

PAINEL II

Percursos de Educação/Formação em contextos de acentuada diversidade

Moderador – José Luís Presa

José Luís Presa*

Vamos entrar no II Painel – *Percursos de Educação/Formação em contextos de acentuada diversidade*.

Gostaria de começar por agradecer, em nome do Conselho Nacional de Educação, aos nossos convidados: Prof. Ricardo Vieira que vem da Escola Superior de Educação de Leiria, Prof. Aníbal Oliveira Duarte da Escola Superior Aveiro Norte, Dr. Franklim Abreu da FNAC, e o Prof. José Morgado do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. A todos, os nossos agradecimentos por terem aceitado participar neste Seminário, que tem a ver com as estratégias de educação e de formação, com uma vertente estratégica e uma outra vertente essencialmente prática. Creio que, depois das abordagens mais teóricas, vamos agora descer um pouco ao terreno, para as abordagens de natureza mais concreta, abordagens localizadas que nos poderão servir de referencial para algumas estratégias futuras, enquadradas naquilo que são as “Novas Oportunidades”, nesse programa que tem como objectivo de médio prazo, essencialmente, alargar a rede de oferta em função de uma diversidade que está muito relacionada com a procura. Aquilo que é a procura terá de ter do outro lado a resposta, que tem a ver com os ajustamentos em termos da rede da oferta e isto implica falar de qualificações. Temos vindo a falar de qualificações ao longo do dia, e as qualificações implicam, naturalmente, o sucesso dos nossos jovens e o sucesso dos adultos que já entraram na vida activa. Não se pode pensar de maneira alguma que aqueles que percorrem, nas estruturas e nas organizações de ensino e de formação, os percursos qualificantes sejam os que terão mais sucesso na sua vida pessoal e na sua vida profissional. Se assim fosse, mal estariam os alemães, em que 70% dos jovens estão em percursos qualificantes e não podem ser todos marcados pelo sucesso – estamos a falar de um país que é o mais desenvolvido da Europa e um dos mais desenvolvidos do mundo. E, no Norte da Europa, ainda é maior a percentagem dos alunos do secundário que estão em percursos de qualificação profissional e não os podemos considerar como alunos de segunda ou alunos de terceira.

* Conselheiro do Conselho Nacional de Educação

De qualquer modo, nos percursos temos de estar atentos à diversidade, sem esquecer, naturalmente, que há níveis de qualificação e de formação que não podemos deixar de ter em linha de conta porque requeridos pelo nosso tecido económico e social. Temos de ter cursos de nível I, de nível II, de nível III, de nível IV, de nível V e que os vamos apurando em termos daquilo que devem ser as qualificações que são necessárias ao nosso tecido económico.

São apenas algumas considerações (tipo nota de rodapé) sobre o que vão ser as apresentações dos nossos convidados. Pediria ao Prof. Ricardo Vieira o favor de nos dizer aquilo que lhe aprouver sobre estas problemáticas.

A reconstrução de si: percursos de educação/formação em contextos de acentuada diversidade

Ricardo Vieira*

Resumo

É importante para qualquer formador (e formando) ter um conhecimento comparativo para além das circunstâncias imediatas do seu meio local. Há formadores e professores cuja trajectória social lhes deu esse treino de reflectir as acções, de pensar o que se está a fazer e porque se faz assim, e, no tocante aos outros, de procurar entender o seu entendimento. São pessoas que, no dia a dia, acabam por reflectir a todo o momento e porem assim em prática a sua metacognição.

Formandos e formadores só desejam mudanças, novos materiais de ensino e aprendizagem, quando constatarem que há muito que fazem tudo da mesma maneira, que usam sempre os mesmos materiais, utilizam sempre as mesmas estratégias, etc. Comparar-se com o outro, que faz de modo diferente, implica, em primeiro lugar, conhecer-se a si próprio, tornar visível as suas práticas e representações sociais correlacionadamente com a sua própria biografia que suporta tais atitudes e condutas. Depois, em segundo lugar, implica contactar com a alteridade e perceber as alternativas à monoculturalidade, porventura do seu eu profissional.

Neste contexto, exploram-se, de forma sucinta, algumas das potencialidades do método (auto)biográfico na formação/educação.

1. A vida na escola e a escola da vida

Trato aqui da Educação e da Formação de forma interligada, como, de resto, deveriam ser a vida na escola e a escola da vida. Trata-se, fundamentalmente, de um olhar antropológico sobre a formação ao longo da

* Centro de Investigação do Instituto Politécnico de Leiria

vida e de uma formação essencialmente reflexiva para a mudança de práticas.

Nesta linha, a antropologia da educação que aqui se professa, como contributo para a discussão dos Percursos de Educação/Formação em contextos de acentuada diversidade, não fica apenas pela etnografia dos contextos educativos na escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc., mas pretende compreender também as metamorfoses culturais que ocorrem na vida dos indivíduos em consequência das convergências e divergências dos trajectos de vida face à cultura de partida. Assume, pois, a ideia já não tanto de uma antropologia das culturas mas, antes, de uma antropologia das pessoas, das próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros^{*}. Por isso, há uma grande ênfase no estudo de alunos, professores e formadores através das suas biografias educativas para compreender como se tornaram naquilo que são (cf. Vieira, 1996, 1998, 1999a). Apela-se a uma formação reflexiva para a diversidade cultural (Zeichner, 1993, Vieira, 1999a).

Como antropólogo, assumo a educação não apenas como a que respeita à escola, seus espaços e tempos.

Durante a sua história de vida e seu processo de socialização, a auto e a heteroformação vão a par mas, finalmente, é o Homem que se constrói a si próprio não sendo o produto do papel químico do *pattern of culture* da escola de cultura e personalidade (cf. Vieira, 1999b). Daí a importância da captação das subjectividades dos sujeitos estudados desse ponto de vista émico de que já Malinowski falava.

^{*} Veja-se, a este propósito, as propostas e discussões teóricas para as aulas e seminários números 10, 11 e 12.

2. Aprender é partir, é transformar-se...

Aprender significa, sempre, de alguma forma, transformar-se. A pessoa, o profissional nunca é apenas passado. É presente e é projecto (cf. Vieira, 1999 b). A formação de adultos, a formação de docentes, a formação de formadores, etc. deve colocar a ênfase nessa transformação, nessa consciência de incompletude, nessa vontade de partir, de procurar outras margens.

Michel Serres (1993) põe bem em evidência o facto de em todos os processos de aprendizagem e de construção e reconstrução da identidade por que passamos ao longo da nossa existência se transitar de uma margem para a outra de um rio, metaforicamente falando, sendo que entre as duas há um centro – um centro de dúvida, de todas as possibilidades, de oportunidade para tomar todas as direcções. Esse centro é como o ponto central de uma estrela que irradia em todas as direcções. Por outro lado, este lugar central, a que o autor atribuiu o nome de “terceiro lugar” ao longo de toda a obra, é um local de transição, de mudança de fase e por conseguinte, de sensibilidade, com obstáculos – de exposição. Contudo, o autor refere-se a esse *terceiro lugar* como algo necessário à aquisição de conhecimento, à aprendizagem e também como algo que proporciona uma constante instrução a um “terceiro instruído” – aquele “mestiço”, resultado de meios-termos entre diferentes locais e caminhos possíveis de percorrer que cada indivíduo experimenta ao longo das aprendizagens que faz ao longo da vida.

Serres mostra que a prática é o caminho para o saber – precisamos experimentar, precisamos da prática. Ao experimentar estamos também a dar-nos à possibilidade de nos relacionarmos com outros, sendo que dessa relação surgem também *terceiros*. Se surge um *terceiro lugar* que corresponde à relação que se estabelece entre os dois, surge também um outro *terceiro* em nós e um outro naquele com quem estabelecemos a relação – o outro passa a ver a conhecer uma terceira pessoa.

O *Terceiro Instruído* refere-se, assim, àquilo que surge entre duas margens – entre a direita e a esquerda, entre o homem e a mulher, entre uma

margem do rio e a outra. Noutro lugar, refiro-me a esta matéria dizendo que “ $1 + 1 = 3$ ”, na medida em existe um terceiro – a relação que se estabelece entre ambos, a transformação (Viera, 1999 b). Também Amin Maalouf aborda muito bem e autobiograficamente esta questão: *“A identidade de uma pessoa não é um patchwork, é um desenho sobre uma pele esticada; se se tocar numa só das pertenças, é toda a pessoa que vibra. (...) não se reparte em metades, nem em terços, nem se delimita em margens fechadas”* Maalouf (1999: 57).

É por isso que não nos podemos pensar como seres estáticos. Há sempre algo que se altera em nós a partir das relações que estabelecemos com o outro. Existem sempre trocas entre ambos. E é dessas trocas com um outro que vamos construindo as nossas próprias aprendizagens. Assim, construímos o nosso caminho ao caminhar – através das múltiplas experiências em que vamos participando ao longo da nossa existência – e vai-se (re)construindo a nossa identidade.

A metamorfose cultural, ocorrida a propósito do acesso à cultura dominante, pode levar à construção de dois modelos extremos. Ou se ignora e esquece o passado cultural donde se provém, que dá uma mente cultural para o entendimento da vida, ou, pelo contrário, se consegue tirar partido dessa riqueza da cultura original, como experiência, como quotidiano entre os vários quotidianos da vida, para assim praticar uma pedagogia do relativismo cultural, uma pedagogia contra o racismo, contra a xenofobia, contra a segregação social, contra a discriminação social e sexual, enfim uma pedagogia que eu tenho chamado de intercultural. Por outras palavras, e metaforicamente, ou se assume o mundo a preto e branco e com o sucesso escolar se acede ao branco, refutando o preto donde se parte, e se tem assim um perfil pessoal multicultural pois atravessa-se pelo menos duas culturas, mas uma atitude monocultural, porque o passado passa a ser visto como não cultura; ou se assume o mundo como policromático e, sendo-se pessoa também multicultural, actua-se, pensa-se e comunica-se duma forma intercultural não se estratificando as diferenças culturais.

O primeiro modelo que enunciei, aplica-se às pessoas, aos profissionais, aos professores também, que tendo medo de falar do seu eu, pois falar do seu eu significa pôr a nu todo o seu background cultural, nunca falam das suas origens, onde nasceram, cresceram e viveram, antes do passaporte que a escola lhes concedeu e que lhes permite aceder à cultura global e letrada.

Este modelo, o oblato, aplico-o justamente a essas pessoas que rejeitam as origens socioculturais. O oblato é, assim, um resultado possível da metamorfose cultural. Corresponde aos indivíduos que adquirem essa nova roupagem educacional, cultural, quando acedem a um grupo social e deixam outro cujos valores renegam.

O segundo modelo dessa metamorfose extremista é o trânsfuga. O indivíduo recebe o novo, mas não rejeita o velho. Incorpora no seu universo pessoal a aquisição cultural que dá uma nova dimensão à cultura de origem mas que não a aniquila nem a substitui. Antes, sim, dá-lhe uma terceira dimensão, resultante da integração comparativa entre o nós e o ele.

Todos nós acabamos por atravessar uma multiplicidade de culturas, códigos linguísticos, mais restritos, mais elaborados, mais locais, mais universais, crenças, valores, saberes, etc., que das três uma:

- ou nos identificamos exteriormente apenas com uma dessas culturas – normalmente a detentora de mais capital;
- identificamo-nos com várias. Somos multiculturais; sentimo-nos divididos; somos por vezes até hipócritas;
- ou conseguimos conscientemente ligar os vários quotidianos que atravessamos, as várias visões do mundo dos estratos sociais por onde navegamos; estabelecer pontes entre elas, sendo cidadãos reflexivos e trânsfugas sim mas interculturais.

3. Quem eu era e quem eu sou: o que as histórias nos ensinam

“Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais pela sua atitude durante aquela noite estranhamente vazia da Primavera de 1964. Lembro-me da luz gritante do candeeiro de pé amarelo-vermelho-verde em plástico e, sobretudo, dos silêncios, dos intermináveis silêncios. Após meses de estágio como operário não especializado para aprender «no local» o ofício de pedreiro, ficara combinado que devia preparar-me para tomar a direcção da pequena empresa familiar. E, para isso frequentara uma escola técnica de construção, no Creuse. O formulário estava em cima da mesa. Uma simples assinatura e o meu futuro ficava selado. Eu nada dizia, não sabia o que pensar. Quanto aos meus pais, sentiam o indizível mal-estar. O formulário não foi enviado. Teria bastado que o grão de areia rolasse de maneira diferente; teria sido patrão da construção civil e este livro nunca teria existido.

Agradeço, igualmente, àquele camarada estudante cujo nome esqueci, pela sua intervenção durante a noite tão difícil de Abril de 1968. Um dirigente do movimento revolucionário, duro, glacial, aterrador, viera da capital para escolher aqueles de nós que deveriam «estabelecer-se». O seu olhar pouco pousou em mim e descobri que os suores frios não eram somente uma metáfora. Os meus conhecimentos indicavam-me para o sector da construção civil. Teria sido pedreiro; este livro nunca existiria. Camarada contentou-se em anunciar, num momento mais crucial e sem ter consciência da importância da sua intervenção, que o meu carro estava a estorvar no parque de estacionamento. Permitiu, assim, que eu fugisse cobardemente (saí da cidade por alguns dias) e que os outros fossem escolhidos no meu lugar. Grão de areia providencial”. (Kaufmann, 2003: 8).

Kaufmann, é um sociólogo que se propõe fazer sociologia do indivíduo, de certa forma semelhante à antropologia da pessoa que pretendo fazer com o uso de histórias de vida.

O sujeito, a pessoa, é mais um processo que uma estrutura; é um processo dinâmico, aberto, ainda que, simultaneamente, muito condicionado

pelos esquemas de pensamento e de acção interiorizados na infância (cf. Bourdieu, 1980). Mas não inculcados a papel químico, como que perfeitamente determinados; antes, produto de um bricolage (cf. Levi-Strauss, 1977 e 1983; Perrenoud, 1993) da auto e heteroconstrução (Vieira, 1999 b), e, portanto, arrumados, subjectivados, de determinada forma impossível de prever.

“A nossa questão central de investigação é a seguinte: o que é a formação do ponto de vista do aprendente?” (Josso, 2002: 160).

É aqui que reside a importância do olhar etnográfico e etnobiográfico da educação. Da educação do ponto de vista do educando que tantas vezes se desconhece.

E é aqui que me parece importante pensar as Histórias de Vida como (auto)reflexão e (auto)formação (cf. Josso, 2002 e Nóvoa, 1991).

Há que pensar na formação contínua sempre e não apenas para adequação a uma reforma que se impõe normativamente. E há que pensar numa nova forma de fazer formação contínua, uma forma baseada essencialmente na investigação – na investigação por exemplo das histórias de vida dos alunos que se tem, da própria autobiografia do docente e dos colegas, para se saber quem se é, quem se quer ser e como e quem são os outros. Enfim, uma formação contínua muito baseada também na reflexão:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (Nóvoa, 1991: 23).

É nessa perspectiva de que as pessoas, os professores que, sendo adultos, tendo pilares profissionais, culturais e cognitivos, e, portanto, um *inconsciente prático*, o *habitus* de Bourdieu, se tem de pensar numa formação que passe pela reflexão das suas próprias práticas e dos contextos onde actuam ou actuaram. Perrenoud (1993: 35), refere que a mudança de

práticas passa justamente por essa transformação do *habitus**, a que junta “a disponibilização de modelos de acção [...]”, já que a prática pedagógica “nunca é mera concretização de receitas, modelos didácticos, esquemas conscientes de acção”.

É partindo deste pressuposto que também Gaston Pineau (1990) considera a reflexão sobre a história de vida como caminho fundamental para operar mudanças nas representações e práticas dos professores: “Fazer a sua história de vida é então menos recordar que acontecer. É apoiar-se sobre o passado para dele descolar e entrar nos movimentos plenos de contradições de começar a ser, utilizando-as de forma motriz” (p. 98).

A prática de confrontar a actividade das aulas da “nossa escola”, do nosso contexto de trabalho com as de outras escolas, de outros contextos, de outras sociedades contemporâneas, ou mesmo do passado, ou ainda mesmo com outros contextos institucionais, de fazer uma releitura da experiência (Huberman, 1983), serve para ampliar a visão da gama de possibilidades existentes quanto à eficácia da organização do ensino e aprendizagem nos vários grupos humanos.

4. À medida que se aprende mais acerca do mundo exterior, vai-se aprendendo mais acerca de nós mesmos

Por outro lado, a prática de pensar a própria prática, de conseguir ser actor da mesma e simultaneamente investigador, de conseguir estar assim dentro e fora, pode tornar o formador, o professor não só mais reflexivo e crítico de si mesmo, como contribui também para evitar a rotina e os anacronismos que tantas vezes acompanham o seu quotidiano escolar.

* Também Francisco Caboz (cf. Vieira, 1999 a), pseudónimo do indivíduo que analisa a sua própria biografia, que saiu de uma aldeia onde nasceu, entrou no Seminário e se fez padre, quando mais tarde quis voltar à vida civil a comunidade religiosa considerou-o um tráfuga), se foi desconstruindo para abandonar o *habitus* da obediência e da subordinação – a vida de padre – para se vir a casar e transferir a paixão do simbólico para o real (Fernandes, 1995: 136). Foi através da reflexão que delimitou a identidade que queria assumir para por ela se debater.

A formação consiste em proporcionar a outros seres humanos meios que lhes permitam estruturar a sua experiência com o fim de ampliar continuamente o conhecimento, a crença racional, a compreensão, a autonomia, a autenticidade e o sentido da própria situação no passado, o presente e o futuro dos humanos. Por isso, formar é transformar, ou, antes, levar a querer (trans)formar-se.

Formar um ser humano consiste em proporcionar-lhe os meios para estruturar as suas próprias experiências de modo que contribuam para ampliar o que a pessoa sabe, tem razões para crer (ou duvidar) [...]. Não consiste em proporcionar o conhecimento, as crenças racionais, etc., mas antes em proporcionar os meios para lograr o acesso ao conhecimento, à compreensão, etc., e para continuar a aumentá-los.

É também a este assunto que se está já a referir Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do oprimido* (1974a). Nela há a ideia de que a função da educação é domesticar ou libertar as pessoas. Freire fala mais de “conscientização” do que propriamente da construção de um pensamento reflexivo, embora não se descortine grandes diferenças entre os dois processos:

- Freire fala do *papel da consciência na libertação do homem*” (Freire, 1974b: 25 e 30). E esta reflexividade, esta tomada de consciência, de acordo com o método de Paulo Freire é muito procurada também a partir de histórias de vida e narrativas dos quotidianos. A ideia é que “*podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e precedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é*” (Freire, 1974b: 44).

Deste ponto de vista, sem uma reflexão pessoal não há verdadeiramente formação. E quem se forma, acaba, como vimos, por ser o próprio formador, que nunca parte do zero*.

Por isso Pierre Dominicé (1984) e outros (Nóvoa, Josso, Vieira, Zeichner) preferem falar de (auto)formação. E por isso, também é preciso apostar em metodologias conducentes à construção do professor/formador investigador.

“A investigação obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenómenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa. Por exemplo, ao assumirmos uma atitude de investigação etnológica, podemos, durante um trajecto de elevador, descobrir um mundo de interacções, de códigos, de estratégias que nos tinham passado despercebidos, quando é bem verdade que apanhamos o elevador frequentemente. Da mesma forma, podemos descobrir nuances, categorias, e até factos que não estavam assim tão escondidos, quando é necessário codificar as interacções professor-alunos ou registar as sucessivas actividades de apenas um aluno. A investigação obriga a escutar e a olhar com mais atenção [...]. A investigação obriga a ter em conta a diferença e a diversidade [...]. O que a investigação traz de insubstituível é o confronto com o real [...]”. (Perrenoud, 1993: 122, 123).

Por isso, de acordo com esta perspectiva, a formação de formadores e professores deverá ter uma dimensão antropológica e simultaneamente ecológica, que consiga fomentar cada vez mais o pensamento comparativo, o pensamento reflexivo, o pensamento compreensivo, o relativismo cultural, a integração do local e do global na aprendizagem (Geertz, 1983; Benavente, 1987; Iturra, 1990; Henriot-Van Zanten, 1990; Carraher, 1991; Nunes, 1992; Vieira, 1992 e Zeichner, 1993), a “*desocultação da história das professoras, da escola e dos seus próprios percursos nesta instituição*” (Benavente, 1990: 295). Tudo isto, num programa que operacionalize os

* O mesmo para o aluno quando aprende.

estudos comparativos de biografias e de autobiografias (Vieira, 1996) e a educação e pedagogia intercultural (Silva e Vieira, 1996). *“É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”* (Nóvoa, 1992: 9).

5. O conhecimento é exterior, mas o conhecer, o processo de conhecimento, esse é interior

Como já dizia Dewey, há um século atrás, o conhecimento é exterior, mas o conhecer, o processo de conhecimento, esse é interior.

Daí que qualquer mudança educativa, apresentada pelo governo ou outras entidades exteriores ao micromundo cultural de cada escola e de cada pessoa que vive em cada professor, acabe por ser um facto* que para ser assimilado tem que ocorrer comparação com o próprio entendimento e processo de construção do seu Eu – a sua história de vida (kelchtermans, 1995; Leray, 1995). A reflexão sobre esse processo, a auto-reflexão biográfica, é quanto a mim uma via fundamental para o sujeito se compreender a si próprio – aceder à sua própria hermenêutica – e assimilar ou rejeitar a novidade duma forma argumentada e contextualizada.

* No sentido de Durkheim (1980). No sentido de que é exterior ao indivíduo.

Referências Bibliográficas

- BENAVENTE, Ana (1990b). “Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e «resistências» à mudança” in STOER, S. (org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto: Afrontamento.
- BENAVENTE, Ana et alii (1987). *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa: IED.
- BOURDIEU P. (1980). *Le Sens Pratique*, Paris: Minuit.
- CARRAHER, Terezinha N. (1991). *Na vida Dez, Na Escola Zero*, São Paulo: Cortez Editora.
- DOMINICÉ, Pierre (1984). «La biographie éducative: un itinéraire de recherche», in *Education Permanente*, 72-73.
- FREIRE, Paulo (1974a). *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1974b). *Uma Educação para a Liberdade*, Porto: Textos Marginais.
- GEERTZ, C. (1983). *Le Savoir Local et le Savoir Global*, Paris: Puf.
- HUBERMAN, A.M. (1983). *Comment S’Opèrent les Changements en Éducation: Contribution à L’Etude de L’Innovation*, Lausanne: Unesco.
- ITURRA, Raul (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher.
- JOSSO, Marie Christine (2002). “Contributos do saber biográfico para a concepção de dispositivos de formação” in JOSSO, Marie Christine (2002). *Experiências de vida e formação*, Lisboa: Educa, pp. 149-202.
- KAUFMANN, Jean-Claude, (2003). *Ego. Para uma Sociologia da Cultura*, Lisboa: Instituto Piaget.
- KELCHTERMANS, Geert (1995). “A utilização de biografias na formação de professores” in revista *Aprender*, p. 18.
- LERAY, Christian (1995). “Recherche sur les histoires de vie en formation”, in *Révue Française de Pédagogie*, 112.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1977). *L’ Identité*, Paris: Grasset.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1983) [1962]. *La Pensée Sauvage*, Paris: Plon.
- MAALIOOF, Amin (2002). *Identidades Assassinas*, Lisboa: Difel.
- NÓVOA, António (Org.). (1992). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António, et alii (1991). *Ciências da Educação e Mudança*, Porto: S.P.C.E., Afrontamento.

- NUNES, Terezinha (1992). “Ethnomathematics and everyday cognition”, in DOUGLAS, A. Grows (Ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, New York: Macmillan.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, Lisboa: Dom Quixote.
- PINEAU, Gaston (1990). «Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-éducatif», *Le Groupe Familiale*, n.º 126.
- SERRES, M. (1993). *O Terceiro Instruído*, Lisboa : Piaget.
- SILVA, P. e VIEIRA, R. (1996). «A Dialogue Between Cultures: A Report of School-Family Relationships in Pinhal do Rei Elementary School», In DAVIES e JOHNSON (Eds.) *Crossing Boundaries – Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*, Center on Families, Communities, Schools & Children’s Learning, Report n.º 33, Janeiro.
- VIEIRA, Ricardo (1992). *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.
- VIEIRA, Ricardo (1996). “Histórias de vida e práticas pedagógicas”, in BARBEIRO, L. F. e VIEIRA, R. (Org.) (1996). *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*, Leiria: ESEL.
- VIEIRA, Ricardo (1998). “Percursos e Projectos de Vida: O Processo de Construção das Atitudes dos Professores”, *Antropológicas*, n.º 2.
- VIEIRA, Ricardo (1999 a). *Histórias de Vida e Identidades: professores e interculturalidade*, Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, Ricardo (1999 b). *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*, Porto: Profedições.
- ZANTEN, HENRIOT-VAN, A. (1990). *L’École et L’Espace Local*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- ZEICHNER (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa.

Percursos de educação/formação em contextos de acentuada diversidade: o caso do Programa Aveiro Norte

Aníbal Oliveira Duarte*

1. Sumário

Esta comunicação apresenta um testemunho relativo a uma experiência lançada pela Universidade de Aveiro há alguns anos, tendo em vista contribuir para a dignificação da educação de natureza profissionalizante, desincentivar o abandono escolar prematuro e encorajar a actualização e a requalificação dos activos. Esta iniciativa, conhecida como Programa Aveiro Norte, foi inicialmente focalizada na zona norte do distrito de Aveiro¹ alargando-se posteriormente a outras zonas (ver www.aveiro-norte.ua.pt).

Tendo como principais instrumentos de intervenção a oferta de Cursos de Especialização Tecnológica e de Cursos de Actualização e Requalificação de Activos, o Programa procurou promover em seu redor um sistema diversificado, mas articulado de percursos formativos creditados, possibilitando diferentes esquemas de prosseguimento de estudos e capitalização de créditos.

As ofertas formativas do Programa resultaram de um exercício aprofundado de diagnóstico de necessidades de competências no tecido económico da região. Este diagnóstico influenciou de forma determinante a configuração do Programa e propiciou uma muito boa receptividade no mercado de trabalho aos seus diplomados. Este exercício e a acção geral do Programa, tiveram também um efeito regulador entre os diferentes agentes do sistema educativo e formativo da região, provocando um maior equilíbrio

* Universidade de Aveiro

¹ Inicialmente a área geográfica de intervenção incluía os concelhos do distrito de Aveiro que integram a região NUTS III do Entre Douro e Vouga e alguns outros de regiões vizinhas: S. Maria da Feira, S. João da Madeira, Oliveira de Azeméis, Vale de Cambra, Arouca, Castelo de Paiva, Espinho e Ovar. Posteriormente esta área alargou-se a outros Concelhos: Albergaria-a-Velha, Sever do Vouga e Estarreja.

temático e geográfico das ofertas formativas disponibilizadas nos últimos anos.

A opção de se recorrer a uma oferta geograficamente distribuída dos cursos no lançamento do Programa foi tomada por razões estratégicas:

- Era necessário reactivar tradições locais de ensino técnico e profissionalizante há longo tempo adormecidas ou mesmo perdidas.
- Era necessário facilitar uma rápida adesão por parte dos jovens, dos activos e das empresas.
- Era necessário mobilizar vontades de diversos actores locais que tradicionalmente não estavam habituados a unir-se em torno das causas da educação, da formação e do emprego.
- Era necessário, através do empenhamento directo da Universidade de Aveiro na operacionalização local dos cursos, dar uma imagem da elevada dignidade que a instituição queria incutir às acções do Programa.

O recurso a horários com uma forte componente pós-laboral teve também um efeito importante nos níveis atingidos na adesão por parte dos formandos e na atitude de apoio encontrada nas empresas.

Entre os resultados mais significativos alcançados pelo Programa destacam-se os seguintes:

- A mobilização de largas centenas de jovens e activos cujas vidas têm agora oportunidades que, de outra forma, nunca lhes seriam facultadas.
- Os elevados níveis de empregabilidade atingidos.
- Um forte contributo para a criação de uma imagem dignificada do ensino técnico e profissionalizante.

- A criação de uma rede de cooperação inter-institucional envolvendo empresas e suas associações, autarquias e diversas entidades do sistema de educação, formação e inovação da região (Centros Tecnológicos, Centros de Formação, Escolas Profissionais, Escolas Secundárias e Escolas Superiores de índole politécnica, públicas e privadas).

Apesar destes resultados muito positivos e encorajadores, o Programa Aveiro Norte é ainda um empreendimento frágil. Se os esforços investidos na sua concepção, operacionalização e enraizamento não forem mantidos através de um adequado empenho de consolidação, nomeadamente através de uma orçamentação realista e estável, muitos dos resultados alcançados poderão perder-se.

2. Programa Aveiro Norte: Para Quem? Porquê?

O Programa Aveiro Norte tem, fundamentalmente, três tipos de destinatários:

- **Os jovens**, que precisam de ensino e formação qualificante e profissionalizante:

A região de implantação do Programa é uma das regiões onde, apesar de o potencial de procura de ensino superior, medido pelo número de jovens a terminar o ensino secundário, ser dos mais elevados do país, a taxa de adesão efectiva ao ensino superior é das mais baixas a nível nacional.

Trata-se de uma região tradicionalmente caracterizada por uma “cultura de trabalho”. As práticas sociais prevalecentes nesta região incentivam nos jovens hábitos de trabalho precoce e a dinâmica empresarial estimula o espírito empreendedor. Se, no passado, tais hábitos tiveram efeitos positivos (grande parte da população adquiriu emprego numa idade jovem), no presente começam a ter consequências muito gravosas e a tendência é

para que, no futuro, essas consequências se possam agravar. O abandono escolar prematuro em troca de uma actividade remunerada está a dar origem a uma força de trabalho sub-qualificada, com uma debilidade estrutural de empregabilidade, consequência dos seus baixos níveis de formação, dificilmente adaptável aos desafios de modernização tecnológica e organizacional do tecido económico. Estas são realidades que hoje já se fazem sentir com grande intensidade nalguns sectores de actividade, nomeadamente nas indústrias do calçado e da cortiça. A oferta de um programa de formação com características profissionalizantes, devidamente enraizado no meio empresarial, é um instrumento que propicia a estes jovens opções de vida de que até aqui não usufruíam: por um lado a possibilidade de um ingresso (ainda) rápido no mundo do trabalho sem, todavia, deixarem de ir munidos com as adequadas destrezas técnicas e uma cultura de base; por outro, a possibilidade de prosseguirem estudos para uma formação superior completa.

– **Os quadros empresariais**, que precisam de actualização e requalificação:

As actividades económicas dominantes na região (moldes, componentes para automóveis, metalomecânica, calçado, cortiça, etc) atravessam uma fase de rápida mutação. Novas tecnologias, novos materiais, novos modelos de negócio e novos paradigmas organizacionais emergem a ritmo acelerado. Daqui resulta uma forte tendência para a rápida obsolescência de muitos saberes e profissões tradicionais: uma massa de trabalhadores cada vez mais numerosa é afectada por esta realidade. O Programa Aveiro Norte procura proporcionar a estes trabalhadores condições de actualização e requalificação ao longo da vida, contribuindo para a manutenção da sua empregabilidade e para o aproveitamento da sua experiência.

– **As empresas e demais organizações**, que precisam de maior robustez económica e produtividade:

A zona de implantação o Programa é uma das regiões com maior vitalidade económica no espaço nacional, embora de natureza frágil nalguns dos seus sectores. Fazendo parte das dez regiões europeias mais industrializadas é, nesse conjunto, aquela que tem o PIB mais baixo e os mais baixos índices de produtividade. As suas actuais condições de competitividade advêm, assim, mais do recurso a actividades de “trabalho intensivo” (que ainda conseguem dispor de uma mão de obra barata) do que a processos de produção eficiente ou da oferta de produtos e serviços inovadores, de qualidade, dependentes de “tecnologia intensiva” e/ou de “saber intensivo”.

O Programa Aveiro Norte procurou assim responder à realidade socio-económica da região e do país, promovendo a oferta de formações pós-secundárias e superiores profissionalizantes, equilibradas, sem excessos de sobre-qualificação nem desajustes em relação às necessidades do tecido empresarial e público.

3. Programa Aveiro Norte: Como?

3.1. Os Diagnósticos de Necessidades de Formação

As ofertas formativas do Programa resultaram de um exercício aprofundado de diagnóstico de necessidades de competências no tecido económico da região, iniciado a meio da década de 90, no período que precedeu o seu lançamento no ano lectivo de 2002-3.

Um leque variado de empresas e suas associações, Câmaras Municipais e demais parceiros locais do sistema de ensino, formação e inovação tem participado nesse trabalho de diagnóstico e na definição dos perfis profissionais a privilegiar. A partir de então este diagnóstico tem sido

actualizado de forma regular* influenciando de forma determinante a configuração que o Programa tem vindo a adoptar.

A definição das áreas de intervenção do Programa, em geral, e a construção dos planos curriculares de cada curso, em particular, foram já uma consequência dos levantamentos efectuados, sendo sujeitas a análise conjunta com representantes do tecido económico e social da região. Estas entidades são também, naturalmente, envolvidas na implementação das iniciativas de ensino e formação lançadas pelo Programa.

De tudo isso resultou um elevado ajustamento entre as formações disponibilizadas e os requisitos do mercado de trabalho, desta forma propiciando uma muito boa empregabilidade aos diplomados do Programa.

De forma complementar, o exercício continuado de diagnóstico de necessidades de formação e a acção geral do Programa, tiveram também um efeito regulador entre os diferentes agentes do sistema educativo e formativo da região. De facto, tornados públicos os resultados dos levantamentos feitos nos sectores dominantes da actividade económica da região, tornaram-se claras as carências e demonstraram-se também as incoerências, os “modismos” ou o simples oportunismo de algumas ofertas formativas. Daqui resultou um maior equilíbrio temático e geográfico e um melhor ajustamento das ofertas formativas disponibilizadas nos últimos anos na região.

* (i). Duarte, A. Manuel de Oliveira Duarte, *et ali*, “O sistema de educação e formação face aos desafios de produtividade e inovação no Entre-Douro-e-Vouga”, estudo elaborado com o apoio do Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), 2004.

(ii). Duarte, A. Manuel de Oliveira Duarte, *et ali*, “Contributos para a Definição da Configuração e da Localização da Oferta de Ensino Superior Politécnico e Especializado da Universidade de Aveiro no Norte do Distrito”, Comissão Instaladora do Programa para o Ensino Politécnico Norte, Universidade de Aveiro, Julho de 2002.

(iii). Pires, Artur da Rosa, *et ali*, “Contributo para o estudo da implantação de uma rede de escolas politécnicas na região de Aveiro”, Universidade de Aveiro, Novembro 1998.

3.2. A Rede de Unidades de Formação Especializada Aveiro Norte

O Programa Aveiro Norte construiu-se tendo por base uma rede de cooperação interinstitucional, enraizada no tecido económico e social da região, envolvendo entidades de ensino e formação públicas e privadas, de níveis superior e secundário, com vocação e tradições de intervenção nas áreas técnicas e profissionalizantes: a Rede de Unidades de Formação Especializada Aveiro Norte.

Como orientação de princípio, cada nó desta Rede é o resultado de uma parceria com entidades integrantes, directa ou indirectamente, do sistema de ensino, formação e inovação operando na zona de intervenção do Programa. Tais parcerias traduzem-se, sempre que possível, na partilha de recursos materiais e humanos.

A opção de se recorrer a uma oferta geograficamente distribuída dos cursos, apoiada em parcerias com instituições de acolhimento nos vários locais de implantação, não teve como intenção, de forma alguma, lançar quaisquer sementes de alguma hipotética rede de “pólos politécnicos” em diferentes Concelhos.

Na sua base estiveram as seguintes razões estratégicas:

- Era necessário reactivar tradições locais de ensino técnico e profissionalizante há longo tempo adormecidas ou mesmo perdidas.
- Era necessário facilitar uma rápida adesão aos objectivos do Programa por parte dos jovens, dos activos e das empresas. Localizar os cursos dentro das antigas Escolas Industriais e Comerciais em tempo existentes na região (e nas últimas décadas convertidas em Escolas Unificadas), nos Centros Tecnológicos e de Formação, provou ser uma forma de atingir, simultaneamente, todos esses objectivos.
- Era necessário mobilizar vontades de diversos actores locais que tradicionalmente não estavam habituados a unir-se em torno das causas da educação, da formação e do emprego.

- Era necessário criar uma relação de proximidade e confiança com o tecido económico local, em particular com as empresas, para as influenciar no sentido de valorizarem a formação dos seus novos quadros e a actualização e requalificação dos seus activos.
- Era necessário, através do empenhamento directo da Universidade de Aveiro na operacionalização local dos cursos, dar uma imagem da elevada dignidade que a instituição queria incutir às acções Programa.

A estas razões deve-se acrescentar uma outra: o Programa Aveiro Norte procurou também criar as condições de enraizamento necessárias à adesão por parte dos alunos e do tecido económico local à Escola Superior Aveiro Norte^{*}, (em fase de instalação em Oliveira de Azeméis).

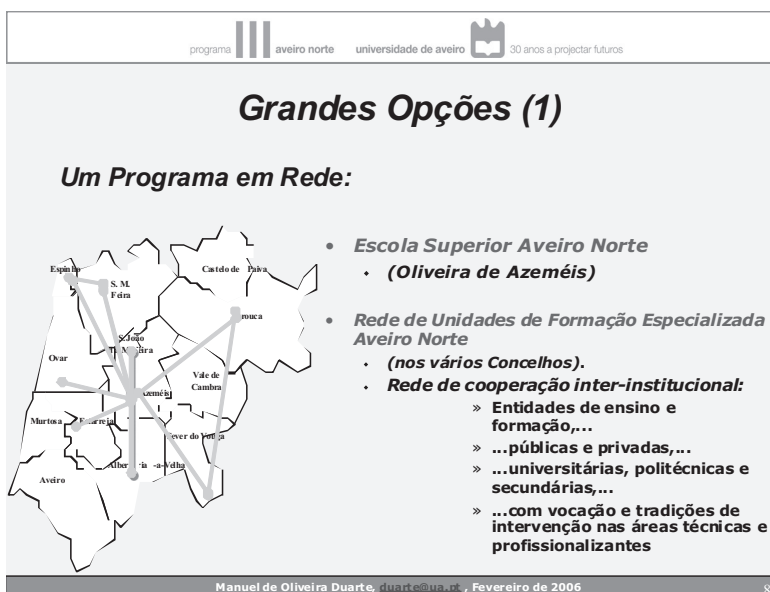
Entre as entidades integrantes da *Rede de Unidades de Formação Especializada Aveiro Norte* destacam-se as seguintes:

- Universidade de Aveiro e todas as suas Escolas Integradas, tendo a Escola Superior Aveiro-Norte o papel de *pivot* desta rede.
 - Escola Secundária Macedo Fragateiro (Ovar)
 - Escola Secundária Serafim Leite (S. João da Madeira)
 - Escola Secundária Soares Basto (Oliveira de Azeméis)
 - Escola Secundária de Abergaria-a-Velha (Albergaria-a-Velha)
 - Escola Secundária de Arouca, (Arouca)
 - Escola Secundária de Estarreja (Estarreja)
 - Escola Secundária de Sever do Vouga, (Sever do Vouga)
 - Centro Tecnológico do Calçado – CTC, (S. João da Madeira)
 - Centro de Formação Profissional da Indústria do Calçado – CFPIC, (S. João da Madeira)

^{*} O nome oficial é *Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologias da Produção de Aveiro-Norte*. Trata-se de uma Escola Politécnica integrada na Universidade de Aveiro, criada pelo Decreto-Lei n.º 217/2004 de 8 de Outubro e actualmente em fase de instalação.

- Centro de Formação das Indústrias Metalomecânicas – CENFIM, (Oliveira de Azeméis)
- Centro de Formação das Industrias da Cortiça – CINCORK, (Santa Maria da Feira)
- Fórum Arte e Cultura de Espinho, (Espinho)

A figura seguinte ilustra o carácter *em rede* do Programa Aveiro Norte.



3.3. A Oferta Formativa e o Modelo de Operacionalização

A oferta formativa do Programa Aveiro Norte compreende a seguinte tipologia de cursos:

Na Escola Superior Aveiro Norte, localizada em Oliveira de Azeméis:

- Cursos Superiores Politécnicos
- Cursos de Especialização Tecnológica
- Cursos de Actualização e Requalificação.

Nas várias Unidades de Formação Especializada localizadas nos diferentes Concelhos:

- Cursos de Especialização Tecnológica
- Cursos de Actualização e Requalificação.

Apresenta-se seguidamente uma breve caracterização de cada uma destas tipologias:

Cursos de Especialização Tecnológica

Os CET constituem formações pós-secundárias cuja conclusão com aproveitamento confere um diploma de especialização tecnológica (DET) e qualificação profissional de nível IV*.

Os CET visam aprofundar o nível de conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolver competências pessoais e profissionais adequadas ao exercício profissional qualificado e promover percursos formativos que integrem os objectivos de qualificação e inserção profissional e permitam o prosseguimento de estudos.

O modelo de operacionalização dos CET tem tido as seguintes características marcantes:

- Oferta deslocalizada, capitalizando nos efeitos de proximidade (jovens, famílias, empresas);
- Entidade parceira local dispendo de condições de acolhimento;
- Equipa de professores/formadores incorporando técnicos das empresas da região;
- Horários pós-laborais e diurnos;

* Os Cursos de Especialização Tecnológica são formações pós-secundárias que visam a aquisição do nível 4 de formação profissional, tal como definido pela Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de Julho, publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias, n.º L 199, de 31 de Julho de 1985.

- Condução pedagógica e científica assegurada pela Universidade de Aveiro.
- Dia-a-dia do Curso, tendencialmente, da responsabilidade da(s) entidade(s) parceira(s) de acolhimento.

A matriz de distribuição dos CETs em funcionamento no ano de 2005-2006 é a seguinte:

LOCAL	CURSO	Parceria
Oliveira de Azeméis	Tecnologia Mecatrónica – 4. ^a Edição OAZ	Esc. Sec. Soares Basto SIMOLDES
	Instalação e Manutenção Redes e Sist. Informáticos – 4. ^a Edição OAZ	Esc. Sec. Soares Basto
	Organização e Planificação do Trabalho – 2. ^a Edição (pós Labor.) OAZ	ATEC
	Desenho e Projecto de Moldes – 2. ^a Edição OAZ	Esc. Sec. Soares Basto + CENFIM
	Tecnol. Programação de Sistemas de Informação – 2. ^a Edição	Esc. Sec. Soares Basto
S.João Madeira	Desenvolvimento de Produtos Multimédia – 4. ^a Edição SJM	Centro Tec. Calçado
	Design do Calçado e Marroquinaria – 3. ^a Edição (Diurna) SJM	Centro Form. Prof. Ind. Calçado
	Organização e Planificação do Trabalho – 2. ^a Edição (Diurna) SJM	Centro Form. Prof. Ind. Calçado
Ovar	Tecnol. Programação de Sistemas de Informação – 2. ^a Edição OVR	Esc. Sec. Macedo Fragateiro
Arouca	Condução de Obra/Técnico Construção Civil – 1. ^a Edição ARA	Esc. Sec. Arouca
	Instalação e Manutenção Redes e Sist. Informáticos – 1. ^a Edição ARA	Esc. Sec. Arouca
Albergaria-a-Velha	Tecnologia Mecatrónica – 1. ^a Edição AAV	Esc. Sec. Albergaria
Sever do Vouga	Instal. e Manutenção Redes e Sistemas Informáticos – 1. ^a Edição SdV	Esc. Sec. Sever do Vouga
Espinho	Desenvolvimento de Produtos Multimédia – 1. ^a Edição ESP	FACE (CME)

Cursos de Actualização e Requalificação

Os Cursos de Actualização e Requalificação são actividades formativas orientadas para suprir necessidades de conhecimento em áreas específicas, não necessariamente enquadrados em qualquer sistema formal de ensino ou formação, não necessariamente creditáveis. Têm normalmente uma natureza modular e durações que podem ir de poucas horas até várias semanas.

Os Cursos de Actualização e Especialização (CAEs) oferecidos no ano de 2005-6 são os seguintes:

- Logística e Gestão Industrial
- Organização Industrial
- Dinamizadores de Áreas de Acolhimento Empresarial
- Supervisores de Áreas de Acolhimento Empresarial.

Cursos Superiores Politécnicos

A partir do ano lectivo 2005-6 a Escola Superior Aveiro Norte passou a oferecer o seu primeiro Curso Superior Politécnico:

- Tecnologia e Design de Produto.

4. Um Olhar Especial sobre os CET no Contexto da Diversificação de Percursos Formativos

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) têm sido dentro do Programa Aveiro Norte um dos instrumentos fundamentais de intervenção e materializam um dos exemplos de diversificação de percursos formativos mais significativos na experiência do Programa.

Tendo condições de admissão relativamente flexíveis* os CET têm proporcionado a muitos formandos, jovens e activos, oportunidades de reorientação vocacional.

De acordo com a Portaria 989/99 de 3 de Novembro, ...

... *“têm acesso aos CET:*

- a) *Os indivíduos que concluíram o ensino secundário ou curso de formação profissional que confira equivalência escolar a esse nível de ensino e possuam uma qualificação profissional de nível III;*
- b) *Os indivíduos que, para preenchimento das condições previstas na alínea anterior, tenham em atraso até duas disciplinas, desde que estas não integrem conteúdos considerados de precedência de qualquer disciplina curricular do CET a que se candidatam.”*

Posteriormente a Portaria 392/2002 veio alargar mais o leque de condições de acesso, nos seguintes termos:

*“É também admitida a candidatura à inscrição num CET aos titulares de um curso de ensino secundário ou habilitação legalmente equivalente não possuidores de qualificação profissional do nível III, os quais ficam sujeitos à realização... (de) ... **plano de formação**... com a duração global mínima de mil e máxima de mil e duzentas horas que inclua componentes de formação sociocultural e científico-tecnológica com uma duração adequada ao perfil do candidato,...*

A referida Portaria acrescentava ainda o seguinte:

“... pode ainda ser admitida a inscrição num CET aos indivíduos com idade superior a 25 anos e três ou mais anos de experiência profissional na área de

* Actualmente os Cursos de Especialização Tecnológica regem-se por um conjunto de legislação onde avulta a Portaria 989/99 e a Portaria 392/2002. Estas Portarias estabelecem que os CET são formações pós-secundárias que visam a aquisição do nível 4 de formação profissional, tal como definido pela Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de Julho, publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias, n.º L 199, de 31 de Julho de 1985.

formação do CET ou em área de formação afim que obtenham o reconhecimento, com base na experiência profissional, de capacidades e competências que os qualifiquem para a admissão ao CET em causa....

...

“Os candidatos que tenham frequentado com aproveitamento uma ou mais unidades curriculares do plano de estudos de um curso de ensino superior podem ser dispensados da frequência de uma ou mais disciplinas do plano de formação do CET, mediante decisão da entidade formadora.

A conjugação (flexível e com alguma imaginação...) dos anteriores clausulados, associada ao voluntarismo prestimoso de várias instituições parceiras na Rede de Unidades de Formação Especializada Aveiro Norte que se prontificaram a implementar os *planos de formação* acima mencionados para os alunos que, no momento de ingresso num CET, não fossem detentores de uma qualificação profissional de nível III, permitiu criar condições para a admissão de um vasto leque de situações de alunos desejosos de uma reorientação das suas escolhas vocacionais.

4.1. Diversificação à Entrada

De entre as situações mais frequentemente encontradas entre os seus alunos merecem destaque as seguintes:

Indivíduos detentores de um diploma de ensino secundário de regime geral que resolvem enveredar por uma via de ensino técnico e profissionalizante;

Indivíduos com falta de, até duas disciplinas, para a conclusão do ensino secundário, quase sempre numa área não afim à do CET em que se inscrevem e que resolvem candidatar-se e durante o tempo de realização do curso procuram finalizar as disciplinas em atraso e reorientar o seu percurso vocacional para uma nova área técnica.

Indivíduos já matriculados em cursos superiores que resolvem optar pela frequência de um CET em área afim como forma de rápida inserção no mercado de trabalho, tendo a expectativa de posterior conclusão do curso superior, já com o recurso às creditações obtidas pela frequência do CET.

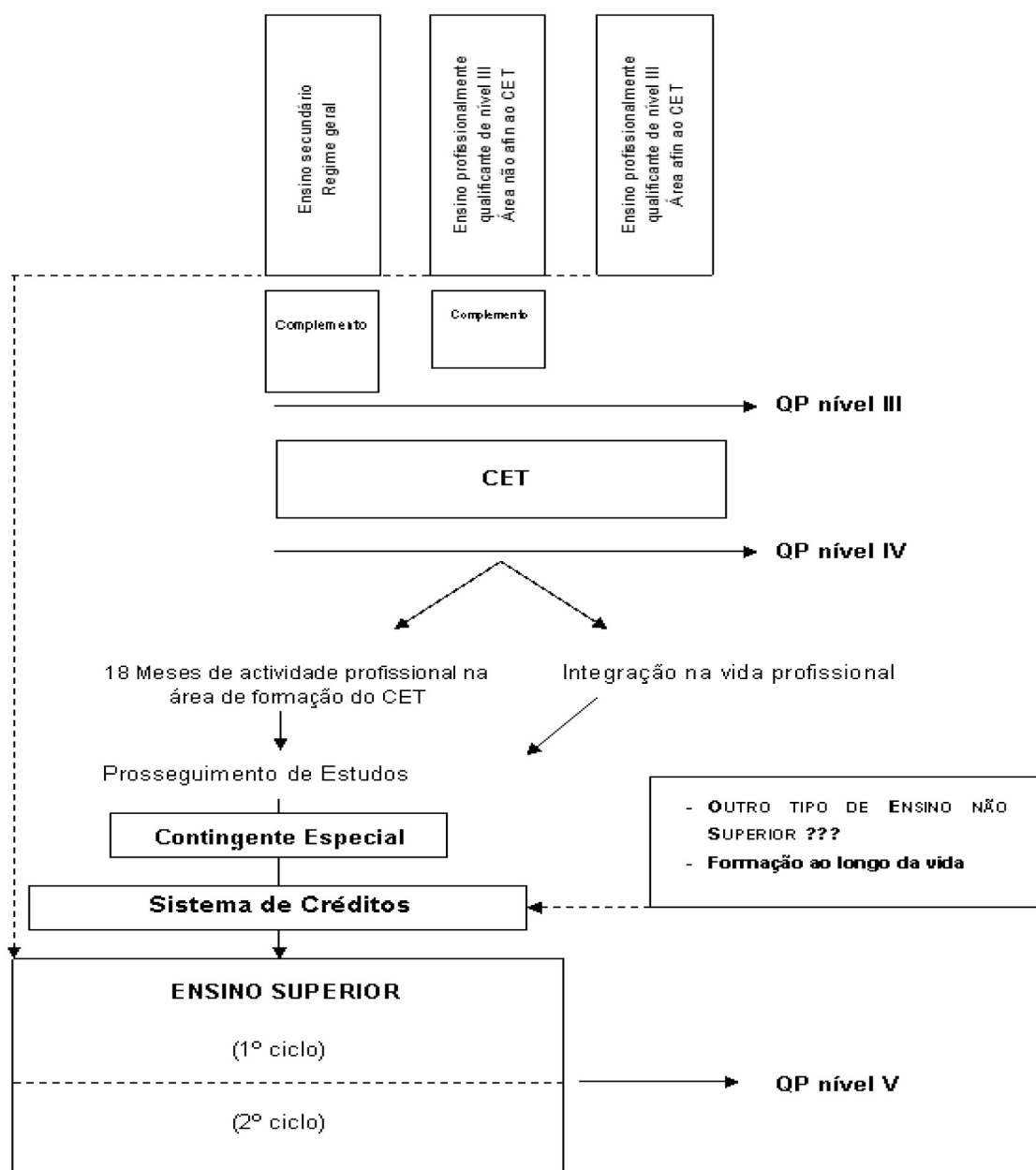
4.2. Diversificação à Saída

O disposto na Portaria N.º 989/99, de 3 de Novembro, alterada pelas Portarias N.º 698/2001, de 11 de Julho, e 392/2002, de 12 de Abril, permite, sem que seja posto em causa o objectivo prioritário de inserção profissional, que aos diplomados dos cursos de especialização tecnológica seja dada a possibilidade de candidatura ao ensino superior através de um regime especial de acesso e concedidas equivalências a unidades curriculares dos cursos superiores em que lhes é facultado o ingresso. Para tal, cada instituição de ensino superior deve estabelecer um contingente especial para os titulares de um diploma de especialização tecnológica, cujas vagas são obrigatoriamente organizadas em contingentes para cada diploma de especialização tecnológica;

Existe ainda um contingente especial para os titulares de diploma de especialização tecnológica que, cumulativamente, detenham 18 meses de actividade profissional na área de formação do diploma realizados após a obtenção deste.

O diagrama da figura seguinte ilustra os vários esquemas de diversificação de percursos de entrada e de saída acima mencionados.

Percursos Formativos



5. Os CET no Processo de Bolonha

Uma questão que, pertinentemente, se pode colocar é a de se saber qual é o papel e qual poderá ser o posicionamento dos CET no Processo de Bolonha.

Fará sentido a co-habitação entre cursos com uma duração de cerca de 3 semestres e entre 60 e 90 unidades de crédito, com cursos superiores cuja duração passará, em muitos casos, a ser de cerca de 6 semestres e cerca de 180 unidades de crédito?

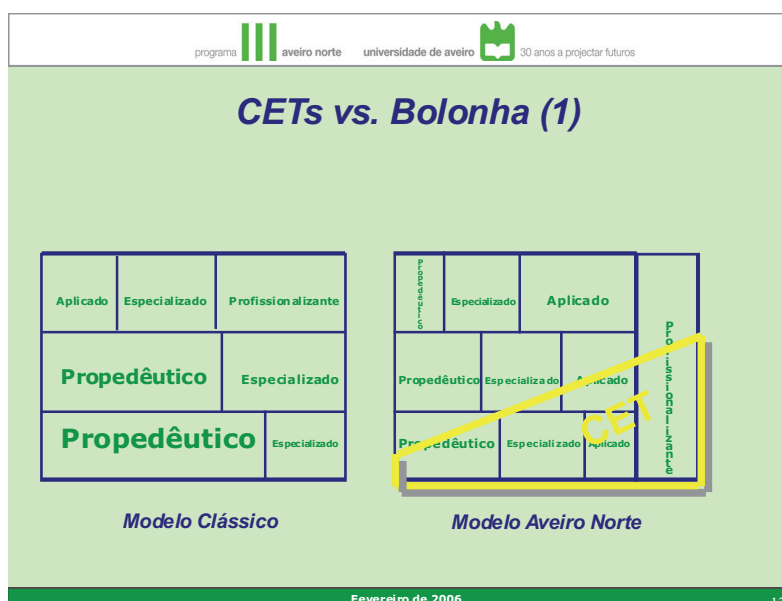
Naturalmente não existe uma resposta para esta pergunta válida para todas as áreas do saber.

A resposta que o Programa Aveiro Norte deu a esta matéria foi SIM, dentro dos seguintes pressupostos:

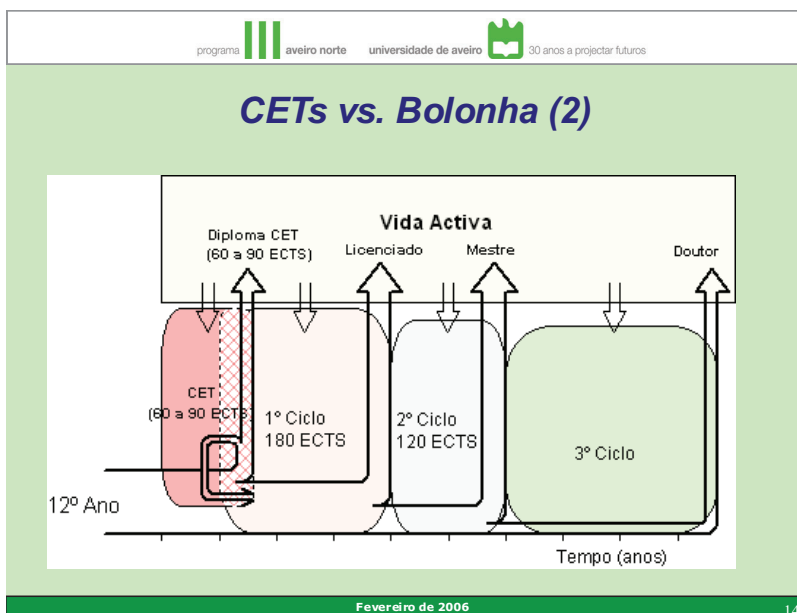
- Está-se a lidar com formações em áreas técnicas e de natureza profissionalizante.
- O perfil curricular do CET corresponde a um ciclo curto e profissionalizante de um perfil curricular de maior duração (tipicamente 6 semestres/180 créditos) de que a qualificação resultante tem os seguintes atributos:
 - Corresponde já a uma formação técnica de alto nível;
 - Inclui conhecimentos e capacidades que pertencem ao nível superior;
 - Não exige, em geral, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes áreas em causa;
 - As capacidades e conhecimentos adquiridos através dela permitirem assumir, de forma geralmente autónoma ou de forma independente, responsabilidades de concepção e ou de direcção e ou de gestão.

A verificação destes pressupostos exige que o curso superior completo “modelo Bolonha” tenha já uma organização curricular onde as componentes de formação aplicada e experimental comecem logo a ser ministradas desde o primeiro ano e não são relegadas apenas para os últimos como era hábito nas formações “pré-Bolonha”.

A figura seguinte ilustra, de forma gráfica, a relação entre o CET e o correspondente curso “modelo Bolonha”, por contraposição ao modelo “pré-Bolonha”.



Por fim, uma visão integrada dos possíveis percursos disponíveis a um formando que opte pela entrada num CET do Programa Aveiro Norte encontra-se ilustrada na figura seguinte.



6. Programa Aveiro Norte: Que Balanço?

Iniciada a sua fase operacional no ano lectivo de 2002-2003 com 4 Cursos de Especialização Tecnológica em 3 Concelhos, num total de 80 vagas totalmente ocupadas, o Programa estará a partir de Outubro de 2006 presente em 9 Concelhos, com 8 Cursos de Especialização Tecnológica vários Cursos de Actualização e Requalificação de Activos.

A um público inicial de jovens e de activos em busca de uma formação profissionalizante e creditável para efeitos de prosseguimento de estudos juntaram-se quadros profissionais em busca de acções de actualização e requalificação.

A mobilização no presente ano lectivo envolve cerca de 450 alunos, demonstrando que é possível contrariar a tendência de baixa adesão à prossecução de estudos para além da escolaridade mínima que tem sido dominante na região.

Os níveis de empregabilidade atingidos rondam o valor de 80%*.

Em sùmula, os 4 anos de operacionalização do Programa permitem identificar já o seguinte legado:

- Contribuiu-se para que largas centenas de jovens encontrassem percursos de aprendizagem que fazem com que as suas vidas tenham hoje oportunidades que, de outra forma, nunca lhes seriam facultadas.
- Proporcionou-se a um número considerável de pessoas em idade activa a tomada de contacto com novos saberes, a partilha da sua experiência profissional e a descoberta de novos caminhos de valorização pessoal.
- Reforçou-se a ligação da Universidade de Aveiro ao tecido económico da região e criaram-se laços que, em muitos casos, se vieram a traduzir em parcerias efectivas em torno do desenvolvimento de novos produtos, tecnologias ou processos.
- Construi-se uma rede de parcerias para ensino e formação, intimamente inserida nas realidades socio-económicas da região, que procura satisfazer reconhecidas necessidades de formações curtas e flexíveis.
- Viu-se, finalmente, a formação pós-secundária de natureza técnica e profissionalizante passar a ter um lugar digno no sistema de ensino e formação de Portugal.

* O conceito de empregabilidade de um curso é aqui usado como significando a obtenção de um emprego após a conclusão desse curso ou a obtenção de uma colocação melhorada no emprego já detido.

7. Programa Aveiro Norte: Que Futuro?

As novas oportunidades de valorização pessoal, de combate ao abandono precoce da escola e de criação de conhecimento tecnológico e organizacional são contributos estruturantes para uma região que se pretende socialmente desenvolvida e economicamente dinâmica, valendo não pelo recurso a actividades de “trabalho intensivo” mas sim pela incorporação de “saber intensivo” nos processos de produção, na oferta de produtos e serviços inovadores, capaz de fixar populações e de atrair investimento.

A materialização deste desiderato não é uma tarefa de curto prazo: requer um esforço continuado e a necessidade de enfrentar diversas barreiras:

- A barreira do preconceito social largamente difundido em relação ao ensino técnico que, se no passado era considerado como destino das classes socialmente menos favorecidas, hoje ainda não perdeu completamente essa aura negativa e vê-se agora envolvido numa ideia ainda mais perniciosa: a de que se trata da escolha formativa destinada aos alunos menos capazes do ponto de vista académico.
- A barreira do abandono escolar prematuro em troca do imediatismo de uma actividade remunerada – uma prática frequente na zona de implantação do Programa.
- A barreira da falta de sensibilidade que alguns elementos do tecido económico demonstram em relação à necessidade de elevar os níveis de formação e de qualificação dos seus quadros, como medida necessária para garantir o sucesso das organizações e a sobrevivência das empresas em mercados cada vez mais abertos e concorrenciais.

Apesar dos resultados muito positivos e encorajadores já alcançados, apesar da importância generalizadamente reconhecida de enfrentar os muitos desafios que continuam pela frente, o Programa Aveiro Norte é

ainda um empreendimento frágil. Se os esforços investidos na sua concepção, operacionalização não forem mantidos através de um adequado empenho de consolidação, nomeadamente através do reforço do enraizamento local e de uma orçamentação realista e estável, muitos dos resultados alcançados poderão perder-se.

Perspectiva de um director de recursos humanos: o caso da FNAC

Francim Abreu*

Para qualquer profissional da área dos Recursos Humanos em Portugal, que tem de atrair e recrutar talentos em Portugal, nomeadamente em empresas com ambiciosos planos de expansão que impliquem o recrutamento de mais de 1.000 trabalhadores num horizonte de 4/5 anos, ouvir falar de mudanças substanciais no sector do ensino e oportunidades de ligar o ensino, as competências e a certificação profissional, é muito bom.

Não vale a pena estar a falar do divórcio entre escolas e empresas. Agora é tempo de agir, propor metas e implementar acções, motivo porque devemos louvar qualquer medida que respeite estas 3 valências.

Portugal sempre apareceu em vários relatórios como o país da União Europeia com a mais alta taxa de abandono escolar e um dos piores níveis de qualificação profissional. O ensino universitário não fornece os cursos suficientemente relevantes para as necessidades do mercado de trabalho. Esta última área parece não ter sofrido qualquer remodelação nos últimos 30 anos e apesar da abertura de novas universidades e novos cursos não se vislumbra uma nova atitude e um estado de espírito de inovação em relação ao ensino superior e, tão grave ainda, também no ensino técnico-profissional.

Enfim, temos agora um plano ambicioso de educação: a iniciativa “Novas Oportunidades”, com um retorno de investimento a cinco anos, com o objectivo claro de aumentar as qualificações da população activa. É uma iniciativa que só peca por tardia. Como iniciativa não deverá ficar apenas da responsabilidade do Governo e das instituições, mas deverá ter o apoio total dos empresários, associações patronais, sindicatos e responsáveis das empresas, principalmente os profissionais da área dos recursos humanos. Junte-se a isto que nunca houve uma reflexão suficientemente séria,

* FNAC

consistente e continuada sobre o que se pretendia da educação dos portugueses, que resulte em metas específicas, mensuráveis e datadas no tempo de colocar seiscentos e cinquenta mil jovens no ensino profissional, aumentar o nível de qualificações dos portugueses até ao 12.º ano, etc., etc.

Medidas utópicas? Diria antes que ambiciosas e perfeitamente alcançáveis, porque são garante da nossa sobrevivência como sociedade competitiva neste espaço global e atracção não só de investimento estrangeiro, mas também de capital humano – *vide* o processo de Bolonha que, se bem aproveitado pelas universidades portuguesas, poderá atrair estudantes de países mais ricos e diferenciados.

Aproveito para dissertar um pouco sobre a minha experiência como receptor/cliente da Educação enquanto Director de Recursos Humanos da FNAC, e das dificuldades que esta empresa teve aquando da sua recente implantação em Portugal.

A FNAC foi fundada em 1954, e tinha como missão oferecer uma vasta gama de produtos culturais e tecnológicos, como as câmaras fotográficas, a um público mas amplo.

Em 1961, a FNAC começou a vender discos e bilhetes de espectáculo. A introdução dos livros, foi em 1970, aliás muito polémica em França e contestada pelos livreiros mais tradicionais. Depois foi a introdução do vídeo, as famosas cassetes beta. A FNAC queria estar sempre na vanguarda, não ser só conhecida pelos produtos editoriais mas também pela tecnologia e micro-informática. Nos anos oitenta deu-se o início da internacionalização, primeiro na Bélgica, depois Espanha, Itália, Suíça e Portugal. Em 1994 foi adquirida pelo Grupo Pinault-Printemps-Redoute.

Está implantada em todo o mundo, e em Portugal, desde 1998, com muito sucesso, quer a nível de crescimento económico e adesão do público quer a nível de geração de emprego, com mais de 1000 postos de trabalho criados.

Esta é a missão da empresa: facilitar o acesso de cada um a todas as culturas e às tecnologias. A peculiaridade é que a FNAC é uma empresa comercial, que vende produtos de lazer e de cultura e, por isso, definiu-se o tipo de trabalhador que recrutamos e marcou-se o nível de competências das pessoas que queríamos recrutar em Portugal, de modo a termos o mesmo nível de produtividade que os outros congéneres internacionais (neste caso o patamar de qualificação seria o 12.º ano).

Dizia-se que esta multinacional francesa tinha retardado a sua implantação em Portugal devido ao “baixo consumo de bens culturais e tecnológicos dos portugueses”!

A FNAC, à semelhança de muitas outras empresas, tem um plano de expansão em Portugal, projecta ter mais lojas e cerca de dois mil colaboradores profissionais qualificados a médio prazo. Onde ir buscá-los?

Ao ensino, claro, mais do que à concorrência, mas que soluções o sistema de ensino nos deu até agora e nos dará, agora com este contexto das Novas Oportunidades?

A nossa orientação estratégica, em termos de Recurso Humanos foi claramente uma aposta nos estudantes. Desde 1998, para alcançarmos uma taxa de colaboradores com formação igual ou superior ao 12.º ano de 83%, dos quais 32% com formação superior para uma média etária de 25,5 anos, tivemos de realizar um trabalho com as instituições de ensino muito árduo, onde tivemos *inclusive* de pedir às poucas escolas profissionais ainda existentes que alterassem os seus currículos pedagógicos.

Enquadrar esta mão-de-obra local com o perfil de competências imposto pelos Investidores franceses foi uma obra hercúlea. Neste caso tivemos relativo sucesso, mas quando estamos no terreno da atracção de capital externo, cada vez mais a mão-de-obra qualificada é vista como um factor de competitividade. Sinto-o como profissional de recursos humanos que, mesmo trabalhando numa empresa na área de serviços/retalho, a qualidade das pessoas é um factor de análise e ponderação, quando se trata de investir. No caso da FNAC e principalmente na cultura empresarial

francesa, é um dos critérios que nos exigem para manter os mesmos *standards* de qualidade de atendimento e serviço, dado que lidamos com um público culturalmente muito diferenciado e exigente e devido à extensão da gama de produtos que comercializamos.

Desde 1998 que a FNAC apostou no mercado dos jovens para crescer e, também, para atrair mais investimento. Uma das prioridades de recursos humanos foram a celebração de estágios e um procedimento de relações com as escolas profissionais. Temos quatro premissas nesta política de estágios: 1) uma fonte privilegiada de recrutamento, 2) promover a imagem social da empresa, 3) contribuir para a inserção e socialização dos jovens, e 4) rentabilidade económica.

Privilegiamos as relações com o ensino técnico-comercial. Sempre que abrimos uma nova loja tentámos que esta tenha uma rede de escolas à sua volta. Recebemos uma creditação do IEFP para receber jovens. Celebramos dezenas de protocolos com escolas profissionais e universidades. Em média temos mais de cinquenta estagiários.

Resumindo: do ponto de vista empresarial a questão de elevar a formação de base dos activos, vai favorecer todas as empresas e sociedade no geral. Estamos apenas na expectativa de saber como essas competências serão adquiridas no contexto de trabalho. As Novas Oportunidades devem representar medidas estruturais e não conjunturais. É uma necessidade imperiosa, pois a fonte de riqueza reside no acompanhamento do conhecimento e da mudança de competências para a criação do verdadeiro valor acrescentado. O sector de educação surge assim como a infra-estrutura principal para realizar esta mudança, a bem do País e da nossa competitividade.

Educação e Formação: Os Desafios da Qualidade

José Morgado*

Em primeiro lugar os agradecimentos pelo gentil convite do Conselho Nacional de Educação para, mais uma vez, colaborar numa das suas iniciativas.

A minha comunicação tem como pano de fundo a QUALIDADE. Entendo que a questão centra no nosso sistema educativo, considerando que o binómio educação/formação é, de facto, um problema de qualidade. Vou referir-me a alguns dados contemplados no documento “Novas Oportunidades”, e centro-me no que designaria pelas “velhas oportunidades”, isto é, nas oportunidades que, por alguma razão, muitas crianças e jovens não cumpriram.

Vejamos em primeiro lugar alguns indicadores relativos à taxa de escolarização. De acordo com os dados de 2002/2003 e conforme Quadro 1, temos no terceiro ciclo, que corresponde à conclusão do ensino básico, uma taxa de escolarização de 83%. Assim sendo, quando pensamos em novas oportunidades num pós-secundário, não podemos esquecer um grupo significativo da nossa população escolar que não está a cumprir, de facto, o nível do ensino básico, designadamente no terceiro ciclo. Por outro lado e como é observável, temos também no ensino secundário e no ensino superior taxas de escolarização bem aquém do que seria desejável.

Quadro 1

Pré-Escolar	76.3%
1.º Ciclo	100%
2.º Ciclo	87.3%
3.º Ciclo	83.2%
Secundário	59.5%
Superior	28.3%

* Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Um outro conjunto de indicadores, que julgamos importante referir, prende-se com as taxas de reprovação e/ou desistência no ensino básico e secundário. Assim, vejamos no Quadro 2 os dados referentes a 2003/2004.

Quadro 2

TAXAS DE REPROVAÇÃO/DESISTÊNCIA NO ENS. BÁSICO E SECUNDÁRIO	
– 03/04 –	
(GIASE - M. da Educação)	
1.º Ciclo – 4.º ano	7.8%
2.º Ciclo – 6.º ano	14%
3.º Ciclo – 9.º ano	13%
<i>Taxa Global do Ens. Básico</i>	12%
Sec. Cursos Gerais – 12.º ano	47.5%
Sec. C. Tecnológicos – 12.º ano	54.5%
Taxa Global do Ens. Sec. 95/96 – 33.1%	Taxa Global do Ens. Sec. 03/04 – 33.8%

Em primeiro lugar chamo a atenção para os indicadores relativos ao 12.º ano do ensino secundário e que são visivelmente devastadores. Sublinhava ainda a comparação, na última linha do quadro, entre os indicadores de 95/96 e 03/04. Constatamos que, apesar do investimento e empenho, a taxa regrediu, ou seja, tínhamos em 1995/96 uma taxa de insucesso global ao nível do ensino secundário de 33.1% e em 2003/04 uma de 33.8%.

Centrando-nos agora no ensino básico, encontramos uma taxa global de insucesso de 12%, o que corresponde no nosso País a cerca de cento e vinte mil adolescentes. É deveras preocupante.

Este tipo de resultados representa uma hipoteca sobre o nosso futuro. Os grandes recursos do nosso País são as pessoas e, por isso, não podemos falhar na sua qualificação. É neste quadro que, do nosso ponto de vista, a qualidade assume um papel chave nos processos educativos.

Finalmente parece também importante referir que, em 2002, tínhamos 39.5% da população entre os dezoito e os vinte e quatro anos só com o ensino básico e que, à altura, não estudaram nem frequentaram programas de formação. Na União Europeia, a taxa é de 16%. Por outro lado, um último dado: em Portugal, a taxa de jovens com menos de 23 anos com o ensino secundário completo é de 44.9%, enquanto na União Europeia é de 78.8%. Na população dos 25 aos 64, 20.6% têm, em Portugal, o ensino secundário completo, enquanto que, na União Europeia, a taxa é de 64.6%.

É por este quadro global que, insistimos, faz sentido falar da questão da qualidade.

Numa pequena revisão sobre esta matéria, podemos verificar que muitos sistemas educativos tentaram, durante várias décadas, promover qualidade mobilizando os chamados modelos de *input/output*. Significa isto que se investirmos mais recursos, mais meios – o *input* –, teremos, provavelmente, melhores resultados – o *output*. Os estudos mostraram que a utilização exclusiva destes modelos não bastava, pois aumentámos fortemente os investimentos na educação e o retorno, em termos de resultados, não foi significativo. Que concluir? A investigação que foi feita neste domínio sugeriu que, para além dos investimentos ao nível dos recursos e dos meios, torna-se fundamental reflectir sobre contextos e processos, ou seja, para além dos meios que adjudicamos ao trabalho educativo é, também, fundamental que analisemos, designadamente, variáveis contextuais e os modelos de organização e gestão dos processos educativos.

Neste quadro, é hoje consensual que a promoção da qualidade na educação assenta fundamentalmente na qualidade dos processos. Nesta perspectiva, queremos apresentar alguns aspectos que nos parecem centrais na promoção da qualidade e que organizámos em torno de quatro eixos fundamentais, AUTONOMIA, COOPERAÇÃO, VALORES E CONCEITOS e DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA. De forma breve, apresentamos algumas considerações sobre cada um destes eixos.

A problemática genérica da AUTONOMIA assume, efectivamente, contornos essenciais na construção de escolas promotoras de processos educativos de qualidade. Neste contexto, julgamos pertinente reflectir sobre a autonomia, considerando-a a três níveis: *ao nível da escola, ao nível do professor e ao nível do aluno*.

Partindo da constatação óbvia de que as comunidades educativas actuais se caracterizam pela sua heterogeneidade e diversidade, servindo contextos também eles heterogéneos e diversificados, torna-se então imprescindível que as escolas se organizem de forma a responder às especificidades contextuais sob pena de não responderem, adequadamente, às particularidades existentes. Assim, cada escola, através de *Projectos Educativos* sólidos e contextualizados, deverá, no exercício da sua autonomia, ajustar os seus modelos de organização e funcionamento para que, com base nos princípios de política educativa estabelecidos para todo o sistema, responda diferenciadamente aos diferentes contextos.

Neste âmbito, podemos ainda afirmar que um projecto educativo sólido e consistente se constitui como um instrumento de desenvolvimento institucional, de aprendizagem da própria escola enquanto comunidade, promovendo o princípio de uma "escola em movimento".

Deste quadro, decorre a importância e a necessidade de que cada professor possa, através do exercício da sua própria autonomia, mobilizar os dispositivos metodológicos e funcionais que melhor promovam a qualidade do seu trabalho, considerando a heterogeneidade e diversidade dos grupos de alunos. Esta *autonomia do professor* deve ser estimulada e apoiada através de programas de formação e apoio profissional, eles próprios desenhados numa perspectiva diferenciada e contextualizada.

Considerando agora a *autonomia ao nível do aluno*, parece-nos importante referir os conhecimentos ultimamente produzidos sobre o papel, o incremento e mobilização de estratégias cognitivas e metacognitivas dos alunos, relativamente aos processos de aprendizagem, sobretudo no que respeita à regulação eficaz dessas estratégias. Estes conhecimentos têm vindo a integrar-se, progressivamente, no trabalho educativo realizado pelos

professores com ganhos significativos relativamente à eficácia dos métodos de estudo e estratégias de aprendizagem mobilizados pelos alunos, o que sublinha a importância de uma acção educativa promotora de autonomia.

O segundo eixo de desenvolvimento da qualidade nos processos educativos remete para a questão da COOPERAÇÃO. Também nesta matéria, julgamos que podem ser considerados três níveis ou áreas de cooperação a que em seguida faremos referência de forma, naturalmente, sintética.

Em primeiro lugar temos a *cooperação entre os alunos*. Não constituindo uma abordagem propriamente inovadora, investigações recentes, no âmbito dos chamados modelos de aprendizagem cooperada ou cooperativa, têm vindo a evidenciar os impactos positivos que assume a mobilização destes modelos, nas suas múltiplas variações. Estes impactos ocorrem no desenvolvimento das aprendizagens escolares e, também, ao nível da formação pessoal e social dos alunos – aspecto que se nos afigura de particular importância.

Em segundo lugar consideremos a *cooperação entre professores*. A reflexão partilhada entre os professores parece ser uma das ferramentas mais potentes no suporte ao seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, verificamos a utilização cada vez mais frequente e mais bem-sucedida de experiências, em diferentes contextos educativos, envolvendo formas de trabalho cooperado entre os professores com efeitos, repetimos, extremamente positivos. Assim, sustentamos que todos os dispositivos de apoio à formação contínua e ao desenvolvimento dos professores deveriam considerar, de forma orientada e estruturada, tempos e conteúdos dedicados à reflexão partilhada e aos modelos de trabalho cooperado ou cooperativo.

Em terceiro lugar queremos considerar a *cooperação entre a escola e a família ou encarregados de educação*. Por razões de economia, parece-nos dispensável o aprofundamento da importância inquestionável, mas nunca suficientemente operacionalizada, que a cooperação entre a escola e a família assume no desenvolvimento de processos educativos bem-sucedidos. Quando observamos as práticas existentes neste âmbito e apesar

de inúmeras situações de extraordinário interesse e qualidade, parece poder constatar-se o muito que ainda importa fazer no sentido de que esta cooperação se torne bastante mais eficaz, o que deverá acontecer com base no respeito pela diferença de papéis, no respeito pelas competências e sistemas de valores e, fundamentalmente, assente numa perspectiva de parceria e apoio recíprocos.

O terceiro eixo de desenvolvimento, de abordagem mais complexa pela sua natureza, prende-se com a temática dos VALORES e CONCEITOS. É nossa convicção de que os mais recentes desenvolvimentos sociais, políticos, económicos, científicos e culturais, promovendo modelos de sociedades extremamente competitivas, perspectivas de carácter liberal e neo-liberal de organização social e económica, de uma natureza, por vezes, bastante agressiva, vieram recolocar de forma muito nítida a necessidade de reequacionar continuamente o papel da educação, da escola e, naturalmente, dos agentes educativos, fundamentalmente professores e pais ou encarregados de educação.

Como sabemos, nos contextos actuais, fundamentalmente nos países mais desenvolvidos, a exclusão da escola constituirá provavelmente a primeira etapa de exclusão social, pelo que a questão da qualidade e sucesso das políticas educativas, tendo como destinatários todos os indivíduos, solicita uma reflexão profunda e contínua sobre os diferentes sistemas de valores, culturas e competências em presença nos contextos escolares, de molde a minimizar riscos de exclusão que envolvem essencialmente, ainda que não exclusivamente, os indivíduos que integram minorias que na sua definição decorrem da sua origem social, económica e cultural, mas, também, os indivíduos cujas competências ou capacidades os diferenciam dos seus pares ou, ainda, os que se envolvem em trajectos de insucesso e ou abandono cujo número, como referimos no início, é preocupante.

Por outro lado, julgamos importante que no seio das comunidades educativas se proceda continuamente à reflexão sobre os conceitos, existentes ou emergentes, mobilizados pelos profissionais, no sentido de estabilizar os seus conteúdos, fortalecer as práticas deles decorrentes

e incrementar uma cultura globalizadora, que proteja e apoie o desenvolvimento de cada profissional que, necessariamente, transporta uma experiência, um saber e uma forma de ser que, lhe sendo particulares, se devem inscrever numa cultura científica actual, rigorosa e partilhada. Assim, acreditamos que depois de um tempo de uma forte valorização das questões relativas aos métodos e às técnicas, importa retornar aos valores e conceitos, reflectindo regularmente sobre o que fazemos, como fazemos e para quê fazemos.

Finalmente, consideramos agora o quarto eixo de desenvolvimento e que, no âmbito dos processos educativos promotores de qualidade, ocupa um lugar absolutamente central. Referimo-nos à designada **DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA**. De facto, o trabalho educativo, face à diversidade e heterogeneidade dos grupos de alunos, passa definitivamente pela capacidade do professor operacionalizar processos de diferenciação nesse trabalho.

Neste contexto, parece-nos fundamental acentuar a ideia de que a diferenciação não deve ser entendida como uma estratégia de ensino, a diferenciação constitui-se, sobretudo, como uma concepção de ensino e de aprendizagem o que nos leva de novo ao tema já abordado dos valores e conceitos.

Numa perspectiva mais alarga e considerando a temática deste Seminário, para além da promoção mais eficaz e consistente de processos educativos desenvolvidos em sala de aula mais diferenciados e, por isso, mais capazes de responder às diferenças entre os alunos, importa também estruturar percursos educativos, eles próprios mais diferenciados para que cada jovem, todos os jovens, tenham a oportunidade de construir projectos de vida viáveis e, naturalmente, bem-sucedidos.

Neste quadro, o Programa “Novas Oportunidades”, criando percursos diferenciados, pode contribuir seguramente para responder a esta exigência de diferenciação.

Finalmente e voltando aos indicadores que referimos no início, designadamente os que se referiam às taxas de escolarização dos jovens portugueses, parece-me contraproducente a forma como alguma Comunicação Social, mesmo a considerada de referência, analisa estas questões. Não é raro, por exemplo, títulos referindo o número significativo de jovens licenciados no desemprego. Não será essa, seguramente, a intenção, mas poderá levar a que os jovens se sintam tentados a não se qualificarem, pois a perspectiva da empregabilidade pode ser baixa. É certo que temos taxas significativas de desemprego entre jovens licenciados, mas esta situação decorre, sobretudo, do nosso desenvolvimento – sociedades mais desenvolvidas exigem recursos humanos mais qualificados –, e da desregulação da oferta educativa, levando a que tenhamos enormes necessidades em algumas áreas e, efectivamente, excesso noutras. O caminho terá que ser sempre a qualificação e não dar sinais de que a qualificação é irrelevante, pois o desemprego está à espera.

Temos que apostar tudo na batalha da qualificação. O risco é continuarmos indefinidamente a ter que pensar em “novas oportunidades”.

José Luís Presa

Muito obrigado aos intervenientes neste Painel.

Encerramos aqui o ciclo das intervenções que estavam previstas para este painel e, como normalmente acontece nestes fóruns, há um espaço para diálogo, reflexões.

Um participante – (...) Em relação aos cursos de especialização tecnológica (também dei alguns pareceres sobre o diploma que esteve em discussão), além dos créditos que são assumidos no protocolo entre os centros de formação e as instituições de ensino superior para prosseguimento de estudos, há uma questão que é a destes jovens também quererem ter acesso à universidade – já aqui foi dito, quando falou o Prof. Aníbal Oliveira Duarte na dupla valência –, por um lado, a formação é utilizada para início de percurso próprio profissional (hoje já está no percurso profissional) e, por outro, é creditável para prosseguimento de estudos. Mas há que mexer também no regulamento de acesso, melhorá-lo, facilitá-lo, porque o actual regulamento diz que os jovens têm de estar dezoito meses à espera para depois prosseguirem estudos se o quiserem. E, reparem, num curso pós-secundário de especialização tecnológica, analisando os seus conteúdos – então na área da electrónica, das telecomunicações –, a componente científica da matemática, da física e mesmo de especializações são importantíssimas para o prosseguimento de estudos. Se obrigarmos um jovem a estar dezoito meses à espera (estou a referir-me ao regulamento que está em vigor) é evidente que quando chega a altura, e ele até está a trabalhar, colocam-se de novo problemas no nível III com a matemática, com a física e com as componentes mais científicas, porque ele esqueceu todo este conjunto de componentes.

O que é que eu defendo? Um percurso directo, porque mil e quinhentas horas, com o rigor científico e pedagógico que se exige, é muito mais que um simples exame de acesso. Portanto, face à prática existente no Centro de Formação de Indústria Electrónica, defendo que a forma de acesso seja mais facilitada, nomeadamente nas hipóteses do propedêutico (como aqui foi falado), na linha da especialização, da aplicação. Facilitar no sentido de reduzir este tempo de dezoito meses no posto de trabalho e permitir que essas mil e quinhentas horas permitam um acesso directo ao ensino superior – dezoito meses é um tempo demasiado longo para aqueles que ainda querem, depois de estar no mundo do trabalho, prosseguir estudos.

Aníbal Oliveira Duarte – Gostava de dizer que partilho de muitas das opiniões que emitii, vou só pronunciar-me sobre o entendimento que na Universidade de Aveiro temos tido acerca desta questão de prosseguimento de estudos. Como disse na minha intervenção, pensamos que um dos fins dum curso de especialização tecnológica, talvez o mais nobre, seja preparar uma pessoa para uma profissão e, a partir daí, ela está em condições de ir para o mercado de trabalho.

Consideramos que não é menos nobre a outra opção, que é: o aluno, porque se entusiasmou, porque gostou daquilo que estudou e quer continuar a estudar, querer fazê-lo. A forma como temos interpretado os dezoito meses é a seguinte: se o aluno terminar um CET e quiser candidatar-se ao ensino superior, ele candidata-se em igualdade de circunstâncias com qualquer aluno que venha do 12.º ano. Se entrar, nós damos-lhe acreditação, mas para entrar ele não tem nenhuma benesse por ter feito o CET. Depois de ter dezoito meses de trabalho ou mais numa área afim à do CET, o aluno, para além do regime geral, tem um contingente especial e, então, tem uma possibilidade de ingresso no prosseguimento de estudos, que está facilitada pelo facto de ter tido esse percurso profissional.

Concordo que nalguns casos pode haver alunos em que isto tenha um efeito desastroso, noutros casos não. Temos as duas experiências: temos alunos que, ao fim destes dezoito meses, estavam mais maduros, estavam em condições muito mais interessantes de continuar a prosseguir estudos superiores e temos alunos em que é exactamente o contrário. Parece que o actual diploma não contempla essa figura dos dezoito meses e penso que temos um desafio pela frente – saber como é que não se transformam os CET's numa porta de acesso não dignificada ao ensino superior e ao prosseguimento de estudos, e continuarem a ter a valência de preparar pessoas para uma profissão.

José Luís Presa

Vou dar por encerrada esta sessão dando conta, numa breve síntese, de que, neste painel, se fizeram um conjunto de abordagens bastante diversificadas, pontos de vista diferenciados que têm subjacentes questões centrais como a auto-formação dos alunos. Esta tem de ser entendida como qualquer coisa que deve acontecer ao longo do percurso formativo, quer na formação inicial, quer na formação contínua. A questão das respostas localizadas que todos, de uma forma geral, entendemos que é por aí que se deve ir, tendo em conta aquilo que é a realidade sociológica local, o papel das empresas na socialização dos alunos, sem esquecer a problemática da qualidade daquilo que fazemos nas nossas organizações ou nos nossos dispositivos de formação.

Agradeço a todos em nome do Conselho Nacional de Educação.

Muito obrigado.