercâmbio com as revistas congéneres de outros países permitia-nos conhecer o que se fazia lá por fora.
- f) Não menos importante foi a rede que iniciámos com todas as revistas de formação e de educação (*Alimentar, Cerâmicas, Vestir, Pessoa, O Professor, Orientação Escolar e Profissional, Noesis, Forma, Dirigir e Formar*) fazendo reuniões periódicas em cada uma das redacções, rotativamente, trocando serviços e

ca se chegou a concretizar por falta de meios).

- g) Reforçar o intercâmbio com os PALOP, quer através da distribuição da revista pelos centros de formação dos vários países, quer entrevistando os formandos/as desses países que vinham frequentar as acções de formação de formadores a CNFF.

Durante os seis anos em que trabalhei na *Formar*, considero que ocupei um posto de observação privilegiado sobre a realidade da formação e dos formadores portugueses.

As centenas, ou milhares, de cartas e telefonemas que recebemos proporcionaram-nos um conhecimento profundo dos seus anseios e das suas dificuldades. Num tempo em que a Internet não existia, em que no interior não se sabia como encomendar um livro estrangeiro, a *Formar* era para muitos milhares de profissionais um verdadeiro instrumento de formação



Primeira coordenadora da revista >> Maria Viegas

ses africanos de expressão portuguesa, era com prazer que via, quase sempre, as *Formar* arrumadinhas na estante e as bandas desenhadas do Matias e Milú ampliadas e fotocopiadas nas salas de formação.

Ontem, como hoje, a formação contínua dos formadores e formadoras é a pedra-de-toque para uma formação de qualidade, ao serviço do desenvolvimento sustentado do país. A *Formar* continua a ter um papel privilegiado para que isso aconteça!

Nestes vinte anos de aniversário dou os parabéns a toda a equipa que trabalha com afinco para que a *Formar* continue a chegar, para nosso agrado, às nossas caixas de correio.

continua a distância num momento em que se verificava um grande boom de formação no país.

Anos mais tarde, quando já noutras funções profissionais visitava entidades formadoras a nível nacional e em alguns paí-



Banda Desenhada do Matias & Milú

**ACÁCIO F. CATARINO**  
Ex-Presidente da Comissão Executiva  
do IEFP

Ilustrações de:  
**PAULO CINTRA**

# FORMAÇÃO PROFISSIONAL – TESTEMUNHO... PROSPECTIVO

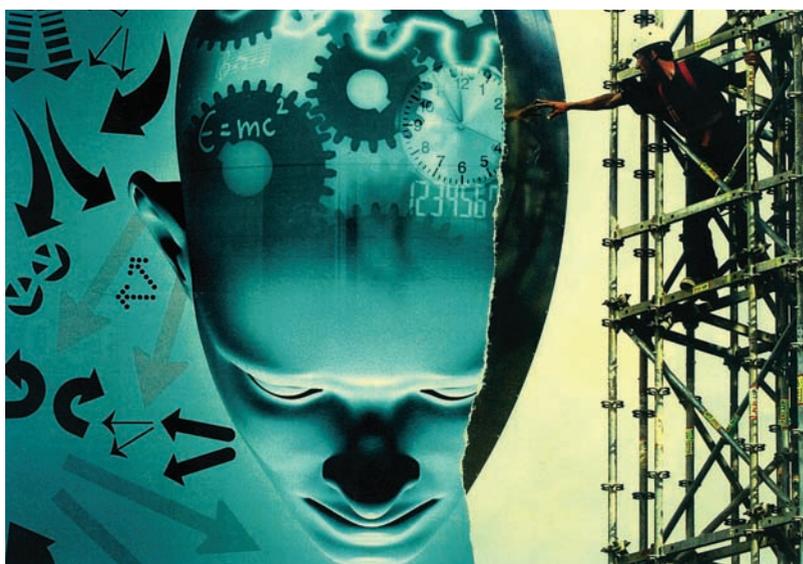
O termo «formemprego» – certamente de mau gosto – pode significar a realidade «emprego-formação profissional» e as relações que se verificam no seu interior. O «formemprego» abarca, nomeadamente, quatro tipos de formação: 1 – A inerente ao trabalho-emprego, que acontece pelo simples facto de se estar a trabalhar; traduz-se numa transmissão de saberes, mais ou menos verbalizada, mas não chega a autonomizar-se em relação ao trabalho. 2 – A formação no trabalho que, ao contrário da anterior, se autonomiza e se encontra mais ou menos regulada. 3 – A formação em alternância, que se desenrola no trabalho e em unidade específica (centro de formação ou outra). 4 – A formação em unidade específica, independentemente da designação desta<sup>1</sup>

## ► 1 – HISTORIAL MARCADO POR CISÕES

Ao longo de muitos séculos, foi notória a separação entre o mundo laboral e o escolar<sup>2</sup>: a formação no mundo laboral processava-se no próprio trabalho, com base na experiência; a formação no mundo escolar processava-se em estabelecimentos de ensino, com designações várias, e também no seio de algumas famílias. Foi muito significativa a prática medieval da aprendizagem realizada no trabalho (cor-

<sup>1</sup> Cf. Helena Lopes e outros/as, *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*, Observatório do Emprego e Formação Profissional, Lisboa, 2000, pp. 220-221; Lídia Máximo Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*, Porto Editora, 2008, pp. 7-14 e 58-59.

<sup>2</sup> Cf. Fernando de Almeida e outros, *O Sistema de Formação de Formadores*, Observatório do Emprego e Formação Profissional, Lisboa, 2002, pp. 33-59; Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986.



respondendo ao segundo tipo de formação acima referido); havia um percurso formativo que incluía, nomeadamente, as categorias de «aprendiz», «companheiro» e «mestre». É de notar que a aprendizagem medieval se prolongou, pelo menos, até meados do sécu-



lo xx nalgumas actividades e zonas do nosso país; nela, foi frequente o «aprendiz» retribuir a formação recebida, nomeadamente através da prestação de serviços.

A separação entre o mundo laboral e o escolar marcou uma cisão muito forte entre dois estratos sociais: o estrato do estudante e do diplomado era considerado superior ao do aprendiz e do trabalhador; afirmava-se a antinomia entre estudo e trabalho, e até se pressionavam – como ainda hoje acontece – os estudantes menos diligentes com a ameaça de ingresso no trabalho.

As reformas acontecidas ao longo dos últimos séculos, até aos anos sessenta do século passado, **mantiveram a cisão e criaram uma outra dentro do sistema escolar**: entre o ensino técnico-profissional e o liceal.

**A partir dos anos sessenta** verificaram-se mudanças históricas muito significativas, iniciadas com a «formação profissional acelerada», ou de «adultos», e com a actividade de colocação; o respectivo historial encontra-se abundantemente documentado<sup>3</sup>. Tais mudanças tiveram lugar, funda-

<sup>3</sup> Cf., a título exemplificativo, Alberto Churro, «As Instituições e a Evolução das Políticas», in *Emprego e Formação*, n.º 1, Janeiro de 1987, pp. 67-81.

mentalmente, no âmbito do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (FDMO), pertencente ao ministério designado hoje por «do trabalho». Esse Fundo integrou três áreas fundamentais: a formação profissional, o emprego e a reabilitação profissional; esta última justificou-se pela relevância da especificidade das pessoas com deficiência em termos de formação e de emprego. Através da acção histórica do FDMO desenvolveu-se a formação profissional não escolar, em unidades específicas (quarto tipo de formação referido no início deste artigo). Com ela, **manteve-se a cisão entre estudo e trabalho e criou-se, ou renovou-se, uma outra: entre a própria formação não escolar, em unidade específica, e o trabalho**; a hipótese de atenuação, através dos «centros de comuns de aprendizagem», não chegou a ser concretizada<sup>4</sup>. Tal cisão veio a estar associada, anos mais tarde e ainda hoje, a um fenómeno insuficientemente estudado: a formação substituinte do trabalho, em geral de maneira implícita.

**Na década de setenta mantiveram-se as três cisões**, apesar da democratização

<sup>4</sup> Cf. António da Cruz Rodrigues, *Centros Comuns de Aprendizagem*, Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (FDMO), Lisboa, 1964; L. Morgado Cândido, A. Roque Antunes e Pedro Loff, *A Aprendizagem nas Empresas*, FDMO, Lisboa, 1965.

do país e do reforço de meios financeiros para as políticas de emprego e formação profissional; este reforço deveu-se ao facto de o «Fundo de Desemprego», pertencente ao ministério responsável pelas obras públicas, ser transferido para o ministério responsável pelo trabalho. Ao longo do período foi preparada e experimentada, mas não teve continuidade, uma unidade de formação na empresa com o apoio da Organização Internacional do Trabalho, a qual também teria atenuado a terceira cisão.

**Na década de oitenta** realçam-se, porventura: a aprovação da lei de bases do sistema educativo<sup>5</sup>, a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia – actual União Europeia<sup>6</sup> e a instituição do sistema de aprendizagem<sup>7</sup>. Este baseou-se na formação em alternância (terceiro tipo acima indicado) e foi concebido de tal maneira que seria praticamente impossível abranger todas as empresas, designadamente as mais débeis; para tal impossi-

<sup>5</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – «Lei de Bases do Sistema Educativo».

<sup>6</sup> Os trabalhos relativos ao que veio a ser a União Europeia começaram muito antes dos anos oitenta; cf., por exemplo, Maria Odete Vital, *Aspectos Sociais da Comunidade Económica Europeia*, FDMO, Lisboa, 1966.

<sup>7</sup> Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de Março, revogado pelo Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de Outubro.

bilidade contribuíram o custo financeiro e as exigências técnicas e organizativas. Por esta via **acentuou-se mais uma cisão, bastante antiga: entre empresas mais e menos «capacitadas»**, sendo as primeiras as mais beneficiárias dos apoios concedidos.

**A década de noventa** foi marcada por um paradoxo deveras significativo: por um lado, foi aprovada legislação que consagra as especificidades da formação inserida no mercado de emprego e da inserida no sistema educativo<sup>8</sup>; por outro, devido a alguns desentendimentos de fundo, a legislação não foi aplicada e acabou por ser revogada<sup>9</sup>. Na base dos desentendimentos parece ter estado o não reconhecimento da primeira, especialmente a correspondente ao primeiro e segundo tipos de formação supramencionados. **Reforça-se deste modo a cisão ancestral entre estudo e trabalho.**

**A última década preservou a mesma cisão** através do papel do Ministério da Educação no domínio da formação profissional. Tudo parece estar a acontecer como se existisse um sistema fornecedor de formação – o educativo – a outro que não a gera – o de emprego<sup>10</sup>; **cisão clara entre a oferta e a procura de formação.**

Deve salientar-se que o programa **«novas oportunidades»**<sup>11</sup> reúne potencialidades para a superação deste estado de coisas pois reconhece a capacidade formativa da actividade profissional e a possibilidade da respectiva certificação em termos escolares. Porém, corre o risco de, em vez de contribuir para o enriquecimento do trabalho<sup>12</sup>, o secundarizar mais em relação à escolaridade. Registe-se a propósito que, desde pelo menos o final dos anos sessenta, havia a consciência de que os níveis de qualificação profissional

<sup>8</sup> Decreto-Lei n.º 401/91 e 405/91, ambos de 16 de Outubro.

<sup>9</sup> Decreto-Lei n.º 396/07, de 31 de Dezembro, art.º 25.º, n.º 1.

<sup>10</sup> Maria João Rodrigues, *O Sistema de Emprego em Portugal – Crise e Mutações*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1988.

<sup>11</sup> Decreto-Lei n.º 396/07, de 31 de Dezembro, art.º 15.º; Portaria n.º 370/08, de 21 de Maio.

<sup>12</sup> François Perroux, *Indústria e Criação Colectiva*, Livraria Morais Editora, Lisboa, 1965, com realce para a pág. 137 e seg.; Oscar Ortsman, *Mudar o Trabalho – As Experiências, os Métodos, as Condições de Experimentação Social*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984, justificando especial atenção o prefácio de Jacques Delors.

da população activa eram, em geral, superiores aos de escolaridade<sup>13</sup>. E também, desde pelo menos essa altura, se consideravam indispensáveis, no mundo laboral, os complementos da formação profissional mais formal e da escolaridade. Porém, não se preconizava uma espécie de aditamentos formativos ao trabalho; preconizava-se, pelo contrário, uma interligação permanente da qual resultasse a elevação dos níveis de qualificação, reflectida na eficácia económica, no aumento da remuneração e, bem assim, na melhoria das condições e relações de trabalho.

## ► 2 – PERSPECTIVAS DE FUTURO

Face às cisões e paradoxos vividos no longo historial da formação profissional, **não é previsível uma evolução linear**; e é tam-



bém pouco provável a adopção de estratégias minimamente consensuais. No entanto, parece admissível que, a partir da data em que diminuem significativamente os apoios financeiros comunitários, se torne mais premente e viável chegar a entendimentos duradouros.

Nas tentativas para o desbravar de caminhos futuros, uma das primeiras questões respeita ao **esclarecimento do que são a procura e a oferta de formação**, ou o «mercado de formação»<sup>14</sup>. Pergunta-se, nomeadamente, se o trabalho é formador por natu-

<sup>13</sup> Mário Murteira e outros, *Recursos Humanos em Portugal (Síntese de Informação Estatística)*, Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, 1969, especialmente as pp. 95-96.

<sup>14</sup> Cf. Nelson Matias e outros, *Mercado de Formação – Conceitos e Funcionamento*, Observatório do Emprego e Formação Profissional, Lisboa, 1999.

reza. Salvo melhor opinião, há que responder afirmativamente à pergunta: na verdade, o trabalho – sendo actividade humana – inclui o esforço permanente, implícito ou explícito, de adaptação a situações diversas e de aquisição de saberes e competências<sup>15</sup>; tal esforço pode designar-se, ou não, por «aprendizagem», em sentido restrito ou lato. Não decorre daqui, evidentemente, que o trabalho se reduza à formação, nem vice-versa, mas também não se pode afirmar que a oferta de formação esteja exclusivamente fora do trabalho; pelo contrário, ele também é oferta<sup>16</sup>. Afirmar o contrário implicaria reduzir o trabalho a uma actividade irracional, quase bruta, e reduzir o trabalhador a um ser também irracional, quase coisificado<sup>17</sup>. Portanto, assim como a população activa empregada nos seus «pos-

tos de trabalho» consubstancia, em simultâneo, uma parte da procura e da oferta de emprego, também essa mesma população, com os seus saberes e competências, con-

<sup>15</sup> Cf.: do autor, «Educação, Emprego, Formação: Uma Perspectiva Complementar», in *Educação, Formação e Trabalho*, Presidência da República – Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 2000, pp. 87-93; Jean Brun, *A Mão e o Espírito*, Edições 70, Lisboa, 1990; Oscar Ortsman, *op. cit.*, pp. 130-131; Paulo da Trindade Ferreira, *Guia do Animador na Formação de Adultos*, Editorial Presença, Queluz de Baixo, 2007, com realce para as pp. 13-60; Peter F. Drucker, *Gerindo para o Futuro*, Difusão Cultural, Lisboa, 1993, p. 32; do mesmo autor, *Sociedade Pós-Capitalista*, Difusão Cultural, Lisboa, 1993, pp. 199-200; José Saramago, *A Caverna*, Editorial Caminho, Lisboa, 2000, com realce para a pág. 32, 82-84 e 165.

<sup>16</sup> Cf. Maria João Rodrigues, *Competitividade e Recursos Humanos – Dilemas de Portugal na Construção Europeia*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1991, pp. 121-123.

<sup>17</sup> Cf. Joaquim Azevedo, «Metáforas para Pensarmos os Desajustamentos entre a Educação, a Economia e o Trabalho» in *op. da Presidência da República cit. na nota 15*, pp. 24-25.



substancia uma parte da procura e da oferta de formação; esta procura e esta oferta podem ser vividas, não formalmente, mas tão-só como necessidades e potencialidades.

**Nesta perspectiva, há que distinguir:** por um lado, a procura e as necessidades de formação; e, por outro, a oferta e as potencialidades. Pode existir procura que não corresponde a verdadeiras necessidades; e podem existir necessidades que não se concretizam em procura. Também pode existir oferta que menospreza potencialidades; e, consequentemente, podem existir potencialidades que não se concretizam em oferta.

**Tendo isto em conta, a vida empresarial e de outras organizações implica um esforço**

**permanente de prospecção das necessidades e potencialidades de formação**<sup>18</sup>, que variam em cada momento e fazem ajustamentos permanentes, espontâneos ou não. Muitas empresas e outras organizações, com mais ou menos atrofia das necessidades e potencialidades internas, recorrem a entidades externas para a clarificação da respectiva procura e oferta de formação. Trata-se de um procedimento normal, e até recomendável nalguns casos, desde que: não atrofie a prospecção de necessidades e potencialidades inerente ao trabalho e à orga-

<sup>18</sup> Cf. Luís Imaginário, «Novas Figuras de Formadores?!», in revista *Formar*, n.º 33, 1999.

nização; não vise a compra de «pacotes de formação» ou a candidatura a programas pré-estabelecidos. Estes dois meios podem ser utilizados, naturalmente, mas depois de verificada a sua adequação à procura-necessidades e oferta-potencialidades internas.

O contraste entre a formação ligada ao trabalho e a escolaridade suscita alguns **mal-entendidos** que remontam, pelo menos, aos anos sessenta e ameaçam continuar: um deles respeita à finalidade da formação profissional e o outro à consagração desta como um sistema próprio<sup>19</sup>. Relacionando-se a formação com o trabalho-emprego, é natural que ela o tenha como finalidade imediata. Mas, devido à sua inserção no processo educativo de cada «formando», não pode desvincular-se da realização pessoal como finalidade última<sup>20</sup>. Esta dupla finalidade funde-se, tendencialmente, no **processo dialéctico de desenvolvimento integral, pessoal e colectivo, que abrange as dimensões económicas, sociais, culturais e ambientais e o próprio sentido da vida humana**. Assim, a formação profissional é indissociável da **criação permanente de trabalho-emprego e da educação ao longo da vida**. Ela participa na criação de «cada posto de trabalho» e do estar empregado<sup>21</sup>: a criação acontece no acto de trabalhar, na procura permanente de adaptação, no contributo para que o «posto de trabalho» ocupado seja efectivamente viável – «produtivo e remunerador» – bem como no esforço tendente à criação de novos empregos e de novas empresas... Nos últimos anos, tem sido fomentado o empreendedorismo e a formação ao longo da vida; importa que, de futuro, a formação, assim como o trabalho, seja vista como empreendedora e como promotora do desenvolvimento integral de cada pessoa e de cada população.

<sup>19</sup> Jacques Delors, *Memórias*, Quetzal Editores, Lisboa, 2004, pp. 400-4002; Joaquim Azevedo, «Metáforas para Pensarmos os Desajustamentos entre a Educação, a Economia e o Trabalho», in op. da Presidência da República cit. na nota 15, p. 26.

<sup>20</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art.º 3.º.

<sup>21</sup> Cf. Dominique Méda, *O Trabalho – Um Valor em Vias de Extinção*, Fim de Século Edições, Lisboa, 1999, pp. 307-327; E. Frago e outros, *El Empleo de los Inempleables. Metodologías e recursos para a intervención laboral*, Editorial Popular, Madrid, pp. 25-56; João Paulo II, encíclica «Laborem Exercens», 1988, n.º 15, conjugado com o n.º 6; OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos), *Réconcilier l'Économie et le Social – Vers une économie plurielle*, Paris, 1996, pp. 60-63, 68-70 e 231.

ACÁCIO DUARTE  
Psicólogo, Consultor

Ilustrações de:  
PAULO BUCHINHO

# VINTE ANOS NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL (1990-2010)

Neste artigo procurarei partilhar com os leitores da revista *Formar* um pouco do que julgo ter aprendido, ao longo destes mesmos vinte anos, sobre estes assuntos da qualificação profissional nos diversos postos de intervenção e observação em que tive oportunidade de estar, como: direcção da Escola de Hotelaria e Turismo do Estoril 1992-2004; direcção do Gabinete de Estudos e Planeamento do INFTUR 2004-2007; SNCP – Sistema Nacional de Certificação Profissional 1996-2006; Conselho de Redacção da revista *Formar* 1996-2010

## ► UMA DUPLA VIAGEM

*Uma viagem para o «fluxo» de entrada de qualificações no mercado de emprego (jovens):* deixando, no início dos anos 90, o trilho antigo em que *ensino escolar* e *formação profissional* nada têm a ver um com o outro, entra no caminho da *formação profissional com valência e certificação escolar* e do *ensino escolar com valência e certificação profissional* e chega a 2010 na estrada da *educação-formação com dupla certificação*.

*Uma viagem para o stock de qualificações existentes no mercado de emprego (adultos):* com início um tanto mais tardio, deixa-se o trilho antigo em que o «*aprendizado*» *profissional* e o *ensino recorrente* nada têm a ver um com o outro, para entrar no caminho da *requalificação da população activa*, com *valorização da aprendizagem realizada ao longo da vida*, quer para efeitos de *certificação escolar (RVCC escolar)*, quer para efeitos de *certificação profissional (RVCC profissional)*, e chegar a 2010 procurando percorrer a estrada do *RVCC escolar-profissional com dupla certificação*.

Do que julgo ter aprendido sobre estas matérias, carrearia para a reflexão destes nossos 20 anos de revista *Formar* duas notas. Uma primeira nota sobre os dois grandes contextos em que têm vindo a ser construídas as qualificações profissionais em Portugal: o contexto Sistema de Ensino e o contexto Sistema de Emprego; há que reforçar o contributo do primeiro, certamente, mas sem minimizar ou eliminar o contributo do segundo. Uma segunda nota sobre as duas grandes áreas de intervenção: a qualificação inicial dos jovens e a requalificação dos adultos activos; é correcto e necessário investir muito na primeira, mas de pouco ou nada servirá esse esforço se não se investir outro tanto na segunda.



## ► OS DOIS CONTEXTOS DE CONSTRUÇÃO DAS QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS: SISTEMA DE ENSINO E SISTEMA DE EMPREGO

*Do meu ponto de vista, a boa solução a perseguir com afinco e determinação é gerir a relação entre os dois contextos numa lógica de diferenciação, de complementaridade, de articulação, de equivalência, de certificação escolar e de certificação profissional; lógica que começou a ser construída nos anos 90 com os «cursos de formação profissional com equivalência escolar» e que a reforma da formação profissional veio formular nos conceitos «Educação-Formação» e «dupla certificação».*

A expressão com que foram designados, durante muitos destes 20 anos, estes dois campos da qualificação profissional – «formação profissional inserida no sistema de ensino» e «formação profissional inserida no mercado de emprego» – sugere um entendimento que ora melhor designaríamos por «qualificação profissional construída no sistema de ensino» e «qualificação profissional construída no sistema de emprego».

Nesta lógica de gestão da relação, ambos os contextos têm a sua identidade própria, a sua cultura, os seus valores, produzindo mais-valias diferenciadas, igualmente relevantes. Num contexto, o do sistema de ensino, a qualificação profissional é construída com um forte alicerce de saber, de competências culturais, científicas e tecnológicas, a que acresce um *quantum satis*, um QB, de saber-fazer profissional, de competências técnicas, operativas. No outro contexto, o do sistema de emprego, inversamente, a qualificação profissional é construída com um forte alicerce de saber-fazer, de competências técnicas, operativas, a que acresce um *quantum satis*, um QB, de saber, de competências culturais, científicas e tecnológicas.

As diferenciadas mais-valias que um e outro proporcionam implicam diferentes pesos relativos das componentes curriculares, diferentes opções metodológicas, diferentes perfis profissionais dos recursos humanos intervenientes, diferentes ambientes de aprendizagem, diferentes exigências no que se refere a condições materiais e técnicas de aprendizagem (espaços, equipamentos, materiais). Em termos de referenciais nacionais orientadores e reguladores das

Educação cabe validar, reconhecer e certificar o valor académico da qualificação construída no sistema de emprego; ao Ministério do Trabalho cabe validar, reconhecer e certificar o valor profissional da qualificação construída no sistema de ensino; cada um permanecendo no campo que lhe é próprio, sem abusivamente passar a considerar que é competente para aquilo que de facto não é.

Poderíamos re-presentar as



diferenças e a equivalência global entre estas duas modalidades de qualificação profissional utilizando a linguagem consagrada na reforma da formação profissional e diferenciando-as graficamente: «EDUCAÇÃO-formação» para a modalidade construída no sistema de ensino e «educação-FORMAÇÃO» para a modalidade construída no sistema de emprego.

Nesta lógica, os contributos que os dois contextos proporcionam para a qualificação profissional da população portuguesa coabitam numa postura de cooperação, complementaridade e articulação, disponibilizando respostas diferenciadas para diferentes interesses, necessidades e potencialidades de diferentes segmentos da procura de qualificações, seja de candidatos a emprego, seja de empregadores. O que, a meu ver, importa evitar a todo o custo é adoptar uma lógica de uniformização, fundindo o que só pode existir separadamente, igualizando o que só pode continuar a existir permanecendo diferente, reduzindo a qualificação profissional a uma modalidade de «educação-formação» com as duas componentes em minúsculas.

Não digo que não possa justificar-se, numa situação conjuntural específica, adoptar uma modalidade do tipo «educação-formação» (com as duas compo-

actividades de qualificação profissional, significa adoptar um único referencial de competências por profissão e admitir mais do que um referencial de qualificação para a construção dessas competências para que cada contexto possa desenvolver as mais-valias que lhe sejam próprias.

O que importa para a gestão das qualificações e da certificação é que, a ambas as modalidades de qualificação, sendo diferentes e devendo continuar a ser diferentes, seja reconhecido o mesmo valor, isto é, que sejam equivalentes. Tal equivalência decorre do valor que lhes é reconhecido e certificado pela intervenção cruzada das duas entidades às quais compete tutelar um e outro sistema: ao Ministério da

nentes em minúsculas) mas, nesse caso, apenas como modalidade residual, transitória, justificada por uma situação de emergência – trata-se, de facto, de uma modalidade mais económica mas também, irremediavelmente, mais pobre.

Se adoptássemos esta terceira modalidade como a modalidade boa, a modalidade de referência, estaríamos a cair em dois ou três erros graves, estaríamos a seguir duas ou três ilusões por muito atractivas realidades que nos pudessem parecer:

– Primeiro, não é possível subsumir, integrar a cultura, os valores, as condições de um dos contextos (por exemplo

do contexto emprego] no outro contexto [no caso, o contexto ensino], em acréscimo à cultura, valores e condições que lhe são próprias. E isto pela simples razão que a mais antiga sabedoria

nos ensinou «*uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo sob o mesmo aspecto*».

O que aconteceria seria uma cultura rapidamente se sobrepor à outra, o sistema menos poderoso ir enfraquecendo, emagrecendo, murchando, perdendo visibilidade, perdendo a sua diferenciação, o seu património, os seus meios humanos, os seus recursos materiais... acabando por desaparecer como contexto produtor de qualificações.

– Segundo, não é possível fundir, igualizar duas realidades diferentes, com mais-valias diferenciadas, capitalizando numa as duas diferenças; ou seja, seria muito desejável mas, nestas condições, não

é possível nivelar, rasoar por cima. É o que a sabedoria popular nos diz: «Não se pode ter dois proveitos no mesmo saco.»

O que aconteceria, de facto, seria fundir numa o que já era comum às duas realidades; ou seja, nivelar, rasoar por baixo.

Terceiro, quando não haja «gordura a desbastar», soluções mais económicas acabam por ser também soluções mais pobres.

Concluindo esta primeira nota: a meu ver, o conhecimento e a experiência acumu-

ao 9.º ano de escolaridade e sem formação profissional inicial, começou bastante mais atrasada e continua ainda, infelizmente, mais atrasada.

No início dos anos 90, encaminhada que foi ficando a questão de assegurar que os jovens que vinham abandonando precocemente o sistema de ensino tivessem oportunidade e motivação para completarem uma qualificação profissional adequada antes da entrada no mercado de

emprego, por via dos cursos chamados de «formação profissional com equivalência escolar», foram os profissionais da formação (nos quais me incluo) procurando também uma solução para os adultos acti-

vos pouco instruídos e insuficientemente qualificados.

Tempo esse em que, em paralelo, os profissionais da educação andavam à procura de construir uma solução para a qualificação/certificação escolar

dos adultos que apresentasse uma eficiência e eficácia bem maiores do que o costumeado «ensino recorrente».

Pela mesma altura, ganha bastante força e alguma visibilidade a consciência da necessidade e um significativo surto de desenvolvimento da «formação de activos»

(é o tempo em que, por exemplo, no quadro do sistema nacional de formação turística todas as Escolas de Hotelaria e Turismo estabeleceram parcerias locais e regionais de formação de activos envolvendo todas as partes interessadas: escola, empresas, associações patronais, associações sindicais, autarquias, regiões de turismo; na Escola do Estoril, tínhamos duas: uma que cobria os conce- lhos de Cascais, Oeiras, Sintra, Amadora e



lada indicam-nos claramente a boa direcção a seguir na viagem e a má direcção a evitar. Assim as mãos que vão ao leme mantenham firme o rumo certo da barca [arrostando, quando necessário, ventos e marés contrárias].

### ► A IGUAL RELEVÂNCIA ESTRATÉGICA QUE A (RE)QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS ADULTOS ACTIVOS DEVE TER RELATIVAMENTE À QUALIFICAÇÃO INICIAL DOS JOVENS

*A viagem relativa à qualificação profissional do stock da nossa população activa, dos adultos, com prioridade para aquela mais de metade com instrução inferior*

Mafra (COSAME) e outra os concelhos da Região de Turismo do Oeste).

Repare-se na substituição do tradicional conceito «formação contínua» pelo conceito «formação de activos» (para que nele coubesse a preocupação premente com a requalificação dos adultos activos pouco instruídos e pouco qualificados que, não sendo propriamente nem formação inicial nem formação contínua, correria o risco de acabar por ser uma modalidade incompreendida, não elegível, pelos sistemas de financiamento). É por este tempo também que o reconhecimento da realidade e do valor da aprendizagem ao longo da vida ganha grande relevância e que emerge o conceito de RVCC – reconhecimento, validação e certificação de competências, adquiridas de modo informal e não formal. O novo conceito começa por ser trabalhado no âmbito das habilitações escolares, reconhecendo valor às competências adquiridas para efeitos de certificação escolar (o RVCC escolar). O mesmo conceito revela enorme pertinência para a construção da solução para o problema da requalificação profissional dos cerca de 3 milhões de adultos activos com baixos níveis de instrução e qualificação, para a qual o Programa Novas Oportunidades vem a constituir o necessário enquadramento político, operacional e financeiro. Passámos a dispor de três conceitos: RVCC escolar (para quem tivesse apenas o problema de *up grading* da sua habilitação escolar), RVCC profissional (para quem tivesse apenas o problema de *up grading* da sua qualificação profissional) e o RVCC escolar-profissional (para quem precisasse de resolver simultaneamente os dois problemas).

Sob tutela do Ministério da Educação foram criados os necessários referenciais de competências (culturais, científicas e tecnológicas): para o 9.º ano, primeiro, depois para o 12.º ano; sob tutela do Ministério do Trabalho, no quadro da actividade do SNCP – Sistema Nacional de Certificação Profissional, foram sendo construídos os referenciais de competências profissionais, os Perfis Profissionais; preparavam-se assim os padrões de referência indispensáveis às actividades de RVCC e à certificação escolar e certificação pro-

fissional. Mais tarde a liderança deste projecto passou para a ANQ – Agência Nacional para a Qualificação e o dispositivo de intervenção para o Programa Novas Oportunidades, com a sua Rede de Centros (CNO).

A traço grosso, talvez possamos fazer o ponto da situação relevando os seguintes aspectos:

- um forte desenvolvimento da componente RVCC escolar (9.º ano e 12.º ano), com uma adesão dos potenciais candidatos admirável e em grande parte inesperada (afinal as pessoas não estão assim tão desinteressadas destas coisas das qualificações como muita gente julgava);
- um esforço importante na construção de referenciais para a qualificação profissional no Catálogo Nacional das Qualificações;
- um significativo incremento dos cursos EFA – Educação-Formação de Adultos, numa lógica ainda bastante mais de «qualificação» do que «requalificação» de adultos activos.

Permanece, a meu ver, o enorme desafio de conseguir assegurar um efectivo *up grading* da qualificação profissional do segmento da população activa nacional empregada com baixos níveis de instrução e de qualificação profissional – o tal RVCC escolar e profissional simultâneo/integrado.

Do meu ponto de vista, para responder com sucesso a este desafio – um enorme desafio também do ponto de vista técnico – fará falta ter uns tantos cuidados que podem, eventualmente, não ser imediatamente evidentes para quem não tenha acompanhado o caminho feito ao longo destes últimos 20 anos. Chamaria, por isso, a atenção para alguns deles.

### PONTO 1: A QUESTÃO DO KNOW-HOW PERTINENTE

Requalificação profissional dos adultos activos, referenciais profissionais, RVCC profissional, formação profissional complementar, etc., são obviamente assuntos que têm a ver com o conhecimento e a experiência de construir qualificações no contexto emprego; são assuntos para os

quais seria insensato desperdiçar o contributo técnico dos profissionais da formação, considerando que o conhecimento e a experiência de construir qualificações no sistema de ensino seriam adequados e imediatamente aplicáveis.

### PONTO 2: A QUESTÃO DA MOBILIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA CAPACIDADE E DO ESFORÇO DO TERCEIRO CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DE QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS – O SISTEMA PRODUTIVO, AS EMPRESAS

O trabalho de RVCC profissional (para cada profissão um padrão de referência) e a formação e/ou aprendizagem complementar necessária é, por natureza, «n» vezes, muitas vezes, mais extenso que o RVCC escolar (apenas dois padrões de referência, 9.º ano e 12.º ano, e em média pouca formação complementar).

Do meu ponto de vista, só será possível atingir números que nos aproximem dos 3 milhões de adultos activos a requalificar também no âmbito profissional se for encontrada uma forma de assegurar um forte envolvimento do próprio sistema produtivo, das próprias empresas e dos parceiros sociais dos respectivos sectores de actividade económica.

### PONTO 3: A QUESTÃO DA EFECTIVIDADE DO UP GRADING DAS QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS DESSES TRABALHADORES

Se o padrão de referência para cada profissão, isto é, se os perfis profissionais forem construídos por forma a responder quase praticamente apenas às competências que as pessoas já têm, será relativamente fácil aceder por via do RVCC, sem grande esforço de formação/aprendizagem complementar, ao diploma, ao certificado profissional. Se formos por este caminho, estaremos apenas a fingir que resolvemos o problema; acabaremos por, na prática, estar a reconhecer formalmente como suficientes, como bons, os níveis de competência que antes achávamos insuficientes e não acrescentaríamos nada de relevante à flexibilidade, produtividade, competitividade da nossa população activa e das nossas empresas. Neste as-

pecto, a estimativa que costumávamos fazer no sistema nacional de formação turística apontava para, em média, qualquer coisa como entre metade e dois terços do padrão respondidos pelos pré-adquiridos e o restante adquirido com um novo esforço de formação e aprendizagem.

Seria esta dinâmica de formação e aprendizagem que asseguraria o desejado *up grading* das qualificações deste segmento estrutural, basilar, da população activa afecta ao sector do Turismo em Portugal.

#### PONTO 4: A QUESTÃO DA METODOLOGIA DE REQUALIFICAÇÃO

Para quem tenha os dois problemas (requalificação escolar e requalificação profissional) é preciso dispor de uma metodologia de RVCC escolar-profissional que não seja apenas uma adição

das partes. Foi uma solução deste tipo que no início dos anos 90 conquistou os jovens do abandono escolar precoce para uma qualificação profissional com progressão escolar – quando lhes propusemos uma modalidade de curso que lhes permitia, no mesmo período de tempo, equivalência ao 12.º ano e uma qualificação profissional, uma e outra devidamente certificadas, aderiram espontaneamente, contra o que era a expectativa comum dos «sábios» desse tempo.

#### PONTO 5: A QUESTÃO DOS RESULTADOS DO ESFORÇO DE REQUALIFICAÇÃO

O adulto tende a orientar para resultados a afectação do seu esforço. O adulto empregado dispõe de pouco tempo para um projecto de requalificação profissional; para o prosseguir, terá de fazer bastantes sacrifícios. E preciso que se criem condições, na cultura dos actores intervenientes no mercado de emprego, para que esse esforço do trabalhador tenha oportunidade de se ver recompensado na condução da sua carreira profissional e nos seus rendimentos do trabalho. De outra forma, é difícil acreditar



que haja motivação suficiente para uma dinâmica de requalificação suficientemente extensa para ser significativa.

Um dos caminhos de potenciação da resposta ao desafio da requalificação dos adultos activos empregados com baixos níveis de instrução e com uma qualificação profissional basicamente empírica seria, a meu ver, o desenvolvimento, no quadro do Programa Novas Oportunidades, de CNO sectoriais, especificamente vocacionados para o RVCC escolar-profissional deste segmento da população activa. CNO organizados por subsectores/áreas de actividade económica, cobrindo o todo nacional, mobilizando o esforço conjunto das «partes interessadas», numa lógica de parceria do tipo daquelas ensaiadas pelo Instituto Nacional de Formação Turística nos anos 90 no âmbito da «formação de activos» e em que o reconhecimento e validação das competências profissionais seria feito com a colaboração das empresas e nas empresas, assim como as formações complementares necessárias.

As parcerias de requalificação profissional de activos seriam de âmbito local – empresa, grupo empresarial, grupo de em-

presas –, ou de âmbito regional – conjunto de concelhos, sub-regiões, regiões –, envolvendo «as partes interessadas»: empresas, associações empresariais, associações sindicais, autarquias, escolas e centros de formação e outras entidades locais. As actividades de RVCC e de formação/aprendizagem complementar seriam realizadas o mais possível nas próprias empresas, tirando partido dos seus meios materiais, técnicos e humanos e limitando ao mínimo a saída dos trabalhadores das empresas e as perturbações nos sistemas de trabalho.

#### ➤ CONCLUINDO

Ao longo destes 20 anos fomos abrindo um caminho na direcção certa, temos conhecimento e experiência suficientes para prosseguirmos pela boa estrada, mas temos de estar atentos para não nos deixarmos desviar para maus caminhos, por muito agradáveis ou imediatamente compensadores que eles nos possam parecer. Se não tivermos cuidado e não formos capazes de dar à requalificação profissional dos adultos activos pouco qualificados uma importância pelo menos igual à que damos à qualificação dos nossos jovens, corremos um grande risco; risco de que, depois de tanto esforço, dos sacrifícios de tanta gente e de tamanha quantidade de recursos investidos, acabemos por nos encontrar perante um resultado global pouco animador: uma população activa, de facto, com mais certificação escolar mas com praticamente a mesma qualificação profissional, permanecendo assim quase tão escassa a sua competitividade global como era antes. Também aqui o fazermos a viagem com o rumo certo depende do sentido de responsabilidade e determinação das «partes interessadas», mas também, e muito, da qualidade, sabedoria e «calo» das mãos que ao leme deste navio forem estando.

**JOAQUIM AZEVEDO**  
Professor Catedrático da Universidade  
Católica Portuguesa e membro do CNE

Ilustrações de:  
**PAULO CINTRA**

# ESCOLAS PROFISSIONAIS: UMA HISTÓRIA DE SUCESSO ESCRITA POR TODOS

As escolas profissionais nunca foram e não são «escolas para os pobres» e para quem não pode ir para o liceu, para quem tem de ser «seleccionado» aos dez anos; são escolas que oferecem oportunidades mais completas de desenvolvimento humano contando nos seus planos de estudo, além da formação técnica específica, com uma formação sociocultural e científica devidamente adequadas; são escolas onde os alunos são pessoalmente apoiados e onde a progressão de estudos se faz por módulos (pequenos conjuntos de aprendizagens que têm de ser alcançadas por todos) e não por disciplinas anuais; são escolas abertas ao mundo e não pretendem reproduzir dentro de si os modelos fabris, industriais e antigos; são escolas que acompanham os alunos um a um, cuidando de cada rosto. Acolhem todos e a cada um dá a devida atenção, como instituições educativas

Em Portugal, as escolas profissionais foram criadas em 1989 por iniciativa conjunta do Ministério da Educação e do Trabalho (embora rapidamente viessem a ficar sob responsabilidade apenas do Ministério da Educação). A inovação educacional teve origem na publicação de um normativo, no *Diário da República* (o Decreto-Lei n.º 24/89, de 21 de Janeiro), e na mobilização simultânea de actores sociais da sociedade portuguesa, públicos e privados.

O normativo apenas definiu o modelo do novo tipo de escola, enquanto a mobilização social, promovida por um novo serviço central do Ministério da Educação, também cria-

do em 1988<sup>1</sup>, procurava suscitar a adesão da sociedade, uma vez que estas escolas deveriam ser criadas não directamente pelos ministérios (pelo Estado) mas nasceriam sempre como o resultado de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais. Vários foram os elementos de inovação social que esta iniciativa política encerrou. Vejamos muito sinteticamente alguns deles, de carácter mais institucional:

- (i) quebrou-se a perspectiva do monopólio estatal na oferta pública e institucional de ensino e investiu-se numa nova via de parceria entre Estado e sociedade civil, capaz de mobilizar a cooperação de muitos actores sociais locais para a educação das populações, sob o modelo de contratos-programa;
- (ii) instituiu-se um modelo de gestão autónoma e privada destas instituições, sob o signo da confiança e sem prejuízo da natureza pública da sua actividade, natureza

<sup>1</sup> O novo serviço central foi criado em Novembro de 1988, pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro, e chamou-se GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional. Esclareça-se, antes de mais por uma questão de transparência, que o autor deste texto foi o director-geral deste novo serviço central, durante cinco anos, e foi responsabilizado pela criação das escolas profissionais. Mais tarde, em 1992 e 1993, foi membro do Governo, também com a responsabilidade de coordenação desta área da política educativa.



esta inequivocamente inscrita na matriz normativa que criou as escolas profissionais;

- (iii) muitas instituições e inúmeras competências de empreendimento e de cooperação ainda «dormentes» foram despertadas na sociedade portuguesa, em liberdade, constituindo âncoras locais para o fomento do ensino profissional e do desenvolvimento sociocomunitário;
- (iv) criou-se uma nova oportunidade educativa que foi amplamente procurada ao longo de muitos anos por uma população jovem que se encontrava motivada para a realização de um percurso de formação inicial mais curto (podendo incluir ou não o acesso ao ensino superior), mais prático e articulado com os seus contextos de vida e capaz de promover a sua participação cidadã e a sua integração social e profissional.

Efectivamente, a adesão da sociedade portuguesa, inesperadamente convocada

para a participação

### ► A PARTICIPAÇÃO REAL DE REDES DE ACTORES LOCAIS

para a participação numa nova oferta pública de ensino de nível secundário, foi entusiasta, forte e persistente. Só assim se explica o crescimento rápido destas escolas nos três primeiros anos (que passaram de 0 a 168 nos quatro primeiros anos). Mais de duzentos novos parceiros sociais (Azevedo, 1994, p. 119) surgiram logo inicialmente envolvidos na criação e desenvolvimento destas escolas, criando autênticos «terceiros lugares» em muitas comunidades locais do país (Oldenburg, 2001).

Como Camus disse um dia, eles são heróis porque são «gente comum que faz coisas extraordinárias por simples razões de decência».

Volvidos vinte e um anos desde a sua criação, os cursos que as escolas profissionais oferecem continuam a ser muito importantes. Sobretudo porque contribuem para a motivação e realização pessoal de muitos milhares de jovens portugueses. Essa é a sua mais importante razão de ser. Vi muitos destes jovens, muito desmotivados em relação à continuação de estudos e mesmo em relação à vida e ao futuro, ganharem nova coragem e força de viver ao aderirem a estes cursos e hoje são profissionais muito realizados e melhores pessoas.

Claro que a criação dos cursos profissionais também qualifica os jovens numa dada área do saber técnico e profissional, ao mesmo tempo que se desenvolvem globalmente como pessoas. Assim sendo, os cursos devem conter alguma articulação com os mercados de trabalho. No entanto, com a mobilidade que se está a gerar no mundo e no trabalho, as escolas profissionais cedo se deram conta de que qualificam para a vida e não apenas para o mercado local de trabalho. E o que vai ser e onde vai decorrer a vida laboral, os próximos cinquenta anos de exercício profissional, destes jovens? Não se sabe. Por isso, a qualificação não deve estar cegamente dependente apenas de solicitações locais, mas da leitura das tendências de evolução das sociedades e dos mercados de trabalho em geral. Temos de estudar, ler sinais, apontar e cruzar tendências e modos de ver, estar atentos a economistas e sociólogos mas também a filósofos e escritores...

### ► A INOVAÇÃO CURRICULAR: CICLOS DE ESTUDO E SISTEMA MODULAR

As escolas profissionais nunca foram e não são «escolas para os pobres» e para quem não pode ir para o liceu, para quem tem de ser «seleccionado» aos dez anos; são escolas que oferecem oportunidades mais completas de desenvolvimento humano, contando nos seus planos de estudo, além da formação técnica específica, com uma for-

mação sociocultural e científica devidamente adequadas; são escolas onde os alunos são pessoalmente apoiados e onde a progressão de estudos se faz por módulos (pequenos conjuntos de aprendizagens que têm de ser alcançadas por todos) e não por disciplinas anuais; são escolas abertas ao mundo e não pretendem reproduzir dentro de si os modelos fabris, industriais e antigos; são escolas que acompanham os alunos um a um, cuidando de cada rosto. Acolhem todos e a cada um dão a devida atenção, como instituições educativas.

O sistema modular em que se organizaram os cursos profissionais correspondia a uma quádrupla aposta educativa, alicerçada numa perspectiva humanista e construtivista:

- de quaisquer «atrasos» e evitam o arrastamento do insucesso;
- (iv) desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos (Orvalho, 2003).

A organização modular representa, como dizíamos em 1992 (NACEM, 1992, p. 15), um dos elementos matríciais do projecto educativo das escolas profissionais: «Tratava-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objectivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados “por conta”, mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro, reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino-apren-



- (i) responsabilizar mais os alunos pelo desenvolvimento dos seus itinerários de aprendizagem e favorecer a aquisição de mais confiança e autonomia pessoal;
- (ii) inovar pedagogicamente, pois amplia-se imenso o campo de construção criativa de soluções flexíveis e adequadas a cada escola e curso e a cada caso individual, mobilizando todos os recursos disponíveis na escola e na comunidade envolvente;
- (iii) potenciar o sucesso educativo, pois a avaliação e a progressão escolar sustentam-se em saberes e competências efectivamente adquiridos, incrementam a recuperação

de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação interalunos; perante as tarefas a realizar o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem.»

### ➤ CINCO PILARES DO SUCESSO INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

O sucesso do ensino profissional, a despeito de não estar amplamente investigado (veja-se, apesar disso, Marques, 1994; Alves, 1996b; Vieira, 2007), pode sustentar-se em cinco elementos centrais:

1. *A dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela potencia:* a dimensão das escolas profissionais potencia um acompanhamento mais personalizado de cada um dos seus alunos, apoiando-os na sua progressão escolar, no seu desenvolvimento humano e na sua inserção socioprofissional. Este acompanhamento é crucial para a prática de uma diferenciação pedagógica capaz de reforçar os princípios da perfectibilidade e educabilidade de cada ser humano.
2. *O modelo pedagógico:* entre outros aspectos, as escolas profissionais adoptaram, conseqüentemente, um modelo de progressão por módulos e por ciclos de aprendizagem de três anos (Perrenoud, 2004), modelo este mais adaptado a uma progressão exigente e contínua, proposta em plena adolescência juvenil, com definição de tarefas claras, sequenciais e progressivas, que impede um aluno de «cair» ou «arrastar-se» num percurso de insucesso por três, quatro ou mais anos e abandonar a escola sem qualquer qualificação.
3. *A ligação à comunidade local:* estas escolas, de iniciativa local e comunitária, têm favorecido uma boa articulação com o contexto social e económico local, integrando os alunos na sociedade e colocando-os em estágios, experiências de trabalho e visitas de estudo, além de facilitarem a construção de projectos que interessam à comunidade pois são obrigados a realizar Provas de Aptidão Profissional, trabalho de projecto com que todos têm de finalizar os seus cursos, defendendo estes projectos diante de um júri, que contém elementos externos às escolas. A chave de ouro chama-se compromisso local interinstitucional e interprofissional.
4. *O regime de administração e gestão:* estas escolas funcionam num regime de muito mais liberdade e autonomia do que as escolas secundárias, autonomia pedagógica, administrativa e financeira a que corres-

ponde uma maior responsabilização e uma exigência contínua em termos de prestação de contas (basta lembrar a quantidade de vezes que as escolas profissionais têm sido fiscalizadas e auditadas comparativamente com as escolas secundárias), prestação de contas esta que é realizada imediatamente à comunidade local e mediamente aos serviços da administração educacional. O princípio básico chama-se confiança nos actores sociais e na sua capacidade de cooperação.

5. *O regime de certificação*: o diploma de técnico atribuído pelas escolas profissionais confere uma equivalência ao nível secundário (e, consequentemente, ao 12.º ano) e permite a cada aluno, além de uma procura de emprego e se o pretender, candidatar-se a prosseguir os seus estudos, realizando para tanto, e adicionalmente, a preparação para os exames nacionais (aqui reside uma diferença importante face aos cursos tecnológicos, pois os alunos destes cursos têm sempre de realizar estes exames nacionais para concluírem os seus cursos técnicos de ensino secundário, numa espécie de dupla titulação).

### ➤ CURSOS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS: ANDAR ACELERADO E BEM...

Sobre a recente criação e proliferação dos cursos profissionais nas escolas secundárias importa sublinhar alguns pontos. Bati-me pelo alargamento dos cursos profissionais aos jovens que frequentam as escolas secundárias. Se esta modalidade de formação tem mais sucesso e tem provas dadas, então porque não criar outras oportunidades para mais jovens a poderem frequentar? Mas sempre disse que esse passo teria de ser dado com o maior cuidado, pois uma escola secundária e uma escola profissional são instituições muito diferentes; não basta querer dar esse passo, é preciso poder dá-lo sem cair num buraco. Na verdade, não é assim tão simples reproduzir, numa escola secundária, o *ethos* de uma escola profissional, desenvolvido atra-

vés de um árduo trabalho ao longo de vinte anos, sendo além disso, desde a sua origem, uma instituição que nasceu muito diferente, com outra marca institucional e educacional. Alargar o ensino profissional é bom desde que se salvaguardem as condições do seu sucesso, que são em grande parte institucionais. O fato faz o monge, diz o povo! O que acontece é que o ME, desde 2005, tomando por base uma experimentação

grande número de cursos. Há muitas escolas secundárias que estão a fazer um bom aproveitamento desta oportunidade de ampliação das suas ofertas educativas. Mas uma grande parte está, com os cursos profissionais que lhes impuseram, a criar «caixotes do lixo» para onde empurra os adolescentes e jovens com maiores dificuldades de aproveitamento escolar até ao 9.º ano. Aquilo a que chamamos en-



que se estava a realizar, disparou a criação destes cursos nas escolas secundárias impondo a sua abertura a torto e a direito, em antigos liceus (que nunca deixaram culturalmente de o ser) e em escolas novas com ensino secundário e sem qualquer cultura de ensino profissional, sem qualquer programa de formação dos directores e dos docentes, sem programa publicamente debatido e escrutinado de equipamentos e instalações para tão

sino profissional em Portugal não é isto e tem vinte e um anos de provas dadas. Era possível e fácil ter sido percorrido outro caminho. Este está a gerar a descredibilização do ensino profissional, mais do que a sua credibilização como percurso escolar de qualidade para qualquer jovem. E isso é grave, muito grave, porque corre-mos o risco de estarmos a andar para trás. Tive oportunidade de arguir uma dissertação de Mestrado de Filomena Ramos que

versa sobre a recente introdução dos cursos profissionais nas escolas secundárias. A investigação incide sobre duas escolas secundárias e sobre duas escolas profissionais, comparando os resultados obtidos junto de alunos e professores dos cursos profissionais, foi realizada junto de alunos e professores, em entrevistas semi-estruturadas, no ano lectivo 2007/08, e foi defendida no ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Deixo aqui, pela sua actualidade, algumas conclusões e reflexões deste trabalho, que são apenas da minha responsabilidade. A comparação dos resultados das entrevistas entre escolas secundárias e profissionais fornece dados muito interessantes.

Verifica-se haver uma maior motivação de alunos e professores nas escolas profissionais. Quanto aos alunos, a razão da sua frequência deste tipo de ensino encontra-se fragilmente suportada em projectos vocacionais e resulta mais, nas escolas secundárias, de trajectos escolares prévios e precocemente orientados para vias alternativas de formação, rotuladas como vias para os «meninos do insucesso».

Sobre a criação dos cursos profissionais nas Escolas Secundárias verifica-se, em concreto:

- >> a existência de várias dificuldades na implementação destes cursos (pedagógicas, de equipamentos, de formação dos docentes, de ligação ao meio socioeconómico, de saída para o mercado de trabalho...);
- >> que os cursos profissionais (CP) tendem a destinar-se prioritariamente aos «alunos do insucesso», em boa medida como continuidade dos cursos CEF;
- >> que não houve preparação prévia (ou um processo experimental e incremental) no que respeita sobretudo aos docentes e às escolas como organizações, em particular as que nunca foram vocacionadas para este tipo de ensino;
- >> que os CP contribuem hoje para reduzir o abandono escolar, estancar os jovens nas escolas, mas não estão a reduzir o insucesso, o que remete



para questões de fundo não resolvidas relativas ao acompanhamento escolar dos percursos de cada aluno e de todos os alunos;

- >> que os serviços de Psicologia e Orientação intervêm muito nas escolas em causa mas a sua acção é criticada pelos alunos e pouco eficaz;
- >> que a criação dos CP nas escolas secundárias veio resolver um problema de progressiva falta de alunos e de excesso de professores, o que veio agradar a várias partes, mais do que corresponder a uma decisão interiorizada pelas escolas secundárias que lançam os cursos profissionais.

Como notas para discussão no espaço público, deixo três observações:

- a) Corre-se um grande risco de perda das virtualidades históricas do ensino profissional ao transpô-lo para as escolas secundárias sem o devido cuidado, sem a criação de condições «culturais» e por ruptura, imposta pela administração (na maioria dos casos). O risco é de perda de identidade do ensino profissional, identidade essa que se forjou ao longo de 21 anos com reconhecido sucesso.
- b) O mercado de trabalho pode vir a criar uma forte clivagem entre os diplomados pelas EP e pelas ES, des-

valorizando o «valor facial» dos diplomados por estas, o que pode vir a agravar a procura e aumentar ainda mais o insucesso. Nesse caso, será que a solução de criar CP em todas as escolas secundárias é uma boa solução educativa para cada escola?

- c) Se não se redefinir uma rede concelhia e interconcelhia que evite canibalismos na rede (entre escolas profissionais, escolas secundárias, centros de formação profissional, etc.), as escolas profissionais (porque privadas e responsabilizadas por «roubaram» os alunos às ES) serão conduzidas ao seu progressivo encerramento. A autora afirma: «Considerando esta nova conjuntura, afigura-se-nos que a sobrevivência das escolas profissionais pode estar em perigo. Torna-se, por isso, imperioso que o Estado defina sem ambiguidades qual o papel que lhes reserva.» Eu acrescentaria, o Estado e todos nós.
- d) O ensino profissional foi uma grande conquista da sociedade portuguesa, numa dinâmica ímpar de cooperação entre Estado, a iniciativa privada e o terceiro sector. Que não venha agora o Estado, volvidos mais de vinte anos, transformar uma conquista social numa derrota para todos.

**ANTÓNIO OLIVEIRA DAS NEVES**

Investigador e Presidente da Direcção do IESE (Instituto de Estudos Sociais e Económicos), CRL, entidade que tem entre os seus domínios de especialização a avaliação de programas e políticas públicas

Ilustrações de:  
**PAULO BUCHINHO**

# AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao longo das duas últimas décadas a avaliação de programas e instrumentos de política de educação e formação profissional percorreu uma trajectória de afirmação gradual no nosso país mas não é seguro que se possa concluir que tenha conquistado em definitivo o seu «Direito de Cidade»

## ► À PROCURA DE UM QUADRO DE REFERÊNCIA

Na origem, a matriz de objectivos de uma avaliação deve estruturar-se em torno da qualidade da aplicação dos recursos, nomeadamente dos recursos de financiamento das intervenções programáticas, situem-se estas no terreno dos bens públicos ou privados. Este aspecto tem importância porque, por vezes, as referências à avaliação «afunilam» na avaliação de políticas públicas quando no terreno das empresas existem exemplos de um trabalho com alguma profundidade na matéria visando encontrar resultados e efeitos do investimento, por exemplo em formação profissional, procurados em dimensões muito concretas que vão do nível micro (níveis de desempenho dos colaboradores, qualidade dos bens e serviços...) ao nível meso e macro (produtividade empresarial, volume de vendas, resultados económicos...).

No domínio da avaliação de programas e políticas de formação profissional, os primeiros trabalhos realizados em Portugal datam dos primeiros anos da década

de noventa do século xx, sendo de referenciar, por pioneiras, sobretudo a Avaliação do Programa JADE e a Avaliação do Sistema de Aprendizagem. Esta última avaliação, na qual tivemos responsabilidade de concepção e coordenação, tinha como objectivo um dispositivo de formação em pleno funcionamento (a formação em alternância) e en-



volveu procedimentos de apreciação sistemática deste instrumento de política de qualificação inicial de jovens inserida no mercado de emprego, designadamente a partir do seu campo de objectivos, perfil de actores intervenientes e modos de estruturação de resultados e efeitos. A ausência de referências directamente aplicáveis esteve na origem de um trabalho preliminar orientado para constituir o objecto empírico de avaliação que teve como *output* um Quadro de Referência da Avaliação que veio a constituir o nexo lógico de desenvolvimento do estudo, compreendendo a identificação: do campo estratégico de avaliação, das questões de avaliação [de acordo com os critérios de avaliação] e dos indicadores de avaliação [quantitativos e qualitativos, com destaque para os apurados a partir de investigação empírica].

### ► A AFIRMAÇÃO DAS METODOLOGIAS

Quando duas décadas volvidas revisitamos esta experiência, o que emerge na comparação com as práticas estabilizadas actuais das instâncias políticas é um trabalho de estruturação aprofundado e disponível à partida que orienta explicitamente a condução dos exercícios de avaliação de políticas públicas.

A abordagem de avaliação de instrumentos de política pública no contexto do actual ciclo de programação dos fundos estruturais afigura-se exemplar desta evolução. Com efeito, no caso do QREN e dos Programas Operacionais 2007-2013, essa estruturação encontra-se vertida num Plano Global de Avaliação que acompanha todo aquele período de vigência deste ciclo de programação dos instrumentos das políticas públicas, sendo de salientar as seguintes vertentes de orientação e práticas operativas:

- *Finalidade da Avaliação.* Adaptabilidade às necessidades de gestão e de orientação política e estratégica do QREN e dos PO, o que remete para um processo em permanente construção, de carácter dinâmico e pautado por preocupações de utilidade para os diversos actores intervenientes [responsáveis pela tomada de decisão política, gestores dos programas,

entidades beneficiárias das ajudas públicas...].

- *Objectivos.* Os regulamentos comunitários dos Fundos Estruturais (FEDER, FSE, Fundo de Coesão...) estabelecem um objectivo geral que remete para a melhoria da qualidade, da eficácia e da coerência da intervenção dos fundos e a estratégia e execução dos Programas Operacionais. Daqui decorrem objectivos específicos para os processos de avaliação que se situam no patamar dos contributos para apoiar a orientação política dos programas e para fundamentar uma «gestão mais informada, eficaz e eficiente» na aplicação dos recursos públicos, nacionais e comunitários.

Nesta formulação de objectivos destaca-se a dimensão «produção de conhecimento» como *output* chave e conferindo utilidade aos processos de avaliação para que possam constituir ferramentas de apoio à tomada de decisão, e a preocupação com a eficácia e eficiência no uso dos recursos.

- *Questões de Avaliação.* Os exercícios de avaliação que têm sido desenvolvidos na fase inicial de vigência do QREN e dos Programas Operacionais têm explicitado de forma pormenorizada o que pretendem constitua matéria efectiva de avaliação sob a forma de questões transversais e/ou específicas de avaliação, orientando a produção de informação empírica para a resposta às mesmas. A título de exemplo, tenha-se presente o conjunto de Questões da Avaliação de Operacionalização das Formações Modulares Certificadas, estudo de iniciativa da Autoridade de Gestão do POPH, actualmente a decorrer:

(i) As dinâmicas de procura geradas pelas Formações Modulares Certificadas no arranque do programa vão no sentido das dimensões-chave identificadas?

(ii) As metodologias e instrumentos utilizados no processo de análise de candidaturas permitem dar resposta às necessidades do programa?

(iii) Em que medida a expansão da rede de ofertas de percursos de qualificação flexíveis pode contribuir para o reconhecimento, validação e aquisição de competências certificadas?

(iv) O Modelo de UFCD implementado está de acordo com a estrutura e o modo de funcionamento inicialmente previstos?

- *Métodos de Avaliação.* Ao nível dos instrumentos existe uma preocupação de procura de inovação metodológica, nomeadamente no sentido de cruzar e interpretar os resultados obtidos a partir das diversas ferramentas e fontes de informação e de explicitar, de forma objectiva, os respectivos contributos para as diferentes sugestões.

Quando nos confrontamos com este aprofundamento dos objectivos, das Questões de Avaliação e das especificações metodológicas, reconhece-se uma trajectória de exigência de conteúdos e de resultados das avaliações [um Caderno de Encargos] que se afigura de enorme utilidade potencial, sobretudo na perspectiva de poder influenciar a evolução/transformação do formato e do conteúdo dos instrumentos de política, melhorando as respectivas condições de suporte [por exemplo, em matéria de gestão e acompanhamento], bem como a sua eficácia na produção de resultados e efeitos que respondam às necessidades de eliminar/atenuar as dimensões-problema a que visam dar resposta.

Este investimento de qualificação dos exercícios de avaliação de programas e políticas deve ter, entretanto, tradução na melhoria da qualidade das políticas públicas, na medida em que este é um critério determinante tanto na óptica da utilização eficaz e eficiente dos recursos, como na óptica da utilidade social [ou seja, para os beneficiários finais – instituições, empresas e pessoas].

### ► INVESTIMENTO E RETORNO DA FORMAÇÃO

No domínio de formação profissional, o relançamento das respectivas dinâmicas de

desenvolvimento, sobretudo estimulado pelos recursos de financiamento dos Programas da Agenda Operacional do Potencial Humano, encontra-se significativamente dependente de uma reorientação das atitudes das entidades empregadoras que consagre um investimento no capital humano mais incisivo. Também aqui a evolução dos referenciais e metodologias de avaliação tem vindo a produzir contributos relevantes incorporando abordagens mais centradas na «medição do retorno dos investimentos no capital humano», com recurso a metodologias de *reporting*. Na verdade, a estimativa dos efeitos da educação/formação nas trajectórias profissionais dos indivíduos (carreira, salários...) e no desempenho das empresas (produtividade do trabalho e global, valor acrescentado...), que ocupa lugar de variável central nos processos de transformação/modernização empresarial, pode receber importantes contributos de aprofundamento metodológico das avaliações, sobretudo no patamar de avaliação dos programas e das acções de formação. Neste enfoque combinam, com margem de progressão promissora, metodologias de formação mais orientadas para a perspectiva dos programas e dos instrumentos de política com metodologias mais centradas na dimensão micro, onde se projecta de forma mais evidente o valor acrescentado induzido por aqueles instrumentos, no que constitui a mais séria aproximação aos resultados e efeitos das intervenções de política pública. O aprofundamento de soluções metodológicas que

viabilizem a concretização deste enfoque representará um importante salto de escala susceptível de atrair a generalidade dos intervenientes do sistema de acto-

res da formação profissional, contribuindo para a afirmação sustentada da avaliação, ou seja, a conquista do seu «Direito de Cidade».



## MÁRIO CEITIL

Director Associado da Cegoc/FranklinCovey  
Professor Auxiliar Convidado e Director  
da Licenciatura de GRH da Universidade  
Lusófona  
Professor Convidado da Faculdade de  
Ciências Económicas e Empresariais da  
Universidade Católica

Ilustrações de:  
PAULO CINTRA

# UMA PROSPECTIVA DA GESTÃO DE RH E DA FORMAÇÃO

A Função Recursos Humanos, enquadrada no âmbito mais geral da Gestão das Empresas e Organizações, desenvolve-se em contextos de mudanças profundas com o contínuo desenvolvimento e progressão da Sociedade do Conhecimento. A sua evolução passa, assim, pela transformação profunda das relações no binómio pessoa-organização, através da emergência de um novo paradigma socioeconómico que tem como base a crescente importância do «Capital Humano»

## ► CONTEXTOS, PARADIGMAS E PRÁTICAS

O futuro responsável de Recursos Humanos deverá ser um misto de catalisador e agente de mudança, bem como o impulsor de uma cultura organizacional focalizada na constante criação de valor para a organização, fazendo aumentar o investimento e inovação naquele que é consensualmente identificado como o principal activo das organizações: as pessoas e as respectivas competências mobilizadas na acção. Desta análise resulta uma prospectiva da Função Recursos Humanos assente em dois eixos de evolução:

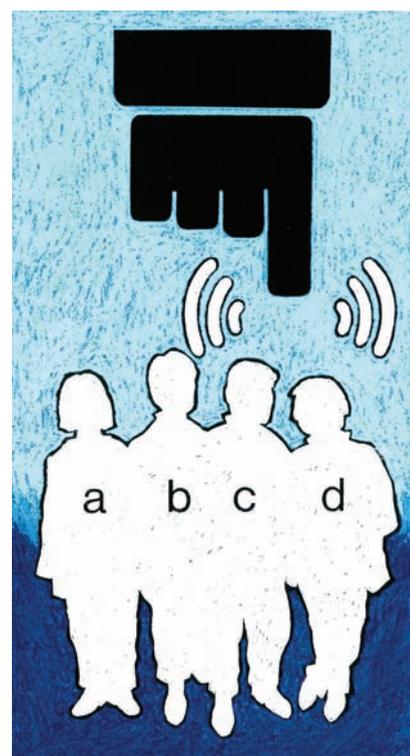
- O importante reforço e o peso substancial que vai progressivamente adquirindo nas questões estratégicas, tornando-se uma função de crescente relevância para o sucesso das empresas.
- O aumento muito significativo do entendimento e percepção que a função terá de ter ao nível das questões inerentes ao negócio específico da empresa e organização,

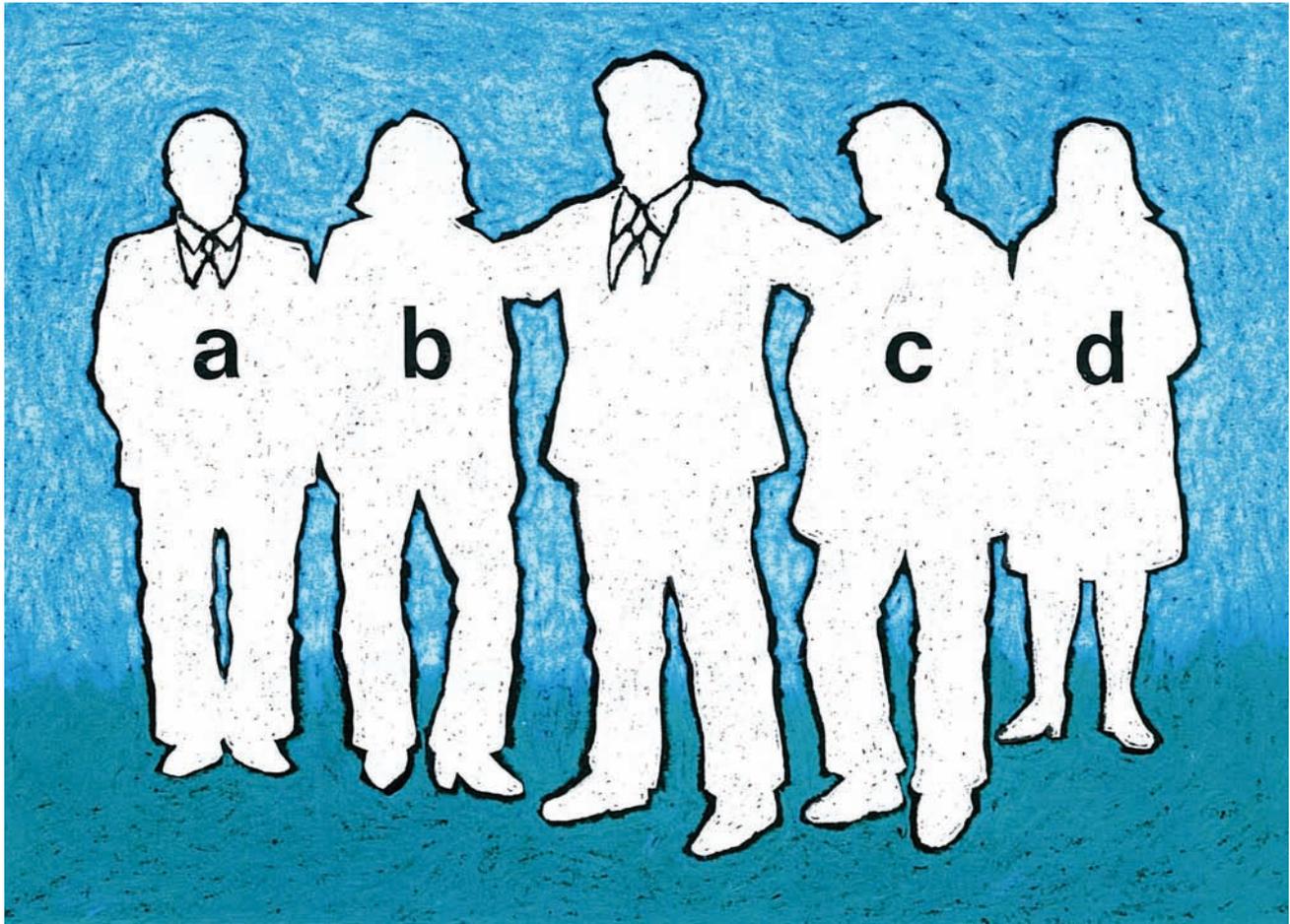
quer ao nível do mercado e das principais alterações a ocorrer, quer do sector socioeconómico em que se enquadra, tal como a concorrência e principais competidores com que as empresas se defrontam para atingirem os seus objectivos.

A Função Recursos Humanos irá assim assumir, finalmente, um lugar de destaque junto de outras grandes funções empresariais que, tradicionalmente, são consideradas mais relevantes e beneficiam de uma maior credibilidade para parte das direcções-gerais.

Face a estas transformações, o profissional de Recursos Humanos deverá desenvolver competências para actuar nos contextos turbulentos e exigentes da Sociedade do Conhecimento, mais concretamente no exercício de quatro papéis fundamentais:

- **Participar na Estratégia Organizacional.**
- **Actuar como Agente de Mudança.**
- **Dinamizar Processos de Organização Interna.**
- **Modelar Valores pelo efeito do Exemplo.**





### **PARTICIPAR NA ESTRATÉGIA ORGANIZACIONAL**

Com o desenvolvimento da Sociedade do Conhecimento e Informação, torna-se imperioso gerir os factores de produção «intangíveis», que passam a ser a principal componente da «cadeia de valor». As pessoas e o conhecimento que geram, detêm e reproduzem, passam a ser os factores fundamentais e cruciais para o sucesso das empresas. Isto ocorre porque as empresas e organizações necessitam, para garantir a sua sustentabilidade, de profissionais mais qualificados, com as competências adequadas e alinhados com a visão e cultura empresariais e ainda fortemente motivados para a concretização de objectivos de elevada exigência. O domínio das técnicas, metodologias e processos da Gestão de Recursos Humanos tornar-se-á, assim, uma necessidade cada vez mais intensa e generalizada, o que constitui um factor incentivador de uma maior procura, no mercado de trabalho, de competências cada vez mais vastas e diferenciadas nos técnicos, consultores e responsáveis de Recursos Humanos.

### **ACTUAR COMO AGENTE DE MUDANÇA**

O responsável de Recursos Humanos terá um papel progressivamente mais decisivo na dinamização dos processos de Mudança Organizacional que, como é amplamente reconhecido na comunidade científica e empresarial, tem nas pessoas o seu suporte, o seu sentido e a sua substância. As competências em gestão do Comportamento Organizacional serão, assim, reconhecidas e valorizadas como suporte ao desenvolvimento de Planos de Acção de Mudança susceptíveis de remover os obstáculos e incentivar as pessoas a superarem as suas resistências à mudança que, como também é amplamente reconhecido, constituem as principais ameaças ao sucesso dos processos de mudança organizacional.

### **DINAMIZAR PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO INTERNA**

Se os dois papéis anteriormente referidos são, essencialmente, estratégicos, também é necessário que os responsáveis e técnicos de Recursos Humanos desenvol-

vam competências num papel mais tático e operacional: o de desenhar e promover a implementação dos processos que permitam concretizar as políticas de Recursos Humanos entretanto definidas. O domínio dos processos fundamentais na Gestão de Recursos Humanos deve pressupor o conhecimento das ferramentas adequadas às diversas funcionalidades da GRH, como o estudo do trabalho, a avaliação das *performances*, a formação e a gestão e o desenvolvimento das competências, entre outras, que devem ser desenhadas e geridas em alinhamento com os princípios estratégicos definidos e ainda com os valores que se pretendem instituir nas diversas culturas organizacionais.

### **MODELAR VALORES PELO EFEITO DO EXEMPLO**

Sendo o representante directo das políticas de Gestão de Recursos Humanos da sua organização, espera-se do responsável de RH que seja o primeiro a dar o exemplo em relação às práticas directamen-

te decorrentes e coerentes com essas mesmas políticas. O exercício deste papel pressupõe o domínio de competências como liderança, assertividade, inteligência emocional e negociação e resolução de conflitos, assim como a assunção de uma linha de conduta com base na integridade de carácter e na justeza dos juízos.

Com este esboço relativo aos desenhos previsíveis das evoluções futuras da Função de Recursos Humanos, passaremos, a seguir, a enunciar os aspectos que nos parecem mais relevantes relativamente aos impactes deste cenário nas evoluções futuras das práticas de formação profissional.

### ► EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

As preocupações crescentes pela (mais) rápida rentabilização dos investimentos realizados na formação profissional, assim como alguma pressão institucional sobre a avaliação da aplicação dos fundos comunitários, traz cada vez mais para a ordem do dia a necessidade de (re)pensar as práticas de formação à luz de dois eixos fundamentais:

- 1 – A adequação entre a formação realizada e as necessidades de qualificação efectiva dos recursos humanos.
- 2 – A articulação entre os diferentes sistemas institucionais e a produção dos resultados pretendidos.

Em torno do primeiro eixo centram-se as abordagens microeconómicas e de sociologia organizacional, que interrogam a formação enquanto instrumento potenciador do desenvolvimento de novas competências, indispensáveis à promoção de novos padrões de competitividade.

No segundo eixo inscrevem-se as abordagens institucionais, com grande relevância actualmente, que acentuam a necessidade de pensar o processo formativo como um todo através da articulação e do estabelecimento das relações de complementaridade entre diferentes instâncias como forma de garantir uma maior consolidação dos processos de aprendizagem,

assegurando a sua consistência ao longo da vida e em contextos diferentes.

Ainda que em domínios diferentes, sem dúvida que a busca de um conceito de eficácia da formação passa necessariamente pela articulação entre estas duas dimensões, associadas na incontornável relação de reciprocidade de efeitos na produção dos objectivos finais das práticas formativas.

As abordagens da gestão de competências, em ambientes de «organizações qualificantes» e num ambiente sócio-organizacional de aprendizagem ao longo da vida, vêm trazer uma nova expressividade à incessante busca de novos horizontes de eficácia na formação, apoiada igualmente pela generalização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no interior dos próprios processos organizacionais. Expressão desta tendência é o rápido crescimento dos dispositivos de «aprendizagem por via electrónica» [alguns autores vêm questionando o conceito de *e-Learning*] nos modelos de formação.

### ► OS DOMÍNIOS DA FORMAÇÃO... E ALGUMAS VICISSITUDES

O generalizado interesse associado às práticas de formação decorre da consciência alargada dos diferentes protagonistas dos processos de decisão, a nível político, institucional e empresarial, do papel fundamental da formação relativamente a três ordens de preocupações e objectivos:

- ***A primeira corresponde ao domínio do combate ao desemprego e consiste na procura de soluções para uma (mais) rápida qualificação dos indivíduos, particularmente nos estratos populacionais mais afectados pelo desemprego estrutural e as ameaças de exclusão social.***

As rápidas mudanças tecnológicas e as consequentes alterações estruturais e funcionais a nível do tecido empresarial exigem recursos humanos cada vez mais qualificados, capazes de «**mobilizar em permanência os sobre-saberes (e não exactamente o “sobretalho”...)** em prol da **organização global**» (Chagas Lopes, 1995).

A oferta de emprego nos mercados modernos tenderá a ser cada vez mais selectiva e exigente, mais acessível a pessoas que já possuem um capital de competências adquiridas e uma capacidade de rápida aprendizagem e adaptação às exigências impostas pelas novas dinâmicas organizacionais. É, assim, natural que, face às exigências acrescidas nos processos de selecção, as oportunidades sejam dadas predominantemente aos indivíduos que apresentam uma maior «garantia» de terem as competências necessárias, seja por já estarem bem posicionados no mercado de trabalho, seja por serem possuidores de uma sólida formação académica obtida em organizações prestigiadas no mercado.

A consequência é óbvia: em cenários macroeconómicos tendencialmente caracterizados pela redução da oferta de empregos, aos já qualificados são dadas novas oportunidades e novos desafios, tornando-se, por vezes, difícil às empresas fixá-los e gerir as suas flutuações motivacionais. Aos não qualificados, são cada vez mais vedadas as possibilidades práticas de entrada no mercado de trabalho, gerando fenómenos crescentes de «contraproduktividade» que podem conduzir a situações efectivas de exclusão social.

Neste cenário, compete à formação actuar ao nível da capacitação dessa «mão-de-obra» pouco qualificada, gerando dinâmicas de aprendizagem susceptíveis de promover a sua empregabilidade.

- ***O segundo domínio de intervenção das práticas formativas corresponde à sua utilização como ferramenta de desenvolvimento das empresas e organizações, actuando também aqui no sentido de actualizar, nos colaboradores, as competências necessárias aos imperativos da competitividade.***

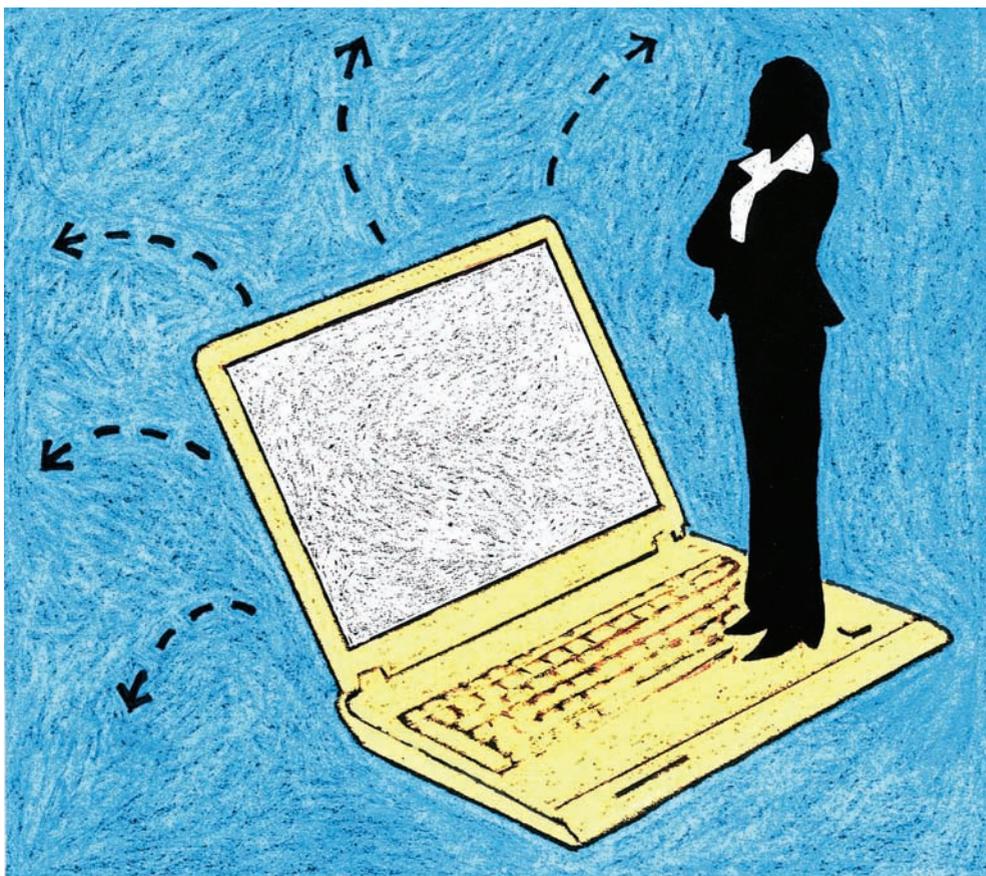
A extensão do efeito formação abrange aqui a população de activos das empresas que procuram dinamizar processos de adaptação às constantes e rápidas transformações que actualmente enfrentam, designadamente a «**necessidade de adaptação cada vez mais rápida dos conhecimentos e competências de cada indivi-**

duo às exigências postas pela aceleração da evolução científico-tecnológica [...]» (Kovács, I, in APSIOT, 1998) e dos seus impactes nas estruturas e modos de funcionamento internos.

Actuando seja ao nível do aperfeiçoamento de competências específicas, seja ao nível do desenvolvimento de novas competências, a formação assume a sua plena legitimidade como instrumento de gestão, subordinada aos imperativos microeconómicos da busca de ganhos de produtividade e do reforço das posições competitivas das empresas, em cenários macroestratégicos de turbulência acrescida e de incerteza emergente.

A mobilização de investimentos internos em formação, com os seus retornos, imediatos ou a médio prazo, no reforço da capacidade de intervenção das empresas e organizações, além de um indicador de lucidez estratégica possibilita a progressiva diferenciação interempresarial, já que uma empresa «melhor formada» estará naturalmente melhor apetrechada para aproveitar as oportunidades que os mercados emergentes comportam. Por outro lado, as empresas com menores capacidades financeiras ou com uma visão estratégica menos abrangente, que investem menos na formação, empenham progressivamente o seu futuro na medida em que vão potencialmente acumulando situações de esclerose interna de conhecimentos, geradoras de perigosos efeitos de «degenerescência genética» (Hamel e Prahalad, 1994).

- **O terceiro domínio de objectivos da formação centra-se no indivíduo e na promoção da auto-aprendizagem e valoriza o grau de consciencialização progressiva que cada pessoa deve ter de que o investimento na renovação constante das suas competências é o modo mais sábio de garantir a sua empregabilidade.**

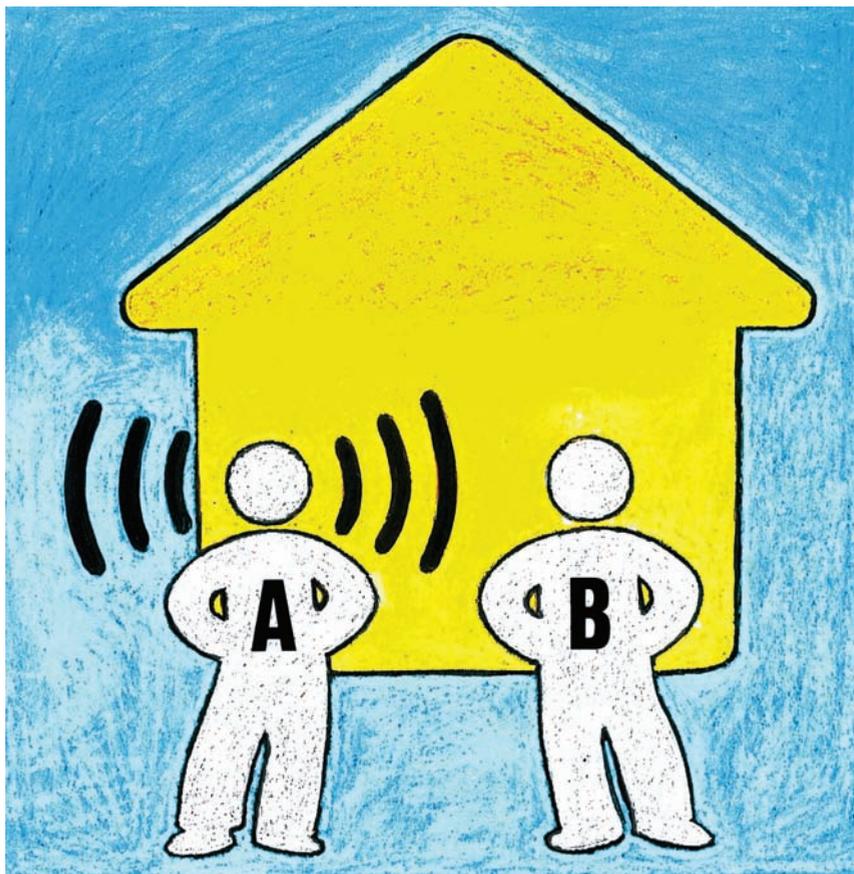


A confiança nos «sistemas periciais» (Giddens, 1994) do Estado e das organizações e da sua mediação providencial na resolução dos problemas reais colocados por um quotidiano cada vez mais instável, cede lugar à progressiva emergência de um novo individualismo, de um «**egoísmo positivo**», como refere Charles Handy, fabricado na consciência profunda de que o real imediato é [também] construído por nós. Para tal, e se o mercado de trabalho exige a convocação permanente de novas competências, cada um deve procurar criar, por si próprio, a energia necessária à dinamização de uma atitude verdadeiramente proactiva, que não ceda perante fatalismos e desesperanças e que permita uma vigilância atenta e aberta aos indícios do futuro.

Auto-estruturação no tempo e no espaço, competências de diagnóstico de situações e de resolução de problemas, busca de informação e flexibilidade conceptual e comportamental são algumas das competências que cada pessoa deve procurar desenvolver como forma de se manter activa e «atractiva» num mercado em incesante procura de pessoas que sejam real-

mente capazes de conciliar inventividade e capacidade operacional, ousadia e sentido das proporções, visão abrangente e de longo prazo e sensibilidade ao imediato e atenção ao pormenor. A passagem do predomínio das aptidões instrumentais nos perfis socioprofissionais para as competências cognitivas e relacionais é um processo incontornável que acompanha a aceleração das mudanças provocadas [também] pelo impacte das Tecnologias de Informação e Comunicação nos modos de organização do trabalho. Como refere Ilona Kovács (in APSIOT, 1998), «**actualmente, as tecnologias de informação contribuem para fazer desaparecer alguns dos trabalhos rotineiros e repetitivos que podem ser codificados e programados pelas máquinas automáticas. O trabalho será cada vez mais constituído por tarefas inteligentes que exigem espírito de iniciativa e adaptação**».

A formação, a este nível, é um utensílio pessoal, é um recurso libertado pelas imensas redes electrónicas mas disponibilizado àqueles, e só àqueles, que consigam desenvolver atitudes de recolha e tratamento adequadas dessa imensa informação.



Podemos, assim salientar que, ao contrário daquilo que é sustentado nos discursos de pendor predominantemente apolo-gético e prescritivo, os diferentes tipos e domínios de formação anteriormente considerados e que, pensamos, sintetizam os três principais universos onde a formação intervém, se constituem inegavelmente como instrumentos essenciais ao desenvolvimento das sociedades, das organi-

zações e das pessoas, comportando todavia riscos de conduzir à emergência de novas formas de segmentação social com os eventuais riscos de discriminação e exclusão.

As preocupações de eficácia da formação, a esta luz, acentuam não só a necessidade da optimização dos meios que permitam a melhor visibilidade dos efeitos (redução do desemprego, melhoria da

competitividade das empresas, aumento da qualificação e da formação geral do conjunto da população] mas também a indispensável atenção aos aspectos colaterais que possam dificultar o alcance desses objectivos. É neste contexto que adquirem relevo as necessidades de existir uma maior articulação entre as diferentes instâncias sócio-organizacionais que de algum modo se cruzam no âmbito destas preocupações sobre a eficácia da formação, com particular expressão para as articulações entre o sistema de ensino e os sistemas de formação profissional, agora tornadas intencionais a partir da Reforma de Bolonha.

Pelas razões anteriormente debatidas, a importância destes objectivos assume a configuração de um verdadeiro desígnio nacional. Conforme refere Chagas Lopes, «preparar psicologicamente os cidadãos para esta nova realidade e criar mecanismos de adaptabilidade a situações novas, oferecendo-lhes meios para tal indispensáveis, passou a ser uma actividade social imprescindível.

**A aproximação entre escolas, empresas, famílias, comunidade, passou a ser inevitável»** (1999).

Estaremos nós devidamente preparados para lidar com as consequências desta inevitabilidade?

É, talvez, uma boa questão.

#### BIBLIOGRAFIA

- APSIOT, *Formação, Trabalho e Tecnologia – Para Uma Nova Cultura Organizacional*, Oeiras, Celta Editora, 1998.
- CEITIL, M., *Gestão de Recursos Humanos para o Século XXI*, Lisboa, Edições Sílabo, 2006.
- CEITIL, M., «A Reforma de Bolonha e as Reconcepções do Ensino e da Formação Profissional», in BANCALEIRO, J. (org.), *RH 21: Gestão de Activos Humanos no Século XXI*, Lisboa, RH Editora, 2008.
- CHAGAS LOPES, M., *Estratégias de Qualificação e Metodologias de Avaliação*, Oeiras, Celta Editora, 1995.
- CHAGAS LOPES, M. e PINTO, A., *Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas*, Oeiras, Celta Editora, 1999.
- GIDDENS, A., *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora, 1994.
- GUEUTAL, H. G. & STONE, D. L. (ed.), *The Brave New World of eHR: Human Resources Management in the Digital Age*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.
- HAMEL, G. e PRAHALAD, C. K., *Competing for the Future*, Boston-Massachusetts, Harvard Business School Press, 1994.
- LANÇA, I. S. (org.), *A Indústria Portuguesa – Especialização Internacional e Competitividade*, Oeiras, Celta Editora, 2000.
- LOSEY, M., MEISINGER, S. & ULRICH, D. (eds.), *The Future of Human Resource Management*, Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc., 2005.
- ULRICH, D., BROCKBANK, W., JOHNSON, D., SANDHOLTZ, K. & YOUNGER, J., *HR Competencies: Mastery at the Intersection of People and Business*, EUA, The RBL Institute/The Society for Human Resource Management, 2008.

**ANA TERESA PENIM**

Administradora Delegada do INV – Instituto de Negociação e Vendas e da YouUp – The Coaching Company  
(www.inv.pt)

Ilustrações de:  
**PAULO BUCHINHO**

# NOVOS TEMPOS, NOVAS COMPETÊNCIAS, NOVAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

«Quem continuar a formar como sempre fez, já não vai alcançar o que antes alcançava»

Ana Teresa Penim

Era sábado! Aquele dia fantástico da semana em que normalmente me sinto mais livre e «senhora» do meu tempo. Acordei à hora do costume, tal é a ditadura do meu ritmo biológico, e apesar de já estarmos em Junho verifiquei que o dia estava chuvoso... Programa de praia excluído, resolvi investir a manhã a tratar daquelas compras que nunca tenho tempo para fazer... Ter tempo para gastar dinheiro! Pensei: «Ora aí está um luxo de que pouco se fala. Tanta gente que se queixa de não ter! Não ter tempo, nem sequer para gastar dinheiro.» E assim foi... consciente de algumas necessidades de compras, saí de casa decidida a deixar-me seduzir pelos estímulos comerciais que me pudessem surgir pelo caminho!

Dirijo-me a um reputado Centro Comercial da cidade de Lisboa e, ao passar num dos corredores centrais, lembro-me de entrar numa grande loja de electrodomésticos. Será que é desta que vou comprar um daqueles aparelhos maravilhosamente supérfluos para fazer caracóis de trinta mil maneiras? Deparo-me com uma enorme prateleira cheia de aparelhos, todos supostamente com a funcionalidade pretendida. Como decidir? Olho em volta... Ninguém... São ainda só 9h 30. Investigo e consigo detectar um colaborador da loja que se encontrava três corredores mais à frente. Apesar de também ele me ter vis-

to, não me disse nada, nem sequer me sorriu. Determinada a que o dia teria que me correr bem (afinal tratava-se de uma manhã destinada a gastar dinheiro!), dirigi-me até ao referido vendedor. Cumprimentei-o. Respondeu com «bom-dia» ao meu cumprimento. Entusiasmada (comigo própria), expliquei-lhe que gostaria imenso de ter a sua ajuda para comprar um encaracolador de cabelo. De forma mecânica e sem sorrir, disse-me que essa secção não era com ele e que a colega devia estar por ali, apontando-me para o corredor de onde eu tinha vindo. Ora aí sabia eu que ela não estava, comentei. Contrariado, lá se esforçou por localizar a colega, a qual se encontrava agachada a arrumar a prateleira inferior do corredor anterior ao «meu».





Depois de ter percebido que precisava da sua ajuda, olhou-me ainda agachada no chão com expressão de «quem tem o mundo a cair-lhe em cima» e, também contrariada, lá se levantou para atender o «estorvo da cliente» [senti eu!]. Sem sorrir e com ar de quem está à pressa para regressar à tarefa que fora forçada a deixar, apontou-me os diferentes equipamentos disponíveis e disse-me que, basicamente, eram todos bons, só que uns faziam mais coisas do que os outros e que a escolha era muito pessoal... Disposta a não me aborrecer [afinal estava apostada em passar uma manhã de evasão positiva e ainda por cima a gastar dinheiro], agradeceu, dei meia volta e fui-me embora!

Por deformação profissional pensei: «Ora bolas, e investem estas lojas tanto em formação [que eu sei!] para terem colaboradores com estas atitudes logo às nove e meia da manhã. Tão jovens e já tão cansadas e agastadas... Como será no resto do dia?»

Mais à frente decidi entrar numa boutique de marca de que sou fã. De imediato uma senhora, na casa dos 40 anos, dirige-se a mim perguntando-me se preciso de ajuda. Ainda sem ter tido tempo sequer para olhar em volta, agradeço e dou a resposta

da praxe: «Obrigada. Estou só a ver.» Percorro a loja, carrego um monte de roupa para o provador e saio de lá apenas com uma peça que coloco em cima do balcão para levar. A mesma senhora, simpaticamente coloca a peça com cuidado num saco, pergunta-me como vou pagar, avisa-me «verde.código.verde» e, depois de processado o pagamento, entrega-me o saco e agradece. Saio da loja com aquela sensação de ter passado por uma interação comercial nula. Nem má, nem boa! Simplesmente nula!

No corredor seguinte deparo-me com um letrado numa loja a dizer: «Empregado(a) precisa-se.» Senti uma sensação estranha... Pouco depois recebo um telefonema do meu filho. «Mãe. Estou aqui com o meu colega de Gestão da universidade a tratar do negócio dos sapatos Paez que trouxemos da Argentina e preciso que me diga como faço para desalfandegar a encomenda que chega na segunda-feira.» Pensei: «Mas será que ele não aprende isto no curso de Gestão?»

Entretanto, compro o *Expresso* na papelaria mais próxima e sento-me numa esplanada a ler o jornal pela ordem do costume: caderno de Economia, caderno Principal, caderno Emprego. As notícias vão todas dar ao mesmo.

Isto está mau. A economia está em apuros. O desemprego é uma realidade crescente. Refém da minha «deformação» profissional na área do desenvolvimento pessoal e profissional como Coach Executiva e Comercial, sou remetida para os pensamentos que sucessivamente me apoquentam – mais uma vez hoje validados na prática numa simples manhã de ida às compras – e volto a colocar-me as mesmas questões pela trigésima quinta vez:

- Porque será que há tantas pessoas desempregadas e, ainda assim, é tão difícil conseguir-se recrutar alguém minimamente competente nas mais variadas funções?
- Porque será que há tantas pessoas que têm a «sorte» de terem emprego e, ainda assim, evidenciam um ar agastado, um comportamento displacente e incompetente no desempenho das suas funções?
- Porque será que o país tem que sustentar tantas pessoas válidas que não fazem nada, quando basta olhar em volta e verificar que há tanto para fazer?
- Porque será que tantas pessoas vivem a sua vida de trabalho basicamente aspirando pelo dia da reforma [ainda que isso lhes «custe» mais vinte ou vinte cinco anos de vida «queimados»]?
- Porque será que o país tem gasto tanto dinheiro em formação profissional sem retorno significativo em produtividade, empreendedorismo ou qualidade de serviço?
- Para que será que existem em Portugal cerca de cem mil formadores com CAP?
- Porque será que existem tantas universidades, se gasta tanto dinheiro em educação e, ainda assim, há uma percentagem tão grande de jovens a sair das universidades sem competências básicas, como por exemplo a de saber escrever, dominar um raciocínio lógico, pôr em prática um procedimento básico ou fazer uma apresentação em público?
- Porque será que há tantos jovens que frequentam cursos superiores e saem de lá cheios de teoria mas incapazes de lidar com tarefas profissio-

nais quotidianas dentro da sua área profissional?

- Porque será que os jovens passam o dia com as tecnologias mas depois têm tanta dificuldade em utilizá-las de forma efectivamente produtiva ao serviço dos seus postos de trabalho?
- Porque será que todos reclamamos por autonomia, mas depois tantos profissionais não dispõem de hábitos mínimos de organização, capacidade de planeamento e controlo, gestão do tempo ou trabalho em equipa e lá se vai a autonomia por água abaixo?
- Porque será que todos exaltam o trabalho por objectivos, quando depois tantos estão é verdadeiramente preocupados em cumprir um horário das nove às seis, em aproveitar o máximo possível de dias de férias e de «pontes» ao longo do ano, e os supostos objectivos a cumprir ficam remetidos à lógica do «hoje já não deu... mas amanhã vou tentar...»?
- Porque será que tantos querem ser promovidos a chefes mas depois parecem exercer a sua função mais em competição com os seus colaboradores do que propriamente imbuídos do espírito de liderança?
- Porque será que se reclama por remunerações e regalias maiores mas ainda há tanta coisa que não fazemos bem à primeira, gerando custos e custos de não qualidade que comprometem a criação de valor e, consequentemente, a capacidade da sua (re)distribuição?

Pois é! Os tempos mudaram. A organização do trabalho transformou-se radicalmente. A velocidade a que tudo se passa é vertiginosa. A imprevisibilidade é enorme.

**Novos tempos exigem novas competências e a aquisição de novas competências implica a adopção de novas estratégias pedagógicas!**

Se olharmos para trás verificamos que nas práticas pedagógicas de ensino e formação profissional pouco mudou nos últimos 25 anos.

– Está bem – dirão uns –, mas há vinte e cinco anos nem computadores havia, nem Internet, nem PowerPoint, e hoje já não há professor ou formador que possa passar sem eles.

– Está bem – direi eu –, e será que as verdadeiras estratégias pedagógicas (não os meios apenas os meios) evoluíram assim tanto? Será que temos consciência das novas competências que são necessárias para enfrentar os novos tempos? Como explicamos que hoje nos deparemos com um nível de qualificação da população globalmente muito mais elevado do que há 25 anos, a par de atitudes face ao trabalho tão desenquadradas da realidade e de tanta incompetência operacional básica?

Evoluímos na posse de certificações e «habilitações», sim, mas será que estamos a evoluir o que é preciso na posse de atitude e competências?

O futuro exige-nos a posse de três categorias interligadas de competências: pes-

soais, sociais e profissionais. O cidadão actual deve tornar-se capaz de:

- Comunicar através de um leque alargado de tecnologias.
- Interagir com grupos heterogéneos.
- Ser independente, autónomo e activo.

Só há um meio de lá chegar: alterar radicalmente as estratégias pedagógicas que temos vindo a seguir, focando-nos na aprendizagem e não ensino, reinventando o papel do professor/formador.

### PASSAR DE PROFESSOR/FORMADOR A FACILITADOR É:

- Saber onde se quer chegar e trabalhar a partir do ponto em que cada aluno se encontra, não a partir dos conteúdos, numa caminhada flexível, imprevisível e constantemente reinventada.
- Ajudar à tomada de consciência individual do ponto em que cada um dos seus alunos se encontra – cada pes-





soa é única e quer ser tratada como tal.

- Gerar a confiança necessária para que o contexto pedagógico seja considerado seguro – é na humanização da aprendizagem que se consegue o desenvolvimento de atitudes pessoais e sociais.
- Criar espírito de equipa e evidenciar os benefícios da interdependência no grupo – sozinho posso ir mais depressa, mas juntos vamos mais longe.
- Colocar desafios atingíveis mas estimulantes – acertar é humano.
- Inspirar para existência de novos sonhos e novas possibilidades – é o sonho que comanda a vida.
- Dar sentido ao todo e à interligação das várias áreas do conhecimento – o trabalho de projecto é a estratégia de resposta.
- Negociar com os destinatários as estratégias de aprendizagem mais adequadas a cada circunstância e objetivo – ser capaz de encarar o aluno

como cliente e razão de ser da acção do professor/formador.

- Gerir níveis e estratégias distintas de aprendizagem – até se conseguir que cada um alcance o sucesso.
- Ser exigente e valorizar o esforço, a dedicação e a resiliência.
- Investir no aperfeiçoamento das competências básicas estruturantes (por ex., na comunicação verbal e escrita, raciocínio matemático), independentemente do nível de ensino/formação profissional que se promove.
- Abrir-se ao valor do mundo, do dia-a-dia, e da acção/reflexão.
- Perguntar, perguntar, perguntar – a maioria das vezes a pergunta é a melhor resposta.

Envolvida por estas reflexões na esplanada em que me encontrava e por «deformação» da minha profissão de Coach Executiva de Decisores de Empresas e de Profissionais de Projectos Educativos/Formativos, comecei a rabiscar no canto do

jornal algumas perguntas dirigidas aos profissionais da educação/formação:

- Tem vontade de ir por aqui?
- Está disposto a fazer diferente do que sempre fez?
- Que competências precisa de desenvolver para se assumir como facilitador da aprendizagem?
- Que três coisas pode fazer já hoje para contagiar positivamente o contexto educativo/formativo em que se encontra?
- Como vai envolver os seus alunos/formandos na co-criação de novas possibilidades?

Entretanto, o empregado do café abordou-me com um sorriso maroto:

- Já reparou no cheirinho dos queques quentinhos que estão a acabar de sair do nosso forno? Estão mesmo apetitosos...

Surpreendida e animada pela perspectiva de ter encontrado alguém verdadeiramente profissional, nem hesitei e respondi:

- Fantástico! Traga-me dois. Um para comer já e outro para levar para casa! Enquanto ele foi buscar os queques, questionei-me como terá ele aprendido a vender tão bem...

## ► INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO

EDUARDO SIMÕES  
CEGOC-TEA / ISCTE – IUL  
JOSÉ RODRIGUES  
CEGOC-TEA

Fotos cedidas pela:  
CEGOC-TEA

# FORMAÇÃO *OUTDOOR*: ORGANIZAÇÃO, MÉTODOS E INSTRUMENTOS

A formação *outdoor*, tal como a tradução directa da expressão («formação fora de portas») indica, desenrola-se em espaço abertos com a natureza em pano de fundo. O facto de ser realizada ao ar livre torna-a estimulante para os sentidos e fornece um contexto apropriado para envolver os participantes a vários níveis: físico, emocional e cognitivo. Esta metodologia de formação envolve a criação de uma metáfora física: transpor os problemas, os desafios e os riscos vividos no dia-a-dia da organização para situações vividas em cenários diferentes do habitual

### ► ENQUADRAMENTO

Apesar de algumas críticas genéricas aquando do seu florescimento nos anos 90 do século passado, entre as quais a sugestão irónica de que se tratava de «ser Indiana Jones por um dia»<sup>1</sup>, esta abordagem formativa tem vindo a revelar-se particularmente adequada para fomentar o desenvolvimento de competências relacionadas com a eficácia do trabalho de grupo e reforçar a coesão das equipas. A formação *outdoor* centra-se principalmente no desenvolvimento de competências através de actividades ao ar livre estruturadas em consonância com as competências que se espera que os participantes desenvolvam. À medida que o programa avança, os participantes são encorajados, por exemplo, a explorar aspectos da liderança e do comportamento em grupo, quer em si mesmos quer nos parceiros. Deste modo, promove o autoco-

nhecimento, o conhecimento mútuo e reconhecimento das diferenças individuais como elementos importantes para o funcionamento da equipa.

Os exercícios, com graus variados de dificuldade física, constituem oportunidades para confrontar e desafiar as crenças e os padrões de comportamento dos formandos em



Formação *outdoor* – Exercício

<sup>1</sup> Wagner, R. J., Baldwin, T. T. & Roland, C. C., «Outdoor training: revolution or fad?» *Training and Development Journal*, 45 (3), pp. 50-58, 1991.

situações de trabalho em equipa. Por outro lado, o facto de as actividades fomentadoras de aprendizagem serem constituídas por jogos e desafios, acrescenta uma vertente lúdica e de aventura ao programa de formação. No plano individual, e a par do trabalho de equipa, os exercícios permitem o desenvolvimento de competências pessoais como o planeamento, a gestão do tempo, a delegação ou a resolução de problemas, entre outras. Daqui decorre que o reconhecimento das características individuais no contexto de um desafio grupal concreto tende a favorecer a integração e a optimização das diferenças de capacidades dos membros em prol dos objectivos da equipa.

Dada a ênfase no trabalho de equipa característica da formação *outdoor*, assume-se, compreensivelmente, uma ligação estreita entre esta e as intervenções de *teambuilding*. Todavia, os programas de formação *outdoor* têm-se mostrado igualmente eficazes na melhoria da comunicação entre diferentes unidades da organização, esbatendo fronteiras entre equipas ou departamentos, ao mesmo tempo que reforçam a confiança entre os seus membros<sup>2</sup>.

### ► FORMAÇÃO OUTDOOR E APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Subjacente à orientação pedagógica na formação *outdoor* está o conceito de *aprendizagem experiencial*. Remonta às ideias de Dewey<sup>3</sup> acerca da educação, enfatizando a importância do contexto e da interacção durante a prática, ou à *pesquisa-acção* de Kurt Lewin<sup>4</sup>, enquanto construção do conhecimento assente na resolução de problemas em contexto social. Como salientou Rogers<sup>5</sup>, a existência de um clima positivo em redor do processo pedagógico e a possibilidade de o participante atribuir sentido às suas descobertas,

partilhando com os outros emoções e pensamentos, constituem também condições essenciais na aprendizagem pela experiência.

Em suma, a aprendizagem experiencial ocorre quando o formando está envolvido no processo de aprendizagem, controlando o seu desenrolar, agindo e decidindo com base no confronto de problemas práticos, aos quais é necessário dar resposta imediata planeando acções, testando soluções e reflectindo sobre os resultados obtidos.

### ► A ESTRUTURA DE UMA ACTIVIDADE OUTDOOR

A actividade de aprendizagem estruturada na formação *outdoor* está organizada em três partes essenciais: *briefing*, exercício e *debriefing*.



Estrutura das actividades de formação *outdoor*

O *briefing* consiste numa introdução para enquadrar o exercício, o objectivo pretendido e as regras a seguir. Neste enquadramento, é crucial reforçar a ideia de que o grupo deve trabalhar como equipa para atingir o objectivo.

Outro aspecto importante a salientar é a **segurança**: esta deve ser a prioridade número 1 da equipa. O incentivo, mesmo involuntário, de comportamentos de risco constitui uma possibilidade que convém prevenir.

Neste enquadramento, é importante para o formador certificar-se de que o grupo não tem dúvidas antes de iniciar o exercício. No entanto, por outro lado é aconselhável algum cuidado nas respostas às perguntas que são colocadas. Por vezes, ao responder directamente o formador pode estar a dar pistas que ajudam o grupo a resolver o desafio, enfraquecendo a componente de descoberta. Por isso, respostas completas e abertas devem ser dadas apenas a perguntas sobre a tarefa ou

sobre as regras e repetindo quase *ipsis verbis* o enunciado do exercício que utilizou anteriormente. Por vezes, as instruções são distribuídas anteriormente, por escrito, antes de se iniciar o programa. Pode conferir uma dimensão realística ao exercício e, na reunião inicial, o formador limita-se a eventuais esclarecimentos.

A parte que inclui o exercício propriamente dito é aquela que normalmente ocupa mais tempo. Este deve estar adequado aos objectivos que pretende atingir com a equipa. É importante que se observe atentamente o comportamento dos formandos para fomentar a reflexão posterior.

Imediatamente após o exercício, um formador experiente e com preparação específica conduz uma discussão sobre o modo como o exercício foi experienciado pelos participantes. Essa discussão inclui

tópicos como: o que aconteceu, o que se aprendeu, que acontecimentos podem relacionar-se com a situação de trabalho na organização. Ou seja, é no *debriefing* que as ideias geradas no exercício são recuperadas, discutidas e integradas na perspectiva de resolução de problemas específicos da empresa e no estabelecimento de estratégias práticas de actuação.

Numa primeira fase do *debriefing*, os membros do grupo deverão ser incentivados a falar sobre o que aconteceu, o que fizeram para ultrapassar o desafio, como se sentiram, como avaliam o seu grau de participação, etc. Apesar de nem sempre ser fácil fazê-lo em ambiente *outdoor*, pode ser interessante propor ao grupo que coloque por escrito as conclusões do exercício. É apenas numa segunda fase do *debriefing* que o grupo deve ser desafiado a estabelecer um paralelismo entre o que se passou e a sua realidade organizacional. Quando os elementos do grupo já se conhecem, há papéis sociais que são trans-

<sup>2</sup> Buller, P. F., Cragun, J. R. & McEvoy, G. M., «Getting the Most Out of Outdoor Training», *Training and Development Journal*, 45 (3), pp. 58-61, 1991.

<sup>3</sup> Dewey, J., *Experience and Education*, Nova Iorque, Touchstone, 1938/1998.

<sup>4</sup> Lewin, K., *Field theory in social science: Selected theoretical papers*, Chicago, University of Chicago Press, 1976.

<sup>5</sup> Rogers, C. R. & Freiberg, H. J., *Freedom to Learn 3ª Edition*, Nova Iorque, Prentice Hall, 1994.

feridos da vida organizacional para os exercícios como, por exemplo: o de líder ou o de «bode expiatório». É tarefa fundamental do formador evitar que o *debriefing* se torne um momento de «lavagem de roupa suja» do grupo mantendo o enfoque do *debriefing* no grupo e não no indivíduo. Caso contrário, o formador pode cair na armadilha de «tomar o partido» de uma parte. Quando algum membro procura justificar a insuficiência do desempenho através de um «bode expiatório», interno ou externo, é necessário redireccionar a discussão para o nível do grupo. De alguma forma, o padrão de comportamento que faz com que o grupo procure um «bode expiatório» é, por si só, uma parte do problema do grupo. Em vez de apontar o dedo, é importante tornar possível que cada um assuma as suas responsabilidades individuais perante o grupo mas sem que ninguém tenha de perder a face.

Uma vez que o sucesso do exercício aparece como resultado de um novo comportamento, é possível que esta mudança seja mais duradoura porque o grupo teve oportunidade de ver os efeitos dessa mudança em acção. Reflectir sobre essa mudança exige que seja dado tempo suficiente para a análise antes de passar para o exercício seguinte.



Formação outdoor – Exercício

### ► PREPARAR UMA ACÇÃO OUTDOOR

A concepção, o planeamento, a organização e a execução prática são pontos essenciais para o êxito de uma formação *outdoor*. Ao planear um projecto *outdoor* é necessário passar pelas seguintes fases:



Formação outdoor – Exercício

- Fazer um diagnóstico de necessidades.
- Analisar o perfil dos participantes: idade, género, tipo de actividades que costumam desenvolver, etc.
- Definir os objectivos específicos a atingir com a acção.
- Definir as intervenções da empresa cliente durante a acção.
- Definir o modelo de acompanhamento e de análise de resultados.
- Tratar dos aspectos logísticos: local da acção, salas de formação, transporte dos participantes, alojamento, alimentação, seguros, equipa médica e datas previstas.

### ► PREPARAR OS EXERCÍCIOS

A preparação logística dos exercícios ou desafios a colocar aos participantes é importante por duas razões fundamentais. Por um lado, trata-se de garantir que está tudo pronto para a realização do exercício e que todos os materiais estão disponíveis. Por outro, para que tudo esteja preparado sem que os participantes tenham consciência do desafio que vem a seguir. Parte do impacto imediato dos exercícios resulta do efeito de surpresa. É indispensável que a equipa de formação teste previamente os exercícios para limitar ao máximo o efeito de factores aleatórios. Um exercício demasiado fácil, ou muito difícil, tende a provocar a desmotivação do grupo e reduz o potencial de aprendizagem.

### ► DIFICULDADE VERSUS SEGURANÇA

É natural que alguns exercícios sejam mais exigentes ao nível físico como, por exemplo, uma parede de escalada. Nestes casos, é importante que os formandos se sintam livres de participar ou de assumir outro papel, como os de «controlo de qualidade», «gestor do tempo», observador, etc. A dificuldade de um exercício pode ser sentida a três níveis:

- Dificuldade física: implica força, agilidade, resistência, coordenação motora, etc.
- Dificuldade psicológica: resulta especialmente da percepção do risco ou do perigo envolvido no exercício.
- Dificuldade estritamente cognitiva: os exercícios implicam a utilização da lógica, criatividade, visualização ou de outros recursos cognitivos para serem resolvidos.
- Por vezes, julga-se necessário acrescentar ou retirar variáveis para adaptar o nível de dificuldade de um exercício ao grupo. Mas, mesmo no caso de o exercício ser muito fácil para o grupo e de este revelar desmotivação, é possível fomentar *insights* importantes como, por exemplo, os que decorrem da reflexão sobre os efeitos do sucesso fácil sobre o moral da equipa. Por outro lado, quando um exercício se revela muito difícil para o grupo e termina com insucesso, na

fase de análise é importante reflectir sobre o que provocou esse insucesso, o que poderia ser evitado no futuro e como melhorar o desempenho da equipa em situações semelhantes.

### ► O PAPEL DO FORMADOR

A preparação do formador é tão importante para o sucesso do *outdoor* como as questões de logística. Ao integrar um grupo, terá de assumir o papel de facilitador da aprendizagem, ou seja, promover um ambiente em que o grupo se sinta seguro e, simultaneamente, desafiado e envolvido.

O comportamento e a forma de apresentar os exercícios deverão ser encarados como instrumentos para criar um clima e enredo adequado. Tal como um contador de histórias, o papel do formador consiste em estimular a imaginação dos participantes e motivá-los para o desafio. Durante o *briefing* do exercício, além de explicitar as regras é importante dar um enquadramento adequado à tarefa que vai ser realizada. Encenar dramaticamente a narrativa e criar um «palco» imagético na mente dos participantes faz parte do acervo de competências do formando em ambiente *outdoor*.

Estas são as transmutações do papel do formador ao longo de cada exercício:

- Introduzir o desafio ao grupo: deve conhecer bem as regras, o modo de funcionamento do exercício e conseguir motivar o grupo.
- Observar o comportamento do grupo: utilize um bloco para tomar notas sobre os eventos mais significativos que podem ser utilizados durante o *debriefing*.
- Facilitar a aprendizagem: promover o debate no grupo e ajudar a estabelecer um paralelismo com o contexto profissional.

A credibilidade do formador é um valor fundamental em todo o processo. É importante que conheça bem as regras e não dê a impressão de estar a improvisar à medida que avança. Para manter uma imagem de credibilidade é importante ser visto como imparcial, justo e digno de confiança.

### ► TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM

Tal como noutras modalidades formativas, o *design* da transferência, isto é, o plano de acção e as condições estabelecidas pela organização para facilitar e promo-



Formação *outdoor* – Exercício

ver a passagem das aquisições formativas para o local de trabalho, constitui um factor-chave para que os formandos possam aplicar os resultados da formação *outdoor*. Por exemplo, os resultados de um estudo sobre a eficácia de um programa de formação *outdoor* em duas empresas<sup>6</sup> mostraram que, ao mesmo tempo que o impacto individual foi muito elevado, com os participantes de ambas as empresas a reportarem elevados níveis de aprendizagem no domínio das competências de trabalho de grupo, apenas numa dessas empresas ocorreu uma efectiva transferência das aquisições formativas para o local de trabalho. A resposta para a diferença observada encontrou-se no clima e na cultura organizacional, a qual, num dos casos, se apresentava desfavorável à transferência da aprendizagem.

### ► CONCLUSÃO: OUTDOOR OU INDOOR?

Parece existir um forte consenso quanto à utilidade e eficácia dos programas *outdoor* quando os objectivos da formação incluem o desenvolvimento das competências de trabalho em equipa e a neces-

sidade de confrontar diferentes unidades da organização com os desafios da mudança. Igualmente se tem reconhecido<sup>7</sup> que os aspectos físicos da formação *outdoor* promovem um elevado nível de envolvimento na aprendizagem e estimulam a reconstrução de padrões de pensamento e de acção adaptados a novas condições da envolvente. Não menos importante, as intervenções centradas na equipa reforçam a confiança entre os membros e incrementam a coesão grupal, ao mesmo tempo que constituem uma oportunidade de autoconhecimento e de balanço individual de competências instrumentais e interpessoais.

A questão do grau de eficácia da formação *outdoor* em comparação com a formação tradicional (*indoor*) não pode ser resolvida de forma simplista, comparando prós e contras de forma directa. Na verdade, ambos os formatos podem ser igualmente eficazes para objectivos e destinatários diferentes. Ou, em certas circunstâncias, podem articular-se de forma complementar, no mesmo plano de formação e para a mesma população. O ponto crucial na escolha continua a ser, como sempre foi, o da clareza dos objectivos e da visão das mudanças pretendidas.

#### SUGESTÕES DE LEITURA

Roman, J. D., *The paper bridge – experiential vs. outdoor training*, Editorial Libros En Red, 2005.

Consalvo, C. M., *Changing Pace: Outdoor games for experiential learning*, Amherst, MA, Human Resource Development Press, 1997.

Schwartz, Mary K. & Gimbel, Kinsey G., *Leadership resources: a guide to training and development tools*, Greensboro, NC, Centre for Creative Learning, 2000.

Martin, A., Franc, D. & Zounková, D., *Outdoor and experiential learning: an holistic and creative approach to programme design*, Aldershot, Gower Publishing, 2004.

<sup>6</sup> Ibbetson, A., Newell, S., «Outdoor management development: the mediating effect of the client organization», *International Journal of Training and Development*, 2 (4), pp. 239-58, 1998.

<sup>7</sup> Por exemplo, Clements, C.; Wagner, Richard, J. & Roland, C., «The ins and outs of experiential learning», *Training and Development*, 49 (2), pp. 52-56, 1995.

**FERNANDO FERREIRA**

Eng.º Informático

Autor do livro *Photoshop CS4 – curso completo* (FCA/LIDEL)  
ftfern@gmail.com

# COMO CRIAR UM E-PORTFOLIO COM O GOOGLE SITES (PARTE I)

O portfolio é um conjunto de documentos (textos, diplomas, certificados, fotografias, vídeos) que evidenciam o domínio por parte do seu autor de diversas competências, seja como estudante, como artista, como consultor. O autor do portfolio é a própria pessoa, que participa activamente na recolha, selecção e reflexão sobre cada um destes documentos. Um e-Portfolio, ou ePortfolio (*Electronic Portfolio*), é um portfolio electrónico (ou digital) semelhante ao portfolio tradicional, mas o suporte da informação é digital, habitualmente disponibilizados na web.

A Google disponibiliza uma ferramenta gratuita de criação de websites também na língua portuguesa. Esta ferramenta permite a qualquer utilizador registado (com conta de e-mail no Gmail) criar um website (um ePortfolio) sem necessitar de qualquer conhecimento técnico específico

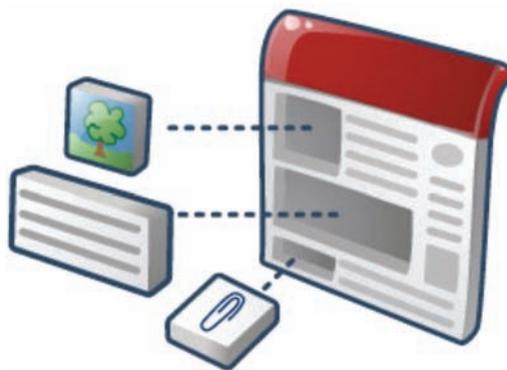
## ► INTRODUÇÃO

Um ePortfolio está disponível em suporte digital, podendo ser disponibilizado *on-line* (disponível na Internet ou numa Intranet) ou *off-line* (gravado em DVD, por exemplo).

Estes podem ser de três tipos diferentes:

- Desenvolvimento (relacionados com o trabalho).
- Reflectivos (ligados a educação e formação).
- Representativos (servindo como *showcase* para efeitos de *marketing*).

No caso de um estudante ou formando, um portfolio é uma selecção de produtos significativos para esse estudante, sig-



nificativos do ponto de vista cognitivo ou afectivo, ilustrativos daquilo que num dado momento já é capaz de fazer e que representam a diversidade das tarefas desenvolvidas durante o curso. Ao criá-lo, o estudante tem um desafio acrescido, pois fica com a consciência do que sabe e do que pode aperfeiçoar, para assim mostrar ainda mais

e melhor do que é capaz. Serve portanto também como ferramenta de auto-reflexão e auto-avaliação.

Um *website* (ePortfolio), criado pelo Google Sites, pode ser público ou privado (neste caso, o seu criador decide quem pode ver os conteúdos) e a sua gestão pode ser feita por mais do que uma pessoa, mediante convite personalizado. Em termos gráficos, o Google Sites tem uma oferta diversificada de modelos (*templates*) bem como alguns aplicativos com funcionalidades úteis e mesmo divertidas.

## ► O GOOGLE SITES

O Google Sites apresenta-se assim como uma boa solução para aqueles que pretendem criar, de forma rápida e gratuita, um ePortfolio simples para disponibilização *on-line*. Este serviço está disponível no endereço <http://sites.google.com>.

O Google Sites permite criar facilmente páginas web interessantes, reunir todas as suas informações num único local, assim como controlar quem pode ver e editar as

páginas. Tanto serve para criar algo poderoso para uma empresa (por exemplo para a criação de um ePortfolio comercial) como algo pessoal e familiar (por exemplo um álbum fotográfico). Este permite fazer o planeamento de reuniões e actividades de um clube, partilhar informações numa Intranet da empresa, colaborar num projecto de equipa, manter-se ligado à sua família, criar um ePortfolio da actividade de um formador, etc. O Google Sites permite ainda:

- A criação de páginas com um só clique.
- Criar o projecto sem necessidade de conhecer a linguagem HTML.
- Personalizar o aspecto gráfico.
- Usar definições para aceder e partilhar informações.

Para exemplificação vamos criar o ePortfolio de Luísa Portugal para disponibilização na Internet.

### ► SELECIONAR UMA CONTA

1. Quando o utilizador acede ao *website* do Google Sites, obtém uma página onde terá de indicar (ou seleccionar) qual a conta para aceder ao Google Sites. Caso já possua um *site* criado e esteja *on-line* na sua conta do Gmail, obterá uma caixa onde pode aceder ao seu *website* ou criar um novo *site*.

2. Escolha um dos *e-mails* apresentados ou faça clique na opção «Escolha outra conta», obtendo uma caixa de *login* onde pode seleccionar outra conta (inserindo novo utilizador e *password*). Após a selecção da conta, para aceder a Google Sites faça clique no botão «Continuar».

### ► CRIAR UM SITE

Depois deste passo, para criar um novo *site* terá de fazer clique no botão «Criar *site*».

3. Após fazer clique nesse botão, terá de optar por usar um modelo predefinido, um modelo em branco ou ainda procurar mais modelos na galeria.

4. Se seleccionar «Procurar mais na galeria», obterá um ecrã onde pode escolher de entre dezenas de modelos organizados em categorias.

Neste exemplo, vamos optar pelo «Modelo em branco» para criar o ePortfolio da Luísa.

5. Depois de escolher o modelo, deve escolher um nome para o *site*.

6. O passo seguinte é indicar o URL, ou seja, o endereço do *site*.

7. Seguidamente, pode escolher o aspecto gráfico do *site* (tema). Para isso, faça clique em «Escolher tema».



8. Depois de escolher o tema para o *site*, com um clique sobre a miniatura desejada pode definir outras opções como a descrição do *site*, a forma de partilha e o tipo de conteúdo.

9. Finalmente, insira o código apresentado no ecrã e faça clique em «Criar *site*».

10. Obterá a página inicial (*home page*) do *site* criado.

### ➤ EDITAR PÁGINAS

11. No topo do ecrã anterior possui alguns botões, os quais podem ser usados para criar uma nova página, para editar a página, entre outras opções.

Para editar a página inicial deste ePortfolio, faça clique no botão «Editar página», de forma a carregar o editor de páginas onde poderá fazer as alterações desejadas. Para isso, basta escrever e formatar a seu gosto.

12. Após fazer as suas alterações, faça clique no botão «Guardar», situado no topo do ecrã.

### ➤ ADICIONAR PÁGINAS

13. Para adicionar uma nova página ao seu ePortfolio, faça clique no botão «Criar página» de forma a obter um ecrã onde pode escolher um modelo para utilizar.

14. Depois de escolher o modelo para utilizar como base do ePortfolio, terá de escolher o nome a dar à página assim como a localização da nova página.

Para ter a sua página completa, faça clique em «Criar página».

Depois disso, pode inserir textos, imagens, vídeos, hiperligações, etc., criando assim um ePortfolio multimédia, como será demonstrado num próximo artigo.

#### 8 Mais opções

Pode ajustar estas opções mais tarde, utilizando a acção "Gerir site".

##### Descrição do site

Luisa Portugal apresenta o seu Portfólio

##### Partilhar com

- Todas as pessoas do mundo podem ver este site
- Apenas as pessoas que eu especificar podem ver este site

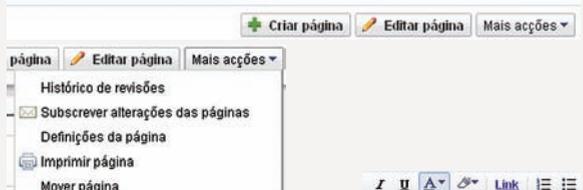
##### Conteúdo para adultos

Este site contém conteúdos só adequados a adultos.

#### 9 Introduza o código apresentado.



#### 11 Bem-vindo ao meu Portfólio



#### 12 Bem-vindo ao meu Portfólio

Sou a Luisa Portugal, com apenas 8 anos de idade, mas

#### 13 Criar uma nova página (no site: Luisa Portugal | ePortfólio)

Seleccionar um modelo para utilizar (Saiba mais)



#### 14 Nome: Trabalhos

A sua página estará localizada em: /site/

- Colocar a página no nível superior
  - Colocar página sob Página inicial
- Página inicial > Trabalhos  
[Escolher uma localização diferente](#)

Criar página Cancelar



### GLOSSÁRIO

**Gmail:** Serviço de *e-mail* gratuito, da empresa Google, projectado para ser intuitivo e eficiente. **HTML:** Acrónimo de HyperText Markup Language. É uma linguagem de marcação utilizada para produzir páginas web, que podem ser interpretados por navegadores (*browsers*). **Internet:** Formada por redes em escala mundial de milhões de computadores interligados por TCP/IP, o qual permite o acesso a informações e todo o tipo de transferência de dados. **Intranet:** É uma rede de computadores privada, usando protocolos da Internet. Trata-se de uma versão privada da Internet, ou uma mini-Internet restrita a uma organização. **Login:** Ou palavra-passe, sendo um conjunto de caracteres solicitado para que os utilizadores possam aceder a determinado sistema. **TCP/IP:** É um conjunto de protocolos de comunicação entre computadores em rede.

### LINKS

<http://sites.google.com> • <http://pt.wikipedia.org> • <http://www.eportfolio.org>

## ► CONHECER A EUROPA

**ANA RITA LOPES**

Coordenadora do Núcleo de Planeamento  
do CT/FP de Alverca – IEF, I.P.

**PAULO RAMOS**

Licenciado em História



# PORTUGAL

### ► NOME OFICIAL

República Portuguesa

### ► SISTEMA POLÍTICO

República parlamentar

### ► ENTRADA NA UNIÃO EUROPEIA

1986

### ► LÍNGUA OFICIAL

Português

### ► SITUAÇÃO GEOGRÁFICA

Europa

### ► SUPERFÍCIE TOTAL

2072 km<sup>2</sup>

### ► POPULAÇÃO

10,7 milhões de habitantes

### ► DENSIDADE POPULACIONAL

115,3 hab./km<sup>2</sup>

### ► CAPITAL

Lisboa

### ► FRONTEIRAS

Espanha

### ► CLIMA

Temperado

### ► MOEDA

Euro

### ► HISTÓRIA

Desde o tempo do conde D. Henrique que a nobreza do Condado Portucalense aspirava à independência em relação a Castela mas só em 1143, graças à iniciativa de D. Afonso Henriques, o reino se torna independente: nesse ano, pelo Tratado de Zamora, D. Afonso VII de Castela e Leão reconhece o título de rei ao soberano português, confirmado em 1179 pelo papa Alexandre III através da *Bula Manifestis Probatum*. Depois, no final do século XIII, D. Diniz e Fernando IV de Castela e Leão assinam o Tratado de Alcanizes, o que faz de Portugal o país com as mais antigas fronteiras da Europa.

Ultrapassada a crise do século XIV, a Peste Negra e, sobretudo, a crise de 1383-1385, na sequência da qual o Mestre de Aviz sob ao trono como D. João I, o país atravessa uma fase de estabilidade política e social que, graças a uma feliz conjugação de factores, lhe permite assumir-se como o impulsionador de uma Europa bloqueada a

orientada pela expansão do Império Otomano. Movidos por interesses económicos, militares, religiosos e científicos, os Portugueses lançam-se na grande aventura dos Descobrimientos. Através de conquistas e descobertas, às quais muito se deveu a acção do Infante D. Henrique, dão a conhecer novos mundos ao Mundo. É a exploração da costa africana, a chegada à Índia por via marítima, a descoberta do Brasil ou a presença no Japão que permitem a Portugal dominar os oceanos e realizar um lucrativo comércio que faz de Lisboa a mais importante praça comercial da Europa até às primeiras décadas da segunda metade do século XVI.



Vista panorâmica >> Lisboa

Perdida a independência em 1580 e com ela parte do império, Portugal recupera energias a partir de 1640. Abandonado o Oriente e o Norte de África, é tempo de explorar o Brasil à custa da mão-de-obra africana. Chegam depois o ouro e os diamantes do Brasil que, em vez de serem investidos na agricultura ou na indústria, são gastos em luxos importados do estrangeiro. O país começa a perder terreno face a uma Europa onde o capital se torna o motor da economia. Incapaz de inverter a situação, apesar de algumas tentativas após as guerras liberais, a dinastia de Bragança vai perdendo cada vez mais apoio popular. As ideias trazidas pela Revolução Francesa e pelas Invasões Francesas ganham raízes e adeptos: o descontentamento popular assume um carácter de extrema violência com o regicídio (o rei D. Carlos e o príncipe herdeiro Luís Filipe são assassinados em 1908) e culmina a 5 de Outubro de 1910 com a implantação da República e a deposição de D. Manuel II, que parte para o exílio em Inglaterra.

Movimento essencialmente urbano e quase sem apoio rural, a I República ficou marcada por grande instabilidade política e social, agravada pela entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) ao lado dos Aliados. Mudanças de governo e greves constantes, desemprego, fome, miséria e ruína do sistema financeiro levaram alguns sectores da sociedade a exigir um poder político forte. Assim, a 28 de Maio de 1926 inicia-se em Braga um golpe militar liderado pelo general Gomes da Costa que rapidamente chega a Lisboa. Depois, é a vez do general Óscar Carmona tomar o poder e convidar o Professor Oliveira Salazar para ministro das Finanças, que em 1932 é nomeado presidente do Conselho de Ministros. Através da Constituição de 1933 é criado o Estado Novo, a União Nacional torna-se o partido único e Portugal passa a viver num regime de ditadura. António de Oliveira Salazar manteve-se à frente do seu regime político – autoritário e corporativista – até 1968, data em que adoeceu e o presidente da República, Américo Tomás, nomeou para lhe suceder o Professor Marcello Caetano.

Goradas as expectativas daqueles que acreditaram na «Primavera Marcelista», a

situação do país ainda se agravou devido à Guerra Colonial, à instabilidade social, à inflação e à crise petrolífera de 1973. Apesar da contestação de que era alvo, o regime mantinha-se de «pedra e cal» e nenhuma força política ou social parecia capaz de o derrubar até que, a 25 de Abril de 1974, um movimento militar liderado por jovens oficiais das Forças Armadas (o MFA) pôs termo a 48 anos de ditadura, instaurou um regime democrático e conduziu ao fim da guerra no ultramar.



Lagoa do Fogo >> Ilha de São Miguel >> Ilha dos Açores

Em 1975 foi concedida a independência a Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Um ano depois foi eleita – pela primeira vez por sufrágio universal – a Assembleia Constituinte e elaborada a Constituição. Em 1976, as eleições para a Assembleia da República permitiram a formação do Primeiro Governo Constitucional, assumindo-se então Portugal como um Estado de direito democrático no qual ficaram garantidos: os direitos e liberdades das pessoas, dos cidadãos e dos trabalhadores; uma economia assente na coexistência de três sectores de propriedade e de actividade económica (público, cooperativo e privado); um sistema de governo semipresidencial; a autonomia do poder local; o governo próprio das regiões autónomas dos Açores e da Madeira e a subordinação das Forças Armadas ao poder político. Ultrapassada a instabilidade própria de qualquer revolução, no início da década

de 1980 o país evoluiu para a democracia plena, cuja estabilidade permitiu o progresso social, o desenvolvimento económico e o florescimento cultural e científico.

Membro co-fundador da NATO desde 1949 e da EFTA desde 1960, a 1 de Junho de 1986 Portugal não só procurou recuperar o lugar que lhe é devido na Europa como assumiu um enorme desafio a todos os níveis da sociedade ao aderir à União Europeia.

## > O SISTEMA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O Sistema de Educação é tutelado pelo Ministério da Educação, sendo da responsabilidade da Administração local a gestão das escolas primárias.

A Formação Profissional é legalmente enquadrada pelo **Sistema Nacional de**



Casa tradicional >> Ilha da Madeira

**Qualificações (SNQ)**, a sua operacionalização é realizada pela rede de escolas públicas, pelos centros de formação profissional da rede do IEFP e por outras entidades formadoras devidamente acreditadas.

► **ENSINO NÃO OBRIGATÓRIO**

**Educação Pré-Escolar**

- Idade: 3 a 6 anos
- Jardim-escola: público e gratuito

► **ENSINO OBRIGATÓRIO**

**Ensino Básico**

- Idade: 6 aos 15 anos
- Ao ensino básico correspondem a 9 anos de escolaridade que se dividem em 3 ciclos escolares:
  - **1.º Ciclo:** integra alunos entre os 6 os 10 anos
    - > Compreende 4 anos escolares.
    - > Visa o desenvolvimento de competências básicas ao nível da Língua Materna, Matemática, Estudo do Meio.
    - > Existem também as actividades de enriquecimento curricular: Inglês (obrigatório), Música, Actividade Física e Apoio ao Estudo.
  - **2.º Ciclo:** integra alunos entre os 10 e 12 anos
    - > Compreende 2 anos escolares.



© Geoffray Fritsch / istockphoto.com

Palácio da Pena >> Sintra

- > Está organizado por áreas de estudo pluridisciplinares e diferentes disciplinas.
- **3.º Ciclo:** integra alunos entre os 12 e 15 anos
  - > Compreende 3 anos escolares.
  - > Está organizado por diferentes disciplinas.
  - > A disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é introduzida no 8.º ano de escolaridade com carácter não obrigatório, inserida nas áreas curriculares não obrigatórias [área-projecto].
- > No 9.º ano de escolaridade, a disciplina de TIC é obrigatória.
- > No final deste ciclo os alunos devem realizar exames nacionais nas disciplinas de Português e Matemática.

► **ENSINO SECUNDÁRIO**

- Idade: 15 aos 18 anos
- 3 anos escolares
- Ao transitarem para o ensino secundário, os alunos têm a oportunidade de escolha, para prosseguimento de estudos, de três áreas diferentes: Científico-Humanísticos, Tecnológicos, Artísticos Especializados e Profissionais.
- O currículo dos **Cursos Científico-Humanísticos** está organizado para os alunos que pretendem seguir o ensino superior.
- O currículo dos **Cursos Artísticos Especializados** visa o desenvolvimento artístico dos alunos em áreas específicas como música, dança, artes visuais e audiovisuais. Pretende-se preparar os alunos para o mercado de trabalho e/ou para o acesso ao ensino superior.
- O currículo dos **Cursos Profissionais** está organizado por diferentes áreas profissionais, integrando disciplinas de carácter geral e disciplinas de carácter específico que variam conforme



© José Carlos Pires Pereira / istockphoto.com

Ribeira >> Porto

a área profissional pretendida. Estes cursos preparam, essencialmente, os alunos para o mercado de trabalho.

É obrigatória a aprendizagem de duas línguas estrangeiras: Inglês e Francês; Alemão e Espanhol.

Os alunos que completem com sucesso o ensino secundário obtêm uma Certificação. O **Ensino Recorrente** visa facilitar o acesso ao **ensino básico** aos jovens maiores de 15 anos, e o acesso ao **ensino secundário** aos jovens maiores de 18 anos, mas apenas para Certificação Escolar.

Em 2009 foi publicada uma Lei que estabeleceu um **novo regime da escolaridade obrigatória** para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar (crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos).

Assim, foi definido que a escolaridade obrigatória cessa:

- a) Com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação.
- b) Independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos.

## ► EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DO SISTEMA NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES

Para os jovens e adultos que pretendam adquirir uma qualificação escolar e/ou profissional ao nível do ensino básico ou secundário com uma componente Profissional (Dupla Certificação).

As vias disponíveis para aceder a essa dupla certificação são:

- **Cursos de Aprendizagem**, que são cursos de formação profissional inicial, em alternância, realizados entre um Centro de Formação e uma empresa, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos. Destinam-se a jovens com idade entre os 15 e os 24 anos, com o 9.º ano de escolaridade, que queiram preparar-se para o exercício de uma profissão e, ao mesmo tempo, obter o 12.º ano.

- **Cursos de Educação e Formação para Jovens** – permitem aos jovens com mais de 15 anos obterem uma certificação escolar e profissional, tanto de nível básico como secundário. Estes cursos estão organizados por diferentes áreas de formação, integrando domínios de carácter geral (como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Cidadania e Mundo Actual, Higiene, Saúde e Se-

- **Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)**, adquiridas ao longo da vida, por via formal, informal e não formal. Este sistema é desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades integrados em entidades formadoras acreditadas.

### Ensino pós-secundário não superior

Os **Cursos de Especialização Tecnológica** são cursos pós-secundários não su-



© Ljupco / istockphoto.com

Praia da Marinha >> Algarve

gurança no Trabalho, entre outras) e Unidades de Formação da componente tecnológica que integram os diversos itinerários de qualificação. Estes cursos preparam, essencialmente, os formandos para o mercado de trabalho (possibilitando também o prosseguimento de estudos) e são ministrados pela rede de escolas do Ministério da Educação, pelos Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional e por outras entidades formadoras devidamente acreditadas.

- **Cursos de Educação e Formação para Adultos**, que visam elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta através de uma oferta integrada de educação e formação que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida.

periores que conferem uma qualificação profissional de nível 4\* (e o 12.º ano de escolaridade a quem não for detentor dessa habilitação), que visam suprir as necessidades verificadas, no tecido empresarial, ao nível de quadros intermédios, capazes de responder aos desafios colocados por um mercado de trabalho em permanente mudança e acentuado desenvolvimento e insurgem-se como uma alternativa válida para a profissionalização de técnicos especializados e competentes.

### ► ENSINO SUPERIOR

Em Portugal, o ensino superior é da responsabilidade do Ministério de Tecnologia e do Ensino Superior. Está organizado segundo os critérios de Bolonha:

- O acesso às instituições de ensino superior só é possível para os alunos que tenham obtido o Certificado

\* Futuro nível 5 no QNQ.

de Conclusão do Ensino Secundário ou de Qualificação de nível 3 [certificação obtida através dos cursos de Dupla Certificação, nível secundário], tenham realizado os exames de admissão com sucesso e satisfaçam os pré-requisitos definidos por cada instituição de nível universitário.

- O ensino superior pode ser desenvolvido em universidades e institutos politécnicos que conferem o grau de Licenciado e Mestre. O grau de Doutor apenas pode ser obtido nas universidades.
- Os adultos com mais de 23 anos que não tenham concluído o ensino secundário têm acesso ao ensino superior através da realização de um exame específico onde o aluno deverá comprovar a sua capacidade para a frequência de determinado curso superior. O exame de acesso é definido por cada estabelecimento de nível superior.

## ► NOTA FINAL

### Quadro Nacional de Qualificações

O Quadro Nacional de Qualificações, que entra em vigor em Outubro do ano corrente, adopta os princípios do Quadro Europeu de Qualificações no que diz respeito à descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem, de acordo com os descritores associados a cada nível de qualificação. Abrange o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por vias não formais e informais desenvolvidos no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações e estrutura-se em oito níveis de qualificação.



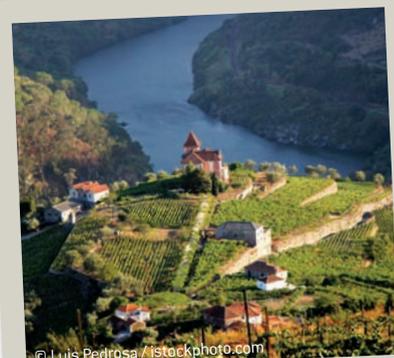
© photoaiaasson / istockphoto.com



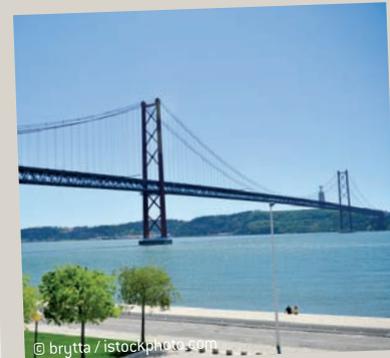
© Peter Zaharov / istockphoto.com



© Marcos Gadaian / istockphoto.com



© Luis Pedrosa / istockphoto.com



© brytta / istockphoto.com



© Alan John Lander Phillips / istockphoto.com

### FONTES

European Commission

«Eurybase – Structures of Education, Vocational Training and Adult Education System in Europe – Portugal 2006/07»

### SÍTIOS:

Portal do Ministério da Educação: [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)

Portal da Agência Nacional para a Qualificação: [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt)

Portal do Instituto do Emprego e Formação Profissional: [www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)

Portal do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: [www.mctes.pt/](http://www.mctes.pt/)

Portal da União Europeia: [http://europa.eu/index\\_pt.htm](http://europa.eu/index_pt.htm)

**ANA MARIA NOGUEIRA**

Técnica Superior do IEFP destacada no Parlamento Europeu  
ana.nogueira@europarl.europa.eu

Ilustrações de:  
**JOÃO AMARAL**



# OS CAMINHOS DA POLÍTICA EUROPEIA DE ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (EFP)

A contribuição-chave do capital humano nas economias e no desenvolvimento social tem sido apontada durante as últimas décadas como o veículo principal para a inovação, competitividade e coesão social. O EFP é parte integral do processo de apoio ao desenvolvimento do capital humano, equipando o indivíduo com qualificações, conhecimento e atitudes que (i) melhoram a sua empregabilidade; (ii) aumentam a sua adaptabilidade a mercados de trabalho em mudança e flexíveis, ajudando assim na segurança contra a instabilidade no emprego; (iii) contribuem efectivamente para melhorar a capacidade de absorção de inovação<sup>1</sup> e para a produtividade dos seus países

## ► O QUE É O ENSINO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

Segundo o CEDEFOP<sup>2</sup>, o ensino e formação têm como objectivo dotar as pessoas de conhecimentos, capacidades e/ou competências requeridas por profissões específicas ou pelo mercado de trabalho, sendo que esta definição foi adaptada da Fundação Europeia para a Formação<sup>3</sup> (1997). Isto é, o ensino e a formação profissional (EFP) permitem às pessoas adquirirem conhecimentos, qualificações e compe-

tências necessárias ao mercado de trabalho, seja para uma tarefa específica ou para diferentes tipos de ocupações.

Cada país tem o seu sistema de ensino e formação profissional, e por vezes regiões no mesmo país têm igualmente diferentes sistemas de EFP. O EFP não está ligado a um tipo especial de estabelecimento, nem à idade ou experiência das pessoas envolvidas. Tem lugar em diferentes níveis de educação, do secundário ao ensino superior e à formação. Ao fazer a ponte entre aprender em ambiente educacional e ambiente de trabalho, ajuda a criar melhores oportunidades de emprego e uma mão-de-obra mais adaptável. É o mais complexo subsector da Educação, cobrindo um larguíssimo leque de idades e perfis. Em tempos de crise, está no «olho da tempestade», tanto quando se trata de mitigar exigências sociais como quando se fala de preparar as sociedades para melhor reagirem ao choque e enfrentarem as dificuldades.

## ► POR QUE TEM A UNIÃO EUROPEIA UMA POLÍTICA DE ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

A política europeia de EFP tem a sua base legal no Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE)<sup>4</sup>, mais propriamente no seu artigo 166.º que determina: «A União desenvolve uma política de formação profissional que apoie e complete as acções dos Estados-Membros, respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo e pela organização da formação profissional.»

<sup>1</sup> A capacidade de absorção ou de aprendizagem tecnológica é definida como a habilidade de reconhecer o valor de um novo conhecimento, assimilá-lo e aplicá-lo a fins empresariais. Essa capacidade tem estreita relação com o perfil da mão-de-obra, especialmente com a qualificação e com os esforços tecnológicos próprios das empresas. [Fernanda de Negri].

<sup>2</sup> <http://www.cedefop.europa.eu/EN/> – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. «Terminologia da política europeia de educação e formação profissional».

<sup>3</sup> <http://www.etf.europa.eu/>

<sup>4</sup> Mais conhecido como Tratado de Lisboa.

Além disso, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, com o mesmo valor legal que os tratados (artigo 6.º do Tratado da União Europeia), determina: «Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua» (artigo 14.º).

O apoio referido no Tratado traduz-se no incentivo à troca de boas práticas entre os países, no desenvolvimento e aplicação de instrumentos e princípios comuns europeus e projectos inovadores apoiados pelo programa Leonardo da Vinci.

Na Europa, os sistemas de EFP diferem de país para país, partilhando no entanto certas fraquezas e deficiências. A colaboração a nível europeu é a maneira mais efectiva de os países resolverem em conjunto os problemas. O objectivo é tornar o sistema europeu de ensino e formação profissional o melhor do Mundo, tornando o conhecimento acessível a todos os Europeus de todas as idades.

A União Europeia promove e facilita a mobilidade das pessoas entre países, sectores e empregos ao garantir, aquando da mudança, o reconhecimento dos saberes, aptidões e qualificações adquiridos pelo indivíduo.



## ► O INÍCIO – PROCESSO DE COPENHAGA

O pontapé de saída foi dado em Lisboa, em Março de 2000, quando o Conselho Europeu aí reunido reconheceu o papel da educação e formação profissionais como meios indispensáveis para promover a empregabilidade, a coesão social e a cidadania activa, bem como a realização pessoal, reforçando assim o poder competitivo da União Europeia.

Após subsequentes desenvolvimentos, em Novembro de 2002 os ministros europeus do Ensino e Formação Profissional e a Comissão Europeia assinaram em Copenhaga uma declaração subscrevendo o compro-

misso de cooperação Europeia no ensino e formação profissional – **O Processo de Copenhaga**<sup>5</sup>. O Processo de Copenhaga foi lançado como uma estratégia europeia destinada a melhorar a eficácia, a qualidade e a atractividade do EFP na Europa. Desde o seu lançamento, o processo contribuiu significativamente para aumentar a visibilidade e melhorar a imagem deste tipo de educação. A ideia é criar uma mão-de-obra qualificada, adaptável e móvel.

O Processo de Copenhaga envolve 32 países europeus (os Estados-membros da UE, a Croácia, a Islândia, o Liechtenstein, a Noruega e a Turquia) e a Comissão Europeia, bem como os Parceiros Sociais. Como referido, foi lançado em 2002 e é revisto de dois em dois anos a nível ministerial<sup>6</sup>, dando sempre origem a novos comunicados.

Recorde-se que as medidas acordadas têm carácter voluntário e desenvolvem-se através de um processo de cooperação baseado numa abordagem da base para o topo. Coloca-se a tónica na participação dos parceiros sociais e dos organis-

mos sectoriais em todas as fases do trabalho e na partilha de experiências nacionais com os restantes parceiros sociais.

## ► OS FRUTOS DESTA COOPERAÇÃO

O Processo de Copenhaga trouxe para discussão a pertinência do perfil do ensino e formação profissionais a nível europeu e nas estratégias para o crescimento económico e coesão social na Europa<sup>7</sup>. Os países participantes e as partes interessa-

<sup>5</sup> <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125.en.pdf>

<sup>6</sup> A próxima reunião terá lugar em Bruges, Bélgica, em Dezembro de 2010.

<sup>7</sup> «Estratégia de Lisboa» e a estratégia «Europa 2020».

## ► DE COPENHAGA A BORDÉUS<sup>1</sup>

### Declaração de Copenhaga

- reforçar a dimensão Europeia do EFP;
- melhorar a transparência e os sistemas de informação e orientação;
- reconhecer competências e qualificações;
- promover a garantia de qualidade.

### Comunicado de Maastricht 2004 – prioridades a nível nacional e Europeu<sup>2</sup>

- aplicar os instrumentos de Copenhaga;
- melhorar o investimento público/privado;
- enfoque nos grupos de risco;
- desenvolver caminhos de progresso individualizados;
- reforçar o planeamento e as parcerias;
- identificar as qualificações necessárias;
- desenvolver métodos e ambientes de aprendizagem;
- alargar as competências de professores e formadores;
- QEQ, ECVET; melhorar as estatísticas do EFP.

### Comunicado de Helsínquia 2006<sup>3</sup>

- melhorar a imagem, *status* e atractividade de EFP; boa governança;
- desenvolver mais, testar e aplicar instrumentos comuns até 2010;
- sistematizar a troca de informação e aprendizagem mútua; mais e melhores estatísticas do EFP;
- envolver todos os actores.

### Comunicado de Bordéus 2008<sup>4</sup>

- aplicar instrumentos e mecanismos;
- aumentar a qualidade e a atractividade;
- aperfeiçoar a ligação do EFP ao mercado de trabalho;
- reforçar as acções de cooperação.

<sup>1</sup> «Continuity, consolidation and change - towards a European era of vocational education and training» <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/12894.aspx>

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_pt.pdf)

<sup>3</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_pt.pdf)

<sup>4</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_en.pdf)

das chegaram a um entendimento sobre os desafios específicos que se levantam, adoptaram estratégias para os enfrentar e desenvolveram meios concretos para executar essas estratégias. A cooperação no âmbito do Processo de Copenhaga estimulou o desenvolvimento de uma «caixa de ferramentas» europeia. Trata-se de instrumentos de referência comuns que ajudam e encorajam a mobilidade de aprendizes e trabalhadores entre países e sectores de actividade. Geram mais transparência, tornando mais fácil avaliar as aptidões e qualificações de modo a que possam ser melhor reconhecidas e compreendidas em diferentes países. Promovem uma abordagem comum em toda a Europa na avaliação da aprendizagem com base nos resultados, e não na duração e/ou tipo de instituição onde essa aprendizagem é obtida.

### ► O QUE SE SEGUE

Torna-se por de mais evidente que os **sistemas de ensino e formação profissional** continuam sobre pressão crescente no



sentido da sua modernização e que essa pressão não vai abrandar – situação que se verifica tanto nos países da União Europeia como nos países vizinhos. Esta pressão tem três origens:

- 1. A inovação tecnológica** originou transformações muito rápidas, tanto no tipo de empregos disponíveis nas economias nacionais como no próprio conteúdo dos empregos, com as consequentes mudanças na procura de qualificações e aptidões profissionais.
- 2. A globalização e as migrações** colocaram à disposição dos empregadores um maior leque de escolhas e disponibilidade de qualificações (nos mercados locais e nos internacionais).

### 3. A complexidade dos sistemas de EFP

abrangendo um leque alargado de aptidões agravou-se, abrangendo perfis desde baixo a altamente qualificados.

A crescente complexidade dos «mercados de aptidões profissionais» coloca igualmente pressão nos indivíduos, para que rapidamente se adaptem ou «refocalizem» (reconvertam) as suas aptidões e/ou qualificações, criando assim novas exigências nos sistemas de EFP, vindas tanto do mercado de trabalho (empregadores) como dos próprios aprendizes.

Não é provável que qualquer um destes factores se altere nas próximas décadas, pelo que se torna necessário continuar o trabalho iniciado e acelerar a sua execução. Por conseguinte, a Comissão Europeia<sup>8</sup> considera fundamental que mais pessoas optem pelo ensino profissional a fim de melhorar a qualidade de oferta de formação e a facilitar a mobilidade entre empregos e países, apelando aos Estados-membros e restantes parceiros um maior empenho e rapidez na aplicação dos instrumentos de referência comuns já acordados, como o QEQ, EUROPASS, ECVET e GQEF. Os Estados-membros têm aqui o papel principal, em parceria com os empregadores e sindicatos, envolvendo autoridades regionais e locais, professores e formadores, bem como aprendizes de todos os níveis.

A nível europeu, as plataformas existentes como os directores-gerais da Formação Profissional e o Comité Consultivo para a Formação Profissional, bem como os relevantes programas da UE, deverão ser usados para apoiar a elaboração e desenvolvimento das medidas acordadas. Acrescente-se que, tal como sublinhado na estratégia «Europa 2020», os parceiros sociais a nível europeu devem desenvolver as suas próprias iniciativas, contribuindo activamente para a melhoria da atractividade do ensino e formação profissional.

**EUROPASS** – documento destinado a registar todos os períodos de mobilidade transnacional efectuada em toda a Europa para efeitos de aprendizagem, seja a que nível for e independentemente do objectivo visado, desde que satisfaçam determinados critérios de qualidade. Entre os vários documentos EUROPASS sublinhamos o Europass-CV (com um formato comum a todos os países), que permite aos cidadãos apresentarem de forma clara e exhaustiva informações sobre todas as suas qualificações e competências, promovendo assim uma melhor compreensão e reconhecimento das mesmas.

**Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)** – um quadro de referências comuns que permite aos Estados-membros, aos estabelecimentos de ensino, aos empregadores e aos cidadãos compararem as qualificações atribuídas pelos diferentes sistemas de educação e de formação. Trata-se de um instrumento indispensável ao desenvolvimento de um mercado europeu de emprego.

**Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais (ECVET)** – está a ser desenvolvido com o objectivo de facilitar a transferência, o reconhecimento e a acumulação de resultados avaliados de aprendizagem a todos os cidadãos que desejem obter uma determinada qualificação.

**Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (GQEF)** – instrumento de referência para ajudar os Estados-membros a promoverem e supervisionarem a melhoria contínua dos seus sistemas de EFP com base em referências europeias comuns. O quadro de referência deverá contribuir para a melhoria da qualidade no EFP e para uma maior transparência e coerência entre as medidas adoptadas pelos Estados-membros em matéria de EFP, promovendo assim a confiança mútua, a mobilidade dos trabalhadores e dos formandos e a aprendizagem ao longo da vida.

<sup>8</sup> Comunicação – Um novo impulso à cooperação no domínio do ensino e formação profissionais para apoiar a Estratégia «Europa 2020» [http://ec.europa.eu/education/vocational-education/doc/com296\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/vocational-education/doc/com296_en.pdf)

**RUBEN EIRAS**

Investigador em capital intelectual e inovação, autor do blogue [capitalintellectual.tv](http://capitalintellectual.tv)

**VANDA VIEIRA**

Técnica de formação do CECOIA, autora do blogue [elearningportugal.wordpress.com/](http://elearningportugal.wordpress.com/)

Ilustrações de:  
**PAULO BUCHINHO**

# APRENDER E TRABALHAR EM 2030: FUTUROS POSSÍVEIS

Como será aprender e trabalhar daqui a 20 anos? Nesta edição da revista *Formar*, que celebra duas décadas, cenarizámos como será a aprendizagem em 2030 à luz dos níveis de implementação expectáveis para a UE 2020

## ► INTRODUÇÃO

É por de mais conhecido que atravessamos uma época de mudança contínua a nível dos paradigmas educacionais, das teorias de aprendizagem formais e informais, dos sistemas de *hardware* e de *software* que suportam tanto a parte administrativa e de gestão, como a componente pedagógica e de apoio à interacção, da redefinição do papel dos formadores e dos formandos.

Coabitamos com o uso crescente das redes sociais para fins pessoais e profissionais. Estas novas plataformas digitais – Facebook, LinkedIn – demonstraram ser tão úteis para socializar com os ex-colegas de escola/faculdade como para manter uma conversa entusiástica com um «guru» que descobrimos através da participação numa conferência *on-line*, difundida a partir do outro lado do Atlântico ou noutra parte do Mundo.

Todos nós assistimos à democratização e ao uso do PC na sala de aula, promovidos pelas mais recentes medidas governamentais, e ao aumento da versatilidade das tecnologias ao serviço da evolução do conhecimento, nas mais diversas áreas, desde a educação à saúde, ao entretenimento e à ciência.

Tendo como pano de fundo a Estratégia UE 2020, descrevemos ao leitor quatro personagens fictícias no Portugal de 2030 que plasmam o espírito de medidas que aumentam o emprego qualificado, o incre-

mento dos empregos «verdes», da inovação social e das novas formas de responsabilidade social como modelo de trabalho evolutivo, do envelhecimento activo e do carácter intergeracional de promoção e de transferência de conhecimento e de saberes.

## ► CENÁRIO 1: RICARDO, UM ADOLESCENTE QUE ENCONTRA O FUTURO NA ESCOLA CRIATIVA

Em 2030 a rede escolar pública portuguesa encontra-se reforçada, com unidades concebidas para albergarem uma população multiétnica e proveniente de diversos estratos sociais. Estas escolas são edifícios inteligentes, energeticamente eficientes, concebidas para estimular a aprendizagem e o conhecimento crítico, a inovação, a criatividade e o empreendedorismo sustentável.

Conceptualmente, são «células» eficientes energeticamente e que criam as condições físicas, cognitivas, emocionais e sociais para que alunos e professores construam o conhecimento e progridam a nível dos saberes fundamentais e práticos e para que reflitam sobre as futuras necessidades do mercado de trabalho. Por exemplo, as paredes das salas de aula são painéis electrónicos ligados à rede, onde se pode escrever uma ideia, um conceito e «ligá-lo» a conteúdos da rede ou a outras ideias escritas na «parede digital». Além disso, as cores das paredes variam conforme o objectivo da sessão de aprendizagem – azul para concentração, laranja e amarelo para fomento do espírito criativo. Longe vai a década de 80 e 90 do século xx, quando os suportes à aprendizagem começaram a migrar do papel para as plataformas digitais, como os PC. Agora, em 2030, além dos quadros interactivos e dos Touch PC, também existe o papel interactivo: é uma folha de papel normal mas que está ligada à Internet e na qual se pode escrever, anotar, consultar os jornais... É muito útil para anotações de ideias e trabalhos de grupo. Em conjunto com o iPad, acelera o processo de aprendizagem individual e colectivo a um ritmo impensável.

Em 2030, encontramos nas escolas os filhos dos actuais alunos, futuros pais de amanhã. E espera-se destes últimos uma atitude mais descontraída no uso e na exploração das tecnologias e no apoio às gerações mais novas.

Ricardo Azevedo é um desses exemplos. O pai é um empreendedor no sector têxtil e a mãe é uma especialista em envelhecimento activo. Ricardo tem 16 anos e frequenta uma escola modelo da região de Paredes. Faltam dois anos para entrar na universidade. Mas vejamos o dia-a-dia do Ricardo: desloca-se para a escola de transporte público, um autocarro eléctrico pouco poluente e que produz baixo nível de ruído e CO2, apetrechado para

aceder à Net gratuitamente, o que lhe permite rever os últimos documentos antes de entrar na escola.

Ricardo entra na escola accionando o *chip* que traz consigo, integrado numa pulseira digital onde armazena e codifica toda a informação necessária à sua georeferenciação e ao seu potencial de crescimento intelectual, físicoemocional. O *chip* indica a idade e o peso do Ricardo e fornece, ainda, in-



formação sobre o seu coeficiente de inteligência mental e emocional, sobre o seu perfil de competências, gostos e hábitos, bem como as suas áreas potenciais de sucesso. Esta informação é de acesso reservado e só pode ser acedida pelo Ricardo, os seus pais e os seus professores.

Ricardo leva ainda consigo uma mochila biodegradável, com uma *fuel cell* a energia solar para recarregamento dos dispositivos e, dentro dela, o seu iPad «Vasco da Gama». Esta versão do iPad já permite fazer tudo o que um PC fazia na década de 10 do século XXI. Com efeito, todos os manuais escolares já estão armazenados no iPad. Em 2030, os alunos não compram livros escolares, mas sim licenças de acesso aos manuais. Com esta medida,

os custos de educação diminuiram drasticamente, com melhorias significativas na qualidade de ensino.

Ricardo chega à aula e descarrega os documentos com os trabalhos feitos em casa no servidor central da turma e prepara-se para discutir os trabalhos em sala com os outros alunos. Além disso, coube ao Ricardo, também, dar parecer sobre os

trabalhos efectuados pelos colegas de turma, apontando áreas de melhoria.

A sala de aula do Ricardo apresenta diferentes espaços: um espaço que permite a exploração de informação específica na Net, de forma individual; um outro espaço que permite trabalhar de forma colaborativa, com os colegas da turma, em regime presencial; um outro espaço que permite entrar em contacto com outras turmas que partilham o mesmo projecto educativo, quer a nível nacional, quer a nível internacional, a distância.

O professor do Ricardo domina diversas tecnologias e procura estimular e facilitar o acesso ao conhecimento dos seus alunos, sendo responsável por apoiar percursos personalizados de aprendizagem.

Para o acompanhamento das tarefas rotineiras o professor Elias é assistido por um *robot*, deixando-lhe tempo para desenvolver um acompanhamento mais profundo dos alunos. O *robot* ajuda a corrigir testes e exercícios, apontando diferentes estratégias de resolução dos problemas.

## PARA MAIS INFORMAÇÃO SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EXPLORE OS

### LINKS:

<http://ipg.ict.tno.nl/wordpress/forlic/discuss-the-future-2/discuss-the-future/>  
<http://teachers.nie.edu.sg/portal/page/portal/TeacherPortal/ContentDetails?paramMainTab=2&paramNodes=603>  
[http://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro\\_Interactivo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro_Interactivo)  
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielophp?pi=S087083122009000100002&script=sciarttext>  
<http://lojaapple.universia.pt/ipad/index.html>  
[http://www.iiiisci.org/journal/CV\\$/sci/pdfs/GH818A0.pdf](http://www.iiiisci.org/journal/CV$/sci/pdfs/GH818A0.pdf)  
<http://users.ox.ac.uk/ffctitext2/service/workshop/collab.html>

## ► CENÁRIO 2: JOANA GONÇALVES TRABALHA E APRENDE COM A INTELIGÊNCIA COLECTIVA EM TEMPO REAL

Joana Gonçalves tem 33 anos, é engenheira de energia e trabalha no sector eólico. Joana reside em Aveiro e tem a responsabilidade de coordenar um projecto desenvolvido na sua empresa, Wind4All, em parceria com a Universidade de Aveiro. Esta é a sua terceira experiência profissional remunerada, em ambiente empresarial, com uma componente de I&D. Anteriormente trabalhou em projectos-piloto na Universidade de Aveiro e durante a faculdade Joana recorreu ao sistema de

créditos que lhe permitiu desenvolver actividades de aprendizagem em alternância, entre a faculdade e as diversas empresas onde estagiou. Joana beneficiou, ainda, da iniciativa «Juventude Global» e trabalhou com outros peritos internacionais do Norte da Europa e da zona do Magrebe.

O seu projecto consiste na monitorização e melhoria do desempenho de várias turbinas: 15% são chinesas e foram adquiridas a baixo custo. Num dia como qualquer outro, Joana está calmamente a trabalhar e, de repente, duas turbinas chinesas param de trabalhar. Logo a seguir, outras três trabalham apenas a metade do rendimento. Detectada a falha, Joana recorre ao simulador de aprendizagem 3D para solucionar situações desta natureza. Por sinal, Joana conhece bem os procedimentos e os mecanismos do simulador dado que colaborou na sua implementação e adaptação ainda enquanto estudante. Todavia, tratando-se de uma avaria grave e muito rara, o problema não é passível de resolução com recurso somente ao simulador 3D. Por isso, o sistema accionou automaticamente a fase seguinte, que consiste no envio de um plano de acção a uma «pool» internacional de peritos, com informação *just-in-time* e instruções precisas e customizadas à situação em causa.

O plano de acção, além de elencar o problema e as suas causas, procura, também, fornecer instruções de trabalho com alternativas de resolução. Este plano de acção é o resultado final de um curso de formação em regime de *e-Learning*, dinamizado por uma rede de peritos internacionais que procuram solucionar problemas da mesma natureza.

Para a empresa, este investimento em formação foi muito rentável. Além dos benefícios de acesso a uma comunidade internacional de peritos com a capacidade de dar resposta a problemas igualmente graves, permite aos técnicos da empresa procurarem de forma proactiva soluções para os problemas e para a resolução de incidentes críticos, sem mais demoras e

sem os custos associados a deslocação ou a ausências da empresa, tanto de pessoas como de equipamentos. Outro aspecto significativo é que esta rede também está conectada com diversos grupos académicos, de outras universidades nacionais e internacionais, que procuram explorar as vantagens das tecnologias em ambientes laboratoriais 3D – são os *social learning labs*.

#### PARA MAIS INFORMAÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM CONECTADA E COLECTIVA EXPLORE OS LINKS:

<http://www.elearninglearning.com/astd/informal/learning/>  
<http://www.articulate.com/rapid-elearning/here-are-ten-rules-to-create-engaging-elearning/>  
<http://www.brandon-hall.com/workplacelearningtoday/>  
<http://cisl.stanford.edu/>  
<http://www.learninglab.org.uk/>



[http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidade\\_de\\_pr%C3%A1tica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Comunidade_de_pr%C3%A1tica)  
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/technlgy/te800.htm>  
<http://radar.oreilly.com/2010/01/working-together-to-create-a-n.html>

#### ► CENÁRIO 3: CARLOS CABRAL, O COMERCIAL COM FORMAÇÃO IMEDIATA, À MEDIDA DO SEU NEGÓCIO, EM QUALQUER PARTE DO PLANETA

Carlos Cabral tem 46 anos e vive no Montijo. Trabalha numa empresa multinacional do sector da saúde, especializada na área da oftalmologia, que opera no mercado nacional e europeu e recentemente se expandiu para o mercado internacional, em particular para o Brasil, Rússia, Índia e China. A Índia é o mercado mais competitivo e rentável nesta área pela grande incidência de problemas oftalmológicos por número de habitantes.

Sendo um comercial sénior, Carlos sabe que deve possuir e manter actualizadas um conjunto de competências que lhe permitam atingir um desempenho elevado e que contribuam para o aumento das vendas e da cota de mercado da empresa. São essenciais as

competências técnicas; informação actualizada sobre os diversos produtos (finalidades, modos de aplicação, benefícios, contra-indicações, etc.), competências comerciais e de *marketing*, conhecimentos de negociação em ambiente intercultural, competências de pesquisa na Inter-

net e no repositório de conhecimento que a empresa actualiza diariamente sobre os produtos e sobre a concorrência e disponibiliza através de telemóvel e dos PC para toda a equipa de comerciais espalhada por Portugal e pelo Mundo.

O acesso à tecnologia móvel foi sentido inicialmente com grande resistência na empresa, em especial por parte das chefias intermédias. Isto porque os comerciais passaram a ter acesso a um conjunto actualizado de informação e de conhecimentos sem necessidade de deslocações à empresa e sem passar pelo controlo da chefia directa. O controlo da equipa passou a ser assegurado através de um sistema de controlo de gestão *on-line* (através de uma *password* e *username* de acesso) no qual os comerciais inserem os dados dos contactos efectuados. Outra vantagem deste sistema integrado de formação com as tecnologias móveis é o acesso em tempo real a um «mentor/coach» que poderá aconselhar Carlos, e os seus colegas, em especial nos momentos de fecho de vendas. O sistema envia automaticamente conteúdos formativos

adaptados à situação negocial. Ainda é possível marcar uma sessão *on-line* síncrona com um «coach» para preparação dos momentos críticos de fecho dos negócios.

#### PARA MAIS INFORMAÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM MÓVEL EXPLORE OS LINKS:

<http://store.astd.org/Default.aspx?tabid=167&ProductId=17002>

<http://store.astd.org/Default.aspx?tabid=167&ProductId=20402>

<http://en.wikipedia.org/wiki/MLearning>

<http://www.m-learning.org/>

<http://theelearningcoach.com/>

<http://my-ecoach.com/about/ecoachingphp>

[http://my-ecoach.com/blogs.php?action=view\\_post&blog=8&post=6944](http://my-ecoach.com/blogs.php?action=view_post&blog=8&post=6944)

<http://www.ecoachinggroup.com/solution.php>

#### ► CENÁRIO 4: AUGUSTA GIL, A SÉNIOR INOVADORA

Augusta Gil é a matriarca da família Gil e tem 70 anos. Actualmente vive no Alentejo com o marido e um gato. Augusta gosta da calma do Alentejo, mas desde que se mudou definitivamente, e já lá vão 5 anos, faz-lhe falta o burburinho da cidade de Lis-

boa, os chás com as amigas na Praça de Londres, as visitas às livrarias...

Augusta trabalhava na secretaria de um centro de formação e ao longo da vida frequentou diversos cursos de formação, desde cursos em áreas mais técnicas relacionadas com a sua função, até cursos de desenvolvimento pessoal, valorizando sempre as aprendizagens informais.

Nesta fase da sua vida, Augusta está, ainda, mais disponível para «dar», tem todo o tempo do Mundo e gosta de ajudar os filhos na educação dos netos e nos percursos educativos dos bisnetos. A partir do seu pequeno centro de «operações» no coração do Alentejo, Augusta comunica com os filhos através do computador ou da televisão 3D, e mais recentemente apostou na cidadania activa e no trabalho em prol da comunidade.

Líder entusiasta por natureza, Augusta recusa-se a parar. Além das explicações de matemática via SKype que dá ao neto Francisco todas as quartas e sextas-feiras e das orientações administrativas e de gestão doméstica que presta à filha Maria Luísa (que se divorciou recentemente e tem a seu cargo duas crianças hiperactivas e em idade pré-escolar), Augusta dedica-se ao centro local de apoio ao empreendedorismo responsável e dirige um

programa *on-line* sobre técnicas de agricultura biológica, o qual tem acoplada uma rede social composta por diversos amigos, ex-colegas, que via Web apresentam e discutem determinados temas que de outra forma não chegariam à comunidade local.

Outro investimento da Augusta é a medição das suas culturas agrícolas biológicas e a sua monitorização através de um sistema a distância. Augusta colocou uns sensores na terra para medir a temperatura, a humidade, o ritmo de crescimento das diversas espécies e o controlo de ausência de produtos químicos. Os dados são enviados para o seu iPad e colocados *on-line*, partilhados com outros elementos da sua rede, peritos e não peritos, mas



todos com um objectivo comum: a colaboração e a geração de conhecimento específico sobre agricultura biológica adaptada ao aquecimento global. Augusta Gil está, ainda, a recolher informação e a colaborar com o neto Francisco na concepção de um modelo de criação e de monitorização da cultura de frutos secos e de ervas aromáticas.

**PARA MAIS INFORMAÇÃO SOBRE TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO EXPLORE OS LINKS:**

<http://www.slideshare.net/CitrixOnline/training-trends-for-2010-how-to-embrace-the-new-training-landscape>  
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3732.pdf>



Em Março de 2010, o Conselho Europeu debateu a nova Estratégia da União Europeia para o Emprego e o Crescimento, tendo acordado nos seus principais elementos, designadamente nos grandes objectivos por que se pautará a sua implementação e nos mecanismos para um

melhor acompanhamento. Assim, a nova estratégia centrar-se-á nos principais domínios em que é necessário tomar medidas: conhecimento e inovação, uma economia mais sustentável, taxas de emprego elevadas e inclusão social.

**Objectivos comuns da acção da UE até 2020:**

- Procurar elevar para 75% a taxa de emprego das mulheres e dos homens com idades compreendidas entre os 20 e os 64 anos, inclusivamente através de uma maior participação dos jovens, dos trabalhadores mais velhos e dos trabalhadores menos qualificados e de uma melhor integração dos migrantes legais.
- Melhorar as condições para a I&D, em especial com o objectivo de elevar para 3% do PIB o nível de investimento conjugado dos sectores público e privado neste domínio.
- Reduzir as emissões de gases com efeito de estufa em 20% relativamente aos níveis de 1990, aumentar para 20% a percentagem das energias renováveis no consumo energético final e avançar no sentido de um aumento de 20% da eficiência energética.
- Melhorar os níveis educativos, em particular procurando reduzir as taxas de abandono escolar e aumentando a percentagem da população que conclui o ensino superior ou equivalente.
- Promover a inclusão social, especialmente graças à redução da pobreza.

**Para mais informação sobre a estratégia UE 2020 explore o PDF e a informação disponível no site da representação da Comissão Europeia em Portugal:**

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/pt/ec/113612.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/ec/113612.pdf)

[http://ec.europa.eu/portugal/comissao/welcome/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/portugal/comissao/welcome/index_pt.htm)

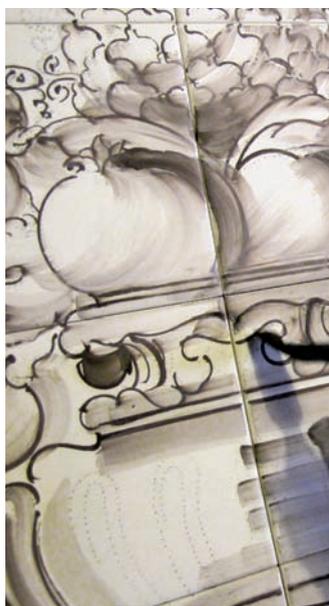
**FERNANDO GASPAR**

Coordenador do PPART – Promoção dos  
Ofícios e das Microempresas  
Artesanais  
fernandogaspar@iefp.pt  
www.ppart.gov.pt

Fotos de :  
**JOSÉ CARLOS GARCIA**

# FIA LISBOA 2010 – FEIRA INTERNACIONAL DE ARTESANATO EXPOSIÇÃO DO IEFP «AS IDADES DA CONSTRUÇÃO» DEU O MOTE AO CERTAME

Decorreu de 3 a 11 de Julho, na FIL Parque das Nações, a 22.ª edição da Feira Internacional de Artesanato – FIA 2010, certame que conta, desde a primeira edição, com o patrocínio do IEFP, traduzido na aquisição de 120 módulos destinados à participação de artesãos nacionais e, também, na representação institucional do Instituto através de uma exposição central que dá o mote à própria Feira.



No que respeita à mostra de artesanato português apoiada pelo IEFP, os mais de 100 000 visitantes puderam contactar de perto com as produções genuínas dos artesãos nacionais, todos eles profissionais da área e portadores da respectiva «Carta de Artesão», título que resulta de um processo de reconhecimento regulado por legislação própria e, actualmente, da

competência do IEFP no quadro do PPART – Promoção dos Ofícios e das Microempresas Artesanais. A selecção destes expositores foi efectuada pelas Delegações Regionais em articulação com o PPART.

Quanto à exposição institucional, este ano foi subordinada ao tema «As Idades da Construção – técnicas tradicionais de construção aplicadas à arquitectura contemporânea». Este tema difere substancialmente dos que são habitualmente tratados e que foram alvo de exposições e catálogos de anos anteriores, como o têxtil, o figurado, as artes do fogo, os brinquedos, as artes da terra e as artes da mesa, entre muitos outros, mas que se revelou de grande oportunidade e impacto. Senão, vejamos: nos últimos anos, um pouco por toda a Europa e em particular em Portugal, as políticas culturais têm vindo a desen-

volver grandes esforços no apoio à valorização do património histórico e cultural, com especial incidência no que diz respeito ao património arquitectónico, circunstância que motivou o aprofundamento do estudo das tecnologias tradicionais de construção e das artes e ofícios associadas de modo a cimentar a base operativa das intervenções arquitectónicas, e que levou mesmo à criação em 2003 de um grupo específico de actividades artesanais no Estatuto do Artesão e da Unidade Produtiva Artesanal e no Registo Nacional do Artesanato: o grupo das Artes e Ofícios ligados à Construção Tradicional.

Este conhecimento tradicional, que tinha vindo a ser abandonado ou esquecido pela introdução de novos modos de construir, dificultando a recuperação ou reedição

das tipologias construtivas antigas, foi sendo, pouco a pouco, resgatado do esquecimento através do estudo e do registo das técnicas tradicionais. Deste modo, estas técnicas tradicionais podem, de novo, integrar a prática arquitectónica, contribuindo para a valorização e salvaguarda do património e também para uma diferenciação da nova arquitectura portuguesa.

Apesar do percurso já feito ao nível do estudo e da investigação, não é ainda comum encontrar esta relação agilizada de forma cooperante e mutuamente profícua, pelo que é necessário criar espaços de mostra das potencialidades das artes tradicionais, designadamente quando aplicadas à arquitectura contemporânea, momentos de reflexão sobre



as mais-valias da colaboração das velhas artes com os novos arquitectos, situações em que as sinergias do tradicional e do contemporâneo se cruzem e complementem em prol de uma arquitectura com identidade mas actual, com qualidade mas de soluções práticas, com ligações à cultura portuguesa mas, ao mesmo tempo, portadora de inovação.

É neste contexto que se inscreve a opção por esta temática na FIA 2010, evidenciando não só as técnicas construtivas tradicionais em si mesmas, mas também divulgando e promovendo o trabalho dos artesãos cujo ofício serve as artes da construção. Artesãos da construção civil,

carpinteiros, entalhadores, canteiros, calceteiros, tecelões, ferreiros, ceramistas, estucadores, vitralistas, entre muitos outros, são profissionais qualificados de extrema importância na cadeia de relações dos novos arquitectos, pois são eles os repositórios dos saberes e das tecnologias que interessa reintroduzir, cada vez mais solidamente, na arquitectura contemporânea, dotando-a de um discurso identitário que falta nas expressões artísticas globalizadas e contribuindo, simultaneamente, para o desenvolvimento e criação de emprego qualificado nesta área.

Na exposição, as «hostilidades» eram abertas por uma instalação que provocava a curiosidade dos visitantes. Tratava-se do início de uma parede executada em taipa alentejana (construção tradicional em terra, sendo o material comprimido entre taipais de madeira que os artífices vão deslocando à medida que executam os diferentes troços da parede), exibindo não só a parede mas também os próprios taipais que são utilizados na construção.

Depois, começando o percurso da exposição, havia uma área onde estavam expostas fotografias e objectos que ilustravam as mais importantes técnicas tradicionais de construção, sendo que a exposição era depois estruturada em três núcleos específicos (Construção em Terra, Construção em Madeira e Construção em Pedra), evi-

denciando-se em cada um desses núcleos imagens de obras arquitectónicas consideradas exemplares, bem como de ofícios relacionados com as técnicas específicas desse mesmo núcleo.

Ao longo do percurso era possível observar peças de ferro forjado, cantaria de granito e calcário, mosaico hidráulico, entre outras, as quais demonstravam todo o saber tradicional que lhes está subjacente, sendo também de destacar o vídeo produzido especificamente para esta exposição, realizado a partir de recolhas efectuadas em todo o país. Este vídeo, com a duração de cerca de 25 minutos, é um documentário interessantíssimo, com imagens soberbas e que demonstra como estas oficinas e ofícios, muitos deles protagonizados por artífices relativamente jovens, estão vivos e longe da extinção tantas vezes vaticinada.

Como é habitual, a exposição deu origem a um catálogo editado pelo IEFP que, além de ser uma publicação graficamente bem conseguida, com fotografias belíssimas, é uma obra plena de informação mercê da qualidade e rigor dos textos, os quais foram elaborados por reconhecidos especialistas na área dos ofícios, da arquitectura tradicional portuguesa e dos novos projectos que combinam a tradição e a modernidade nestes domínios, integrando também um muito útil roteiro dos artesãos

► **ATELIERS DE DEMONSTRAÇÃO REALIZADOS NO STAND DO IEPF DURANTE A FEIRA**

**Cerâmica de construção**

Paulo e Rui Ramalho • São Pedro do Corval – Reguengos de Monsaraz

**Azulejaria**

Centoecatorze – espaço de criações artísticas • Marisa Alves e Joaquim Pombal • Leça do Balio – Porto

**Cantaria em pedra calcária**

Escola Profissional de Artes e Ofícios da Batalha • Batalha

**Ferro forjado**

Quinta dos Trevos – João Ludgero Santos • Ladoeiro – Idanha-a-Nova

**Arte do Vitral**

Z. Praça – José Manuel Praça • Ansião

**Pintura, douramentos e fingimentos**

Henrique Cavaco • Estremoz

**Técnicas tradicionais de trabalho em madeira**

CEARTE – Centro de Formação Profissional do Artesanato • Coimbra

Estes *ateliers* complementaram a exposição e permitiram aos visitantes o contacto directo com ofícios ligados à construção tradicional.

que desenvolvem actividade na área da construção tradicional ou actividades relacionadas.

Uma última palavra para o qualificado trabalho do Professor Doutor Arquitecto Miguel Pais Vieira, coordenador técnico-científico da exposição e do catálogo, bem como para o CRAT – Centro Regional de Artes Tradicionais que colaborou, juntamente com o GCM e o PPART, na coordenação executiva do projecto e assumiu a produção executiva da exposição e do catálogo.

