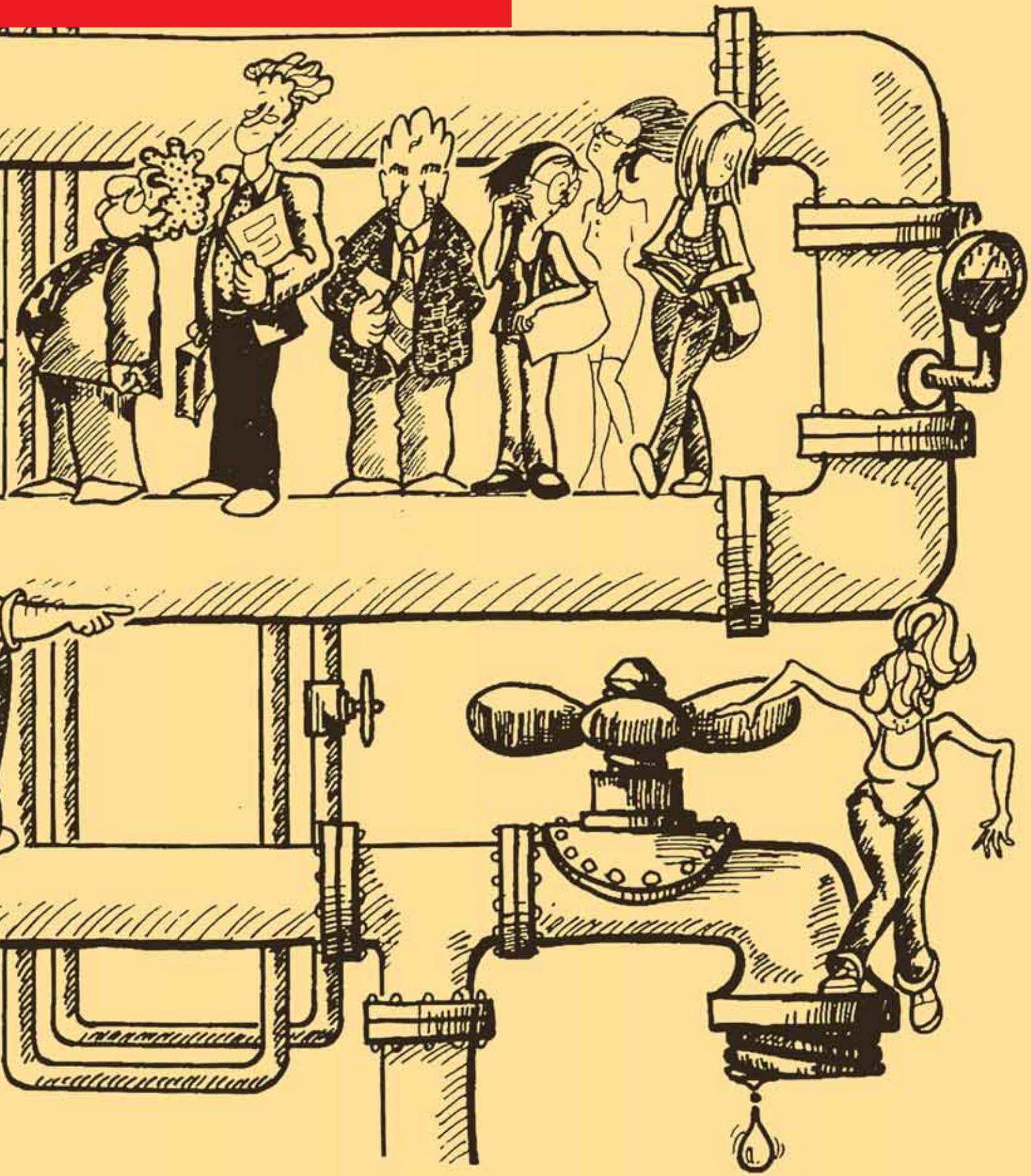


FORMAÇÃO

Revista Europeia

PROFISSIONAL





**Cedefop
Centro Europeu
para o Desenvolvimento
da Formação Profissional**

**Europe 123
GR-570 01 SALÓNICA
(Pylea)**

**Endereço Postal:
B.P. 22427**

**GR-551 02 SALÓNICA
Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 01 17**

**E-mail:
info@cedefop.eu.int**

**Internet:
www.cedefop.eu.int**

**Sítio interactivo:
www.trainingvillage.gr**

O Cedefop colabora com a Comissão Europeia a fim de incentivar, a nível comunitário, a promoção e o desenvolvimento do ensino e formação profissional, através da troca de informações e da comparação de experiências relativamente a questões que sejam do interesse comum para os Estados-Membros.

O Cedefop constitui um elo de ligação entre a investigação, a política e a prática, ajudando os decisores políticos e os profissionais em questões de formação, a todos os níveis da União Europeia, a atingir um nível de compreensão mais claro sobre os desenvolvimentos ocorridos em matéria do ensino e formação profissional, permitindo-lhes assim tirar conclusões com vista a uma acção futura. Além disso, incentiva os especialistas e os investigadores a procurar saber quais as tendências e questões que se apresentarão no futuro.

A criação da Revista Europeia Formação Profissional está prevista no artigo 3.º do Regulamento, de 10 de Fevereiro de 1975, que institui o Cedefop.

A revista é, contudo, independente, sendo constituída por um comité de redacção que avalia todos os artigos de acordo com um procedimento de dupla ocultação, em que todos os membros do Comité Editorial, e em particular os seus redactores, não conhecem a identidade dos autores cujos trabalhos irão avaliar e os autores desconhecem a identidade de quem irá avaliar os seus trabalhos. O comité, presidido por um investigador universitário reconhecido, é constituído por investigadores, bem como por dois especialistas do Cedefop, um especialista da Fundação Europeia para a Formação (FEF) e um representante do Conselho de Administração do Cedefop.

A Revista Europeia Formação Profissional conta com um secretariado de redacção composto por investigadores experientes.

A Revista faz parte da lista de publicações científicas reconhecida pelo ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig Onderzoek*), nos Países Baixos e da IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

Comité de redacção:

Presidente:

Martin Mulder

Universidade de Wageningen, Países Baixos

Membros:

Steve Bainbridge

Cedefop, Grécia

Ireneusz Bialecki

Universidade de Varsóvia, Polónia

Juan José Castillo

Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Eamonn Darcy

Training and Employment Authority - FÁS, Irlanda,

Jean-Raymond Masson

Representante do Conselho de Administração do Cedefop

Teresa Oliveira

Fundação Europeia para a Formação, Torino, Itália

Kestutis Pukelis

Universidade de Lisboa, Portugal

Hilary Steedman

Universidade Vytautas Magnus, Lituânia

Gerald Straka

London School of Economics and Political Science,

Ivan Svetlik

Centre for Economic Performance, Reino Unido

Manfred Tessaring

Grupo de investigação LOS, Universidade de Bremen,

Éric Verdier

Alemanha

Universidade de Ljubljana, Eslovénia

Cedefop, Grécia

Centre National de la Recherche Scientifique,

Aix en Provence, LEST/CNRS, França

Secretariado de redacção:

Erika Ekström

Ministério da Indústria, Emprego e Comunicação, Estocolmo,

Suécia

Ana Luísa Oliveira de Pires

Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento - FCT,

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Centro de Investigação sobre Educação e Formação

Profissional, Kaunas, Lituânia

Eveline Wuttke

Universidade Johannes Gutenberg, Mainz, Alemanha

Chefe de redacção:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grécia

Secretária da revista:

Catherine Wintrebert

Cedefop, Grécia

Publicado sob a responsabilidade de:

Johan van Rens, Director

Stavros Stavrou, Director-adjunto

Responsável pela tradução:

Isabel Dreyer

Layout: Agência Zühlke Scholz & Partner GmbH,

Berlim

Capa: Laura Crognale e M. Diamantidi Arts

graphiques, Salónica

Produção técnica em edição electrónica (DTP):

M. Diamantidi Arts graphiques, Salónica

Os contributos foram recebidos durante ou antes do

mês de Novembro de 2004.

Reprodução autorizada, salvo para fins comerciais,

desde que mencionada a fonte.

Nº de catálogo: TI-AA-05-034-PT-C

Impresso na Bélgica, 2005

A presente publicação é editada três vezes por ano em espanhol, alemão, inglês, francês e português.

O Ministério do Trabalho e da Solidariedade apoia financeiramente a publicação da versão portuguesa da Revista com 50 % dos custos da produção e tem a responsabilidade da sua difusão.

A versão portuguesa encontra-se disponível no

DEEP/CID

Centro de Informação e Documentação

Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Praça de Londres 22º P

1049-056 Lisboa

Tel. (351-21) 843 10 36

Fax (351-21) 840 61 71

E-mail: deep.cid@deep.msst.gov.pt

Relativamente às outras versões linguísticas, consulte a página III da capa.

As opiniões dos autores não reflectem, necessariamente, a posição do Cedefop. Na Revista Europeia Formação Profissional, os autores expõem os seus próprios pontos de vista que poderão ser em parte contraditórios. A revista contribui assim para alargar, a nível europeu, um debate frutífero para o futuro da formação profissional.

Caso esteja interessado em escrever um artigo ... consulte a página 98.



Celebração de 20 anos de visitas de estudo

Ainda que integrado no programa comunitário Leonardo da Vinci desde a promulgação da decisão do Conselho de 26 de Abril de 1999, o programa comunitário de visitas de estudo existe, na realidade, desde 1985, tendo tido origem em duas resoluções do Conselho. A primeira, adoptada em 25 de Junho de 1983 (JO C 166), dizia respeito às medidas a tomar no domínio da formação profissional em novas tecnologias de informação, enquanto a segunda, datada de 20 de Julho de 1983 (JO C 193), definia as políticas de formação para os anos 80. Ao abrigo destas resoluções, a Comissão foi convidada a desenvolver um programa de visitas de estudo destinado aos especialistas do sector da formação profissional.

Os três objectivos do programa, definidos em Janeiro de 1985 pela Comissão, mantêm-se perfeitamente actuais. Por um lado, permitir aos especialistas da formação profissional melhorar os seus conhecimentos sobre aspectos específicos da política e dos programas de formação profissional adoptados pelos restantes Estados-Membros e, por outro lado, promover a troca de ideias e de informações entre os participantes no programa, incluindo os visitantes e respectivos anfitriões nos Estados-Membros. Um terceiro objectivo prende-se com o enriquecimento do fluxo de informações tanto ao nível dos Estados-Membros como ao nível comunitário. Verificaram-se mudanças particularmente propícias para as actividades inovadoras relacionadas com os aspectos prioritários da política comunitária no domínio da formação profissional.

Este programa sempre procurou dar aos responsáveis pelas políticas de formação profissional a possibilidade de trocar e debater ideias sobre assuntos de interesse comum ao nível europeu. Actualmente, estes temas de interesse comum são simultaneamente definidos no âmbito do processo de Bruges/Copenhaga - Maastricht e no âmbito de acções comuns dos parceiros sociais aos níveis europeu e sectorial.

Estas prioridades encontram-se inscritas num “plano geral” estabelecido para 2004-2006. O plano de visitas de estudo para 2005 reflecte já estas iniciativas. Em 2005, as visitas serão complementadas com “peer learning reviews” (aprendizagem por interacção com os pares), as quais contarão com a colaboração dos grupos de trabalho da Comissão.

A Europa cresceu

Durante os últimos vinte anos, a União Europeia passou de 10 a 25 países, tendo o programa sido alargado a 31 países. As rotas percorridas por estes “peregrinos” da formação profissional, ainda que, na maioria dos casos, sejam aéreas, tornaram-se mais longas e a distância média do centro da Europa à sua periferia duplicou. Actualmente, há que ter em conta a existência de duas costas mediterrânicas, uma a norte e outra a sul, bem como o restabelecimento dos fluxos comerciais e intelectuais, sinal do início de uma nova repartição do trabalho. Regressam à luz do dia as semelhanças entre os sistemas, bem como os progressos ocultados pela guerra, pela “cortina de ferro” e pelas revoluções. Tendo em conta os desafios do alargamento e da globalização, o reencontro e a aproximação a que assistimos hoje são por demais importantes.

Participar para compreender

A visita de estudo permite aos participantes reflectir e debater ideias, não à distância, mas em contacto directo com a realidade dos países envolvidos no programa Leonardo da Vinci. Os visitantes têm a oportunidade de estabelecer contacto com os principais intervenientes no sistema de formação profissional e com os especialistas da sua área de estudo, nos próprios locais onde se desenvolvem as acções.

Este programa possui uma segunda característica: a iniciativa é levada a cabo no seio de um grupo multinacional e multifuncional de dez a quinze elementos, todos eles



participantes activos no sistema de formação profissional. São administradores públicos ao nível nacional ou regional, autarcas, representantes de associações de empregadores ou trabalhadores, investigadores, directores de estabelecimentos de formação, etc. Esta diversidade de funções (e, consequentemente, de abordagens) vem juntar-se à diversidade de origens nacionais, enriquecendo ainda mais os debates. Todos estes factores contribuem para alargar a discussão, promovendo a troca de ideias durante as deslocações, as refeições e os serões.

Através da singularidade da sua experiência e das suas perspectivas, os membros do grupo tornam-se testemunhas do funcionamento da formação profissional nos seus próprios países.

Resultados

Apesar de tais visitas serem relativamente curtas (3 a 5 dias), a breve experiência de mobilidade física acaba por obrigar também a uma mobilidade intelectual, familiar a todos os estrangeiros de visita a um país. Esta perspectiva permite-lhes visualizar os factos a partir do seu próprio campo de trabalho mas sob um ângulo diferente, estimulando assim a reflexão e a criatividade e promovendo uma mais ampla compreensão da actividade de cada um, uma vez que todas as práticas de trabalho são colocadas em causa.

Na medida em que as visitas de estudo se realizam no estrangeiro, o factor “outro” acaba por ser mais valorizado, obrigando a uma observação mais aturada, a uma abordagem mais cautelosa e analítica e à procura de soluções e explicações. Os participantes nestas visitas retiram benefícios imediatos de tais experiências. Na qualidade de decisores ou de desmultiplicadores de ideias, facilitam a formação de redes e a elaboração de projectos transnacionais ou nacionais. As boas práticas analisadas neste quadro podem ser transferidas ou transformadas.

Entre os exemplos mais notórios, encontram-se as orientações comunitárias relativas à formação no sector agrícola, cujas bases foram lançadas na Dinamarca, durante os primeiros anos de implementação do programa. As visitas de estudo contribuíram indubitavelmente para dar a conhecer as diferentes modalidades dos sistemas de for-

mação (os sistemas dual e em alternância), as acções modulares, os NVQ (sistemas nacionais de qualificação profissional), etc.

Os representantes dos “novos países membros” e dos países em vias de adesão consideram esta ferramenta um meio importante de familiarização com a realidade das políticas de formação profissional na União Europeia.

E amanhã?

As propostas apresentadas pela Comissão para o futuro programa são ambiciosas, tanto do ponto de vista quantitativo, como qualitativo. Os “peregrinos” da formação deverão continuar a calcorrear os países europeus com vista a compreender os desafios do desenvolvimento das competências e da coesão social. Existe ainda um longo caminho a percorrer para alcançar os objectivos de Lisboa, de Maastricht, etc. Mas novas possibilidades surgem no horizonte.

Em 20 anos, multiplicaram-se as redes e optimizaram-se os resultados.

Em Salónica, festejam-se as colheitas e, ao mesmo tempo, preparam-se os campos para amanhã.

*J'ai tendu des cordes
de clocher à clocher,
des guirlandes
de fenêtre à fenêtre,
des chaînes d'or
d'étoile à étoile*

*Estendi cordas
de sino a sino
quirlands
de janela a janela
correntes de ouro
de estrela a estrela*

Arthur Rimbaud

*Mas não apresses a viagem.
Será melhor que ela se estenda por muitos
anos
e na tua velhice chegues à ilha
rico com o que ganhaste pelo caminho*

Ítaca / Konstantinos Kavafis



Índice

Prefácio	5
-----------------------	----------

Marie-Jeanne Maurage

Investigação

Promover a compreensão da educação em toda a Europa. As visitas de estudo e o contributo da educação comparada	6
---	----------

Dimitris Mattheou

O presente artigo baseia-se nas tradições da educação comparada e procede a uma análise crítica da natureza e das perspectivas dos programas de visitas de estudo.

A formação profissional tem importância para os jovens adultos no mercado de trabalho?	17
---	-----------

Åsa Murray e Anders Skarlind

O estudo analisa o impacto da formação profissional sobre o emprego e o rendimento disponível de jovens adultos. Os jovens adultos a quem foi ministrada formação profissional são comparados com outros jovens adultos que não prosseguiram a escolaridade e a formação. Os resultados demonstram que a formação profissional tem um efeito positivo sobre o emprego e o rendimento disponível.

A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa	31
--	-----------

Mariana Gaio Alves

A análise da inserção profissional engloba não apenas a questão do acesso ao emprego, mas também aspectos referentes à aprendizagem, ao desenvolvimento pessoal e à construção da identidade dos indivíduos. O artigo sintetiza uma investigação sobre inserção profissional de diplomados do ensino superior.

Para um ensino eficiente das competências através da Internet: um exemplo prático	45
--	-----------

Marjolein C.J. Caniels

Nos dias de hoje, os estabelecimentos de ensino e as entidades formadoras procuram modos de pôr à disposição dos estudantes materiais didácticos orientados para as competências e, ao mesmo tempo, facilitar aos professores a tarefa da avaliação. Este artigo debruça-se sobre o tema de como conseguir, na prática, atingir ambos os objectivos simultaneamente.

A dimensão existencial da orientação pedagógica e profissional - quando a orientação se torna uma prática filosófica	55
---	-----------

Finn Thorbjørn Hansen

O presente artigo aborda a necessidade recente de desenvolver uma abordagem existencial e mais baseada nos valores da teoria da orientação e dos cursos de formação profissional. A individualização e a multiculturalização da vida profissional e pedagógica têm levado a um aumento dessa necessidade.

**Formação e Organização do Trabalho: Ensaio de Investigação-Acção
numa empresa de Comércio e Distribuição****69**

Bernardes Alda e Lopes Albino

Com esta pesquisa realizada numa empresa do sector do Comércio e Distribuição, a tradicional oferta de cursos, cede lugar a um modelo baseado nas necessidades reais, e em que todas as diferentes modalidades e acções de formação, se baseiam numa forte articulação com o trabalho..

Leituras**Seleção de leituras****84**

Secção concebida por Anne Wanniar do Serviço de Documentação do Cedefop, com apoio da Rede Europeia de Referência e Especialização (ReferNet)



Prefácio

Se tivermos em consideração os resultados do estudo Pisa e o caminho que ainda temos de percorrer para atingir os objectivos estabelecidos pela cimeira de Lisboa, compreenderemos facilmente por que razão as comparações entre os sistemas de ensino e formação estão na ordem do dia. Os decisores políticos e os profissionais do sector do ensino procuram compreender por que motivo os “outros” obtêm melhores resultados, conseguem colocar mais rapidamente no mercado de trabalho uma mão-de-obra qualificada ou parecem responder às expectativas dos empregadores.

Um das formas de obter instrumentos de compreensão e comparação é, naturalmente, observar in loco como os sistemas funcionam, quem são os seus responsáveis, quais os desafios que é necessário ultrapassar, quais os problemas que se colocam e as soluções para os mesmos.

Para tal, a União Europeia criou, há mais de 25 anos, um instrumento que mantém, ainda hoje, a sua actualidade: os programas comunitários de visitas de estudo, designadamente o Arion, criado em 1978 e tendo como destinatários os responsáveis pelas decisões no sector do ensino, e o programa gerido pelo Cedefop, destinado aos responsáveis no domínio da formação profissional, este criado em 1985.

O objectivo destes programas consiste em proporcionar a grupos transnacionais de 8 a 15 decisores ou especialistas (no domínio do ensino no caso do Arion e no domínio da formação profissional em relação às visitas normalmente designadas por “Cedefop”) a oportunidade de visitarem juntos outro país e de discutirem um tema de interesse comum em matéria de ensino ou de formação. Estas deslocações têm, normalmente, uma duração de três a cinco dias. Os temas abordados vão desde a apresentação

dos sistemas nacionais ao papel dos pais nas escolas ou às necessidades das pequenas e médias empresas face à crescente utilização das novas tecnologias. A abordagem sectorial (sector bancário, indústria alimentar, sector dos transportes) e as metodologias para a avaliação da qualidade dos sistemas são também discutidas, o mesmo acontecendo em relação ao ensino de línguas estrangeiras e aos calendários escolares.

A observação directa e a colocação de perguntas pertinentes serão suficientes para a comparação ?

Em que condições é possível efectuar comparações internacionais?

Será possível retirar lições de uma experiência “estrangeira”?

É este o desafio de qualquer visita de estudo num contexto internacional; é para ele que devem estar preparados todos os organizadores e todos os participantes de uma visita de estudo deste tipo.

É por este motivo que, por ocasião da celebração dos 25 anos do programa Arion, a Comissão Europeia convidou Dimitris Matthéou, professor de ensino comparado na Universidade de Atenas e especialista nos programas de intercâmbio na Europa, a expor a sua análise destas questões.

O Cedefop convidou-o ainda a fazer o mesmo em relação às agências técnicas do programa de visitas de estudo destinado a responsáveis no domínio da formação profissional.

Temos o prazer de partilhar com os leitores da Revista Europeia a opinião deste especialista.



Marie-Jeanne Maurage



**Dimitris
Mattheou**

*Professor de
Educação
Comparada,
Universidade de
Atenas*



A aprendizagem com os outros através de visitas de estudo e da observação directa possui uma longa tradição no domínio da educação. A ideia de que a experiência dos outros poderá contribuir para que evitemos determinados erros sempre foi reconfortante. Actualmente, esta expectativa assume uma dimensão ainda mais alargada nos nossos esforços de construção de um futuro europeu. Todavia, estes esforços nem sempre são bem sucedidos. Os estabelecimentos de ensino são demasiado complexos e encontram-se demasiado interligados com a sociedade para permitir uma fácil e clara compreensão do seu funcionamento.

O presente artigo procede a uma análise crítica da natureza e das perspectivas dos programas de visitas de estudo. Identifica as dificuldades e os riscos das visitas de estudo, analisando ainda as condições necessárias para que estas possam efectivamente contribuir para uma correcta definição das políticas e para a resolução de problemas no sector da educação.

(¹) A versão inglesa do questionário pode ser consultada na obra citada de Steward Fraser (1964). A versão grega pode ser consultada na obra citada de D. Mattheou (2000). Ver ainda Kalogiannaki, P. (2002).

(²) Horace Mann, por exemplo, num relatório apresentado, em 1844, à Direcção-Geral da Educação do Estado de Massachusetts afirmou que, se tivessem o discernimento suficiente para aprender com a experiência dos outros, talvez pudessem escapar às monumentais calamidades que afectavam outras comunidades, acrescentando que existiam muitas coisas boas no estrangeiro que deveriam ser imitadas. No seu relatório (1833), Victor Cousin reiterou esta ideia, declarando que a verdadeira grandeza do ser humano consistia em "pedir emprestado" tudo o que existia de bom no mundo, aperfeiçoar esse conhecimento e utilizá-lo em benefício próprio. Cousin salientava ainda que era possível assimilar tudo o que os outros povos tinham de bom sem receio de perder a identidade.

Promover a compreensão da educação em toda a Europa.

As visitas de estudo e o contributo da educação comparada

Há mais de um século e meio, Marc Antoine Jullien de Paris, um intelectual e pedagogo francês, um homem cosmopolita que travou amizade com grandes personalidades como Napoleão, Jefferson, Pestalozzi e Humboldt, foi um dos primeiros a reconhecer o contributo que a educação poderia dar para o bem-estar das pessoas e o progresso das sociedades europeias. Jullien acreditava firmemente que, se as nações mais atrasadas da Europa se familiarizassem com os métodos pedagógicos aplicados, com êxito, em outros países europeus, iriam beneficiar com o seu exemplo e poderiam progredir (Jullien, 1817). Com esse objectivo em mente, criou um questionário pormenorizado (¹) para recolher informações de forma sistemática e recomendou a organização de visitas de estudo de funcionários do sector da educação a outros países europeus. De certa forma, foi o pioneiro de muitos dos actuais programas comunitários, tais como o Arion.

Embora o seu projecto não tivesse alcançado um grande sucesso, os funcionários do sector da educação seguiram algumas das suas recomendações e viajaram para o estrangeiro, visitaram escolas e outras instituições, observaram e tomaram notas, recolheram dados e elaboraram relatórios destinados às respectivas autoridades nacionais. O seu objectivo consistia em identificar, nos sistemas educativos estrangeiros, a melhor solução para os seus problemas a nível da educação. Era o tempo da construção de nações através da criação de sistemas educativos nacionais (Green, 1990), uma era que os especialistas em educação comparada designam normalmente por período da "apropriação selectiva dos sistemas educativos" (selective education borrowing [Noah e Eckstein, 1969]), uma vez que se acreditava firmemente que as instituições e práti-

cas estrangeiras bem sucedidas, depois de cuidadosamente observadas e estudadas, poderiam ser transpostas e reproduzidas no próprio país. Os Estados só teriam a beneficiar com este processo (²).

Porém, no final do século XIX, era perfeitamente claro que os recém-criados sistemas educativos nacionais possuíam características muito diferentes. Não obstante uma vasta apropriação dos sistemas educativos estrangeiros, a harmonização estava longe de ser alcançada, existindo diferenças ao nível dos seus valores fundamentais, estrutura, organização, administração, etc. Talvez ainda mais significativas fossem as diferenças na imagem condicionada que os povos da Europa tinham uns dos outros, um facto que contribuiu para os confrontos sangrentos que devastaram por duas vezes, em 30 anos, o velho continente, durante o século XX.

Actualmente, a Europa é uma região pacífica. Os antigos ódios deram lugar à cooperação e ao compromisso. A concretização da visão de uma Europa unida é um processo gradual, caracterizado, por vezes, por alguns ressentimentos. Não obstante ser ainda de jure da exclusiva responsabilidade de cada país, a educação é novamente chamada a desempenhar um papel fundamental, desta vez não apenas na prossecução do interesse nacional, tal como aconteceu no passado, mas também no desenvolvimento da identidade europeia, através da promoção de uma compreensão mútua, da aprendizagem com as experiências dos outros e, em geral, da eliminação de qualquer obstáculo à integração europeia. Para este fim, as autoridades europeias estão a fazer uma tentativa mais determinada, mais sistemática e mais aberta para ajudar os especialistas no domínio da educação a compreender a es-



sência do pensamento de outros povos, tal como é desenvolvido através da educação. Tendo em vista a prossecução deste objectivo claramente político, foram desenvolvidos vários programas, entre os quais os programas de visitas de estudo reminiscências de algumas práticas do século XIX. Para servirem da melhor forma esta nobre causa, os programas comunitários de visitas de estudo, que constituem o tema do presente artigo, devem aproveitar ao máximo a valiosa experiência e a ciência convencional da educação comparada. Seguidamente, são apresentados os principais elementos desta valiosa experiência e sugeridas formas de transformar as visitas de estudo em instrumentos eficazes de compreensão mútua em toda a Europa.

A ciência convencional da educação comparada

A educação comparada é uma daquelas disciplinas académicas caracterizadas por um percurso turbulento e cheio de vicissitudes (Bray, 2003; Wilson, 2003; Cowen, 2000; Crossley, 2000; Mattheou, 2000; Holmes, 1965; Hans, 1949). Esta disciplina foi criada como uma tentativa de expor e compreender as razões subjacentes às diferenças existentes entre os recém-criados sistemas educativos do século XIX, não obstante as significativas e duradouras influências transnacionais neste campo. Inicialmente, a educação comparada pretendia, como parte do seu contributo para a nobre causa da manutenção da paz no período entre guerras, confirmar a relação causal que alegadamente existia entre a sociedade e a educação. Nas primeiras décadas do período pós-guerra, esta disciplina dedicou-se ao estudo de problemas relacionados com a democratização do ensino e o seu desenvolvimento. Mais tarde, dando resposta às preocupações então manifestadas, passou a lidar com questões contemporâneas, desde a globalização e a sociedade do conhecimento à exclusão social e ao processo de aprendizagem, questões que, hoje em dia, fazem parte da agenda da educação. Porém, mesmo reafirmando a sua dedicação à causa da teoria pura, da explicação e da compreensão, a educação comparada nunca renunciou, em nenhum destes momentos, às suas aspirações políticas. Por conseguinte, o seu longo envolvimento com o processo de decisão no domínio da educação proporcionou-lhe uma vasta e valiosa experiência, que se encontra reunida numa série de “artigos de fé”.

Três destes artigos merecem especial destaque, visto serem particularmente relevantes para o objectivo do presente artigo.

O primeiro artigo de fé da educação comparada descreve a educação como um “organismo vivo” (Sadler, 1964). Não é possível extrair selectivamente um dos seus elementos (uma instituição, por exemplo), transpô-lo para um contexto nacional diferente e esperar que o mesmo se desenvolva e dê os mesmos frutos que daria no seu ambiente original. É o mesmo que tentar transplantar tamareiras de uma zona tórrida para uma região do Ártico ou plantar uma laranjeira com folhas e flores apanhadas no jardim de um vizinho. A desilusão dos consultores estrangeiros que tentaram transpor instituições ocidentais para países do Terceiro Mundo na década de 1960 (Arnove, 1980) ou dos reformadores que procuram actualmente importar o managerialismo anglo-saxónico para os seus próprios sistemas educativos (Cowen, 1996) atesta bem a veracidade desta afirmação.

O segundo artigo de fé refere que os factores exteriores à educação, isto é, os factores que integram um contexto social mais vasto, são mais importantes do que os aspectos intrínsecos do próprio sistema educativo (Sadler, op. cit.), na medida em que o desenvolvimento deste sistema depende essencialmente do contexto social. Os valores subjacentes à nossa educação são valores sociais; as preocupações e prioridades educativas são fundamentalmente preocupações e prioridades sociais. Enquanto indivíduos, fomos moldados pela sociedade em que crescemos; somos um produto do nosso tempo e das circunstâncias, prisioneiros de uma rede de conceitos e premissas sociais que nós próprios não reconhecemos, como costumava afirmar um conceituado especialista em educação comparada (King, 1976).

A preocupação com a igualdade de oportunidades na educação tem expressão directa no movimento para a igualdade social. O apelo à continuação das reformas na educação reflecte as actuais preocupações sociais com o aprofundamento e o reforço da participação democrática dos cidadãos, especialmente nos países que, até há bem pouco tempo, se encontravam sob regimes autocráticos. O respeito pela diferença nas escolas traduz a aceitação generalizada do pluralismo cultural e da tolerância política



e religiosa. Os esforços desenvolvidos para reforçar a relação entre a escola e o mercado de trabalho confirmam a importância que a sociedade atribui ao papel desempenhado pelas escolas na economia.

O último destes três artigos afirma que os contextos sociais e, conseqüentemente, a educação são diferentes. Sob a influência de forças e factores distintos, evoluíram de forma diferente ao longo da história, e as circunstâncias actuais e as perspectivas futuras contemplam diferentes prioridades e agendas de acção política no domínio da educação. Comparemos, por exemplo, as sociedades irlandesa e francesa e o lugar que a religião ocupa no currículo escolar de cada um destes países; ou as sociedades britânica e grega e a autonomia administrativa das escolas inglesas com a total dependência administrativa das escolas gregas perante o Ministério da Educação; ou ainda as sociedades sueca e alemã e a organização global da primeira com o sistema multipartidário da segunda. Se compararmos o individualismo e o pragmatismo norte-americanos com o corporativismo e paternalismo japonês que caracteriza o mundo dos negócios, descobriremos a sua relação com valores sociais e pedagógicos, nomeadamente com a ética protestante e o espírito pioneiro dos primeiros imigrantes dos EUA e com os valores familiares do respeito e da ajuda mútua predominantes na sociedade japonesa. Se pensarmos um pouco em todos estes exemplos, compreenderemos imediatamente o papel desempenhado pela história e pela tradição. Podemos ainda comparar a cultura empresarial que foi introduzida nas universidades inglesas e neerlandesas com a adopção do conceito de ensino superior como um serviço público pelas universidades gregas e compreenderemos imediatamente que estas sociedades encararam de formas muito distintas questões que permeiam o discurso político sobre o futuro, nomeadamente a globalização, a concorrência internacional, a modernização, etc.

A educação comparada e os programas de visitas de estudo

Para os responsáveis pela política de educação, a questão mais importante não é, porém, a validade dos três artigos de fé supramencionados; provavelmente, até subscrevem as ideias neles expressas. Para eles, a questão fundamental consiste em encontrar uma forma de aplicar eficazmente essas

ideias, na prática, à organização e realização de visitas de estudo. Para proporcionarmos uma resposta convincente, apesar de provisória, a esta questão, devemos começar por identificar os principais objectivos destes programas de visitas de estudo. Neste aspecto, o Arion constitui um bom exemplo. Segundo a Comissão Europeia, os principais objectivos das visitas de estudo são: “permitir às pessoas com importantes responsabilidades em matéria de educação ... rever e alterar o seu trabalho à luz da experiência directa de estruturas e reformas educativas noutros Estados-Membros” e “aumentar a quantidade de informação fidedigna, seleccionada e actualizada sobre os progressos alcançados na Comunidade em matéria de educação, disponível aos decisores políticos” (Comissão Europeia, 2003).

O Arion e outros programas de visitas de estudo semelhantes, tal como o programa Leonardo da Vinci, possuem uma vertente claramente reformista e melhorista. Os decisores políticos, os administradores dos estabelecimentos de ensino e os educadores que participam nestes programas devem adquirir, em primeira mão, informações fidedignas que possam ser, e sejam efectivamente, utilizadas nos projectos de reforma e nas políticas de educação nacionais, que poderão beneficiar com a experiência de outros países europeus. Trata-se de uma premissa e de uma abordagem à definição de políticas por parte das autoridades europeias que faz lembrar as nobres intenções dos fundadores dos sistemas educativos nacionais, que, de facto, nunca deixaram de ser considerados instrumentos políticos. Há muitos anos que os políticos regressam a casa, após participarem em reuniões ministeriais, impressionados com os bons resultados obtidos por determinados países no domínio da educação e dispostos a embarcar em mais um projecto de reforma. Este fenómeno é cada vez mais visível, dado que as referidas reuniões são cada vez mais formais, frequentes e multilaterais (Phillips, 1989; 2002). Será necessário recordarmos o entusiasmo manifestado pelos políticos sociais-democratas em relação à reforma global levada a cabo na Suécia durante a década de 1960? Ou talvez a expectativa criada em toda a Europa em relação à capacidade do ensino técnico-profissional para aliviar a pressão sobre o sistema geral de ensino e fomentar o desenvolvimento económico? Devemos ainda recordar o impacto que as políticas inglesas de educação



da década de 1980 tiveram sobre os políticos neoliberais europeus ou a actual obsessão com a aprendizagem ao longo da vida, a educação de adultos ou a garantia da qualidade? Quantas vezes os tecnocratas, os administradores dos estabelecimentos de ensino e os educadores de todas as áreas, a nível local, nacional e internacional, influenciaram as comissões de decisão com o seu alegado conhecimento sobre os sistemas educativos estrangeiros? Não faltam exemplos de uma mistura desconexa de provas circunstanciais, informações desadequadas, interpretações ingénuas, generalizações não fundamentadas, desejos pessoais e preconceitos. Todos os especialistas em estudos comparados que participaram em comissões de decisão estão em condições de citar exemplos de propostas inviáveis, formuladas com base em várias concepções desajustadas sobre a realidade das instituições estrangeiras. Perante tudo isto, o que tem a educação comparada para oferecer?

O primeiro conselho que a educação comparada tem para oferecer aos funcionários que participam na organização das visitas de estudo foi já indirectamente mencionado. Ao salientar a natureza histórica/contextual dos estabelecimentos de ensino e as consequentes limitações à apropriação dos sistemas educativos estrangeiros, a educação comparada alerta os decisores políticos nacionais para os perigos associados a uma interpretação ingénua e superficial das sugestões formuladas pela UE relativamente às modificações da política nacional “à luz da experiência directa de estruturas e reformas educativas noutros Estados-Membros” (Comissão Europeia, op. cit.) como apelos à adopção indiscriminada de práticas de ensino estrangeiras. A educação comparada abre igualmente o caminho à crítica de todas as convenientes premissas e certezas não fundamentadas que pautam frequentemente a actuação de várias comissões de decisão. Desta forma, os decisores políticos, potenciais participantes em visitas de estudo, tomam consciência, desde o início, da complexidade da sua tarefa.

O segundo importante contributo da educação comparada consiste em chamar a atenção de todos os agentes envolvidos num programa de visitas de estudo para as dificuldades inerentes à sua tarefa. O primeiro tem natureza epistemológica. Por mais que nos esforcemos, as nossas observações

nunca poderão ser verdadeiramente objectivas. Tal não se deve tanto ao facto de as coisas mais importantes na vida e na educação, bem como as situações sociais em que as mesmas assumem o seu verdadeiro significado, serem demasiado complexas para se prestarem a qualquer tipo de observação alegadamente objectiva (King, op.cit: 14), mas sobretudo ao facto de vermos aquilo que aprendemos a ver. Sempre que observamos algo, somos influenciados pela nossa história, a nossa personalidade, as emoções que estamos a sentir naquele momento e a nossa bagagem intelectual (ibid: 15).

Esta afirmação é igualmente verdadeira para o leigo e para o especialista. Também este, especialmente quando analisa um determinado aspecto de um sistema educativo estrangeiro, tem uma perspectiva diferente, que varia consoante ele seja um investigador académico, um consultor das autoridades estrangeiras responsáveis pelo sector da educação, um participante numa visita de estudo ou um parceiro num projecto de reforma. A experiência académica, bem como as prioridades e as competências no domínio da investigação, são igualmente factores relevantes.

O facto de a nossa objectividade não ser absoluta impõe-nos certos limites e obrigações. Em primeiro lugar, devemos aceitar esta ideia e mantermo-nos constantemente atentos aos limites das nossas observações. Em segundo lugar, devemos confirmar sistematicamente os nossos dados, comparando-os com outros dados fidedignos ou consultando outras pessoas que estejam mais familiarizadas com o sistema educativo em causa e o seu contexto social. Devemos procurar desenvolver as nossas capacidades de comparação, estudando métodos e técnicas aplicáveis neste domínio. Por último, devemos manter sempre um espírito aberto e uma atitude realista, moderada e circunspecta, estando preparados para testar todas as informações e pontos de vista, bem como para reconsiderar as nossas opiniões perante novos factos. Hoje em dia, talvez mais do que nunca, devemos estar preparados para sujeitar ao teste da comparação e a uma análise crítica todas as informações relativas a desenvolvimentos verificados em sistemas educativos estrangeiros e todas as recomendações relevantes emitidas por organizações internacionais, tendo em conta o nosso contexto nacional.



A segunda dificuldade é de natureza conceptual. Lembra-nos que todos os estudos válidos e fidedignos devem basear-se numa clara compreensão dos conceitos, bem como das premissas ideológicas que lhes estão subjacentes, que moldam a nossa percepção do mundo e da educação, especialmente quando se trata do estudo de sistemas educativos estrangeiros. A formulação de conceitos está intimamente associada a uma determinada sociedade, pelo que tem um cariz cultural. Até mesmo no seio de uma única sociedade as pessoas atribuem significados diferentes ao mesmo conceito. Este facto é particularmente evidente quanto se trata de conceitos modernos, tais como globalização ou sociedade do conhecimento, aos quais os analistas académicos atribuem significados distintos. Por conseguinte, esta situação exige uma prudência acrescida da nossa parte quando nos é dito que temos de obedecer às normas impostas pelas forças inexoráveis da globalização, da concorrência internacional ou da inovação tecnológica. Voltemos, porém, à vertente comparativa. Quando procuramos estudar um sistema educativo estrangeiro, devemos ter plena consciência de que, nesse país, as pessoas podem atribuir significados diferentes a alguns dos nossos conceitos. O termo “estabelecimento de ensino público”, por exemplo, tem um significado totalmente diferente em Inglaterra e na Europa continental. Os *gastarbeiter* (trabalhadores convidados) e o seu sistema educativo são tipicamente alemães. Os professores gregos só recentemente se familiarizaram com o conceito de currículo no seu sentido anglo-saxónico, mas muitos deles ainda entendem o currículo - ou o programa analítico, termo ainda utilizado pela maioria deles - como uma lista dos capítulos dos manuais escolares que devem ser ensinados nas aulas. O mesmo se verifica em relação ao conceito de autonomia profissional, que, segundo eles, está mais relacionado com os limites da sua obrigação de seguir as directivas emitidas a nível central do que com a sua plena participação nas decisões tomadas ao nível do estabelecimento de ensino.

De facto, todos os estudantes de educação comparada sofreram inicialmente um choque cultural ao tentarem abordar um sistema educativo estrangeiro com a bagagem conceptual inerente ao seu próprio contexto cultural. Um estudante grego, por exemplo, apegado aos conceitos básicos de um sistema educativo centralizado, tais como centralis-

mo, uniformidade estrutural, legalismo, etc., teria grandes dificuldades em compreender o funcionamento de um sistema caracterizado pela diversidade estrutural, administrativa e curricular. Da mesma forma, um estudante inglês teria semelhantes dificuldades em compreender a natureza do ensino nas escolas gregas - onde a organização, os conteúdos e os métodos pedagógicos são estabelecidos pelo Estado - se procurasse estudar esse sistema com base no conceito de autonomia profissional vigente em Inglaterra. Por conseguinte, se não enquadrarmos os sistemas educativos estrangeiros no devido contexto conceptual, é quase certo que, no final do nosso estudo, ficaremos com uma ideia incorrecta dos mesmos; chegaremos a conclusões erradas e, conseqüentemente, não teremos conseguido aproveitar em nosso benefício a experiência dos outros.

O terceiro contributo da educação comparada para o sucesso de um programa de visitas de estudo está relacionado com o facto de os sistemas educativos existirem e funcionarem num contexto social constantemente moldado pela tradição e pela visão de um futuro melhor. Se este contexto não for compreendido e ponderado, o estudo nunca estará completo. Se nos limitarmos a visitar estabelecimentos de ensino (normalmente os melhores que existem no país de acolhimento), a participar em conferências e a falar com os professores e os administradores desses estabelecimentos, nunca poderemos ter a certeza de que possuímos uma perspectiva abrangente do sistema, ou de parte dele, e da política que estamos interessados em estudar. Mais importante ainda, não nos será possível identificar e avaliar as forças intangíveis que lhes estão subjacentes, nem explicar a sua função e a dinâmica de mudança no sistema educativo em causa. Porém, se não o fizermos, não conseguiremos alcançar uma verdadeira compreensão, nem retirar lições úteis de uma visita de estudo. Esta afirmação pode ser ilustrada com alguns exemplos retirados do contexto grego.

Imaginemos que o tema de uma visita de estudo à Grécia é a dimensão europeia nas escolas. É muito provável que, durante essa visita, os participantes se deparem com professores dinâmicos, que trabalham com alunos extremamente motivados em vários projectos bem concebidos, nos quais são usadas diversas abordagens criativas. Todavia, estes casos de sucesso não serão par-



ticularmente úteis como exemplos a seguir no âmbito da reforma a desenvolver nos seus respectivos países, a menos que os participantes consigam ter em conta o contexto social específico da situação que observaram. A sociedade grega, considerada como um todo, tem revelado sempre uma tendência para reforçar as suas ligações com a Europa e a União Europeia, tanto a nível cultural como político. Os gregos sempre se orgulharam de ter oferecido à Europa as fundações da sua civilização e de serem, eles mesmos, filhos do Iluminismo europeu. Paralelamente, a adesão à União Europeia foi sempre vista como uma protecção contra ameaças externas e a instabilidade política interna. Sem este tipo de apoio político, a dimensão europeia na educação não teria, provavelmente, as mesmas oportunidades de sucesso. Consequentemente, se não compreenderem esta situação, os participantes em visitas de estudo dedicadas à dimensão europeia nas escolas gregas não conseguirão retirar as valiosas lições que procuram, nem aprender com as experiências dos outros.

Da mesma forma, será difícil apreciar plenamente o sucesso das políticas relacionadas com a educação de imigrantes e refugiados na Grécia, bem como retirar lições úteis das mesmas, sem ter em consideração o facto de quase metade da população grega ser descendente de refugiados gregos que abandonaram a Ásia Menor em 1922 e de os gregos partilharem, há muitas gerações, as dificuldades dos emigrantes.

Eis um último exemplo extremamente esclarecedor. Não obstante se terem registado alguns progressos, o processo de introdução das TIC nos estabelecimentos de ensino gregos ainda está longe dos seus objectivos. Talvez alguns dos obstáculos e dificuldades se tornassem evidentes durante uma visita de estudo, provavelmente aqueles relacionados com a inércia administrativa do Estado, as deficiências na formação inicial e contínua dos professores ou a falta de infra-estruturas adequadas. Contudo, não é possível obter uma perspectiva mais completa e mais clara, que permita retirar lições úteis, sem avaliar simultaneamente os factores intelectuais e ideológicos subjacentes ao ensino na Grécia.

Na Grécia, por razões históricas, o ensino tem sido tradicionalmente dedicado ao desenvolvimento do espírito e da moral. O conhecimento teórico era considerado ge-

nuinamente útil, em detrimento do conhecimento prático, e os professores aprenderam, ao longo do tempo, a respeitar esta ideia no seu trabalho. Para conquistar um lugar cativo no currículo escolar, a tecnologia tem de ultrapassar obstáculos institucionais e modificar também a cultura escolar tradicional.

Alguns membros dos círculos reformistas mais optimistas e empreendedores contestam a importância atribuída ao papel desempenhado pela tradição e pelas forças sociais e culturais. O seu argumento é o de que, actualmente, a educação está basicamente associada à aquisição de competências, à capacidade de adaptação e à flexibilidade num mundo caótico e globalizado, em constante evolução; está associada ao individualismo e às preferências culturais, ao viver mais do que ao philosophare. Segundo esta argumentação, os Estados e os indivíduos que preferem ignorar a realidade da globalização, da explosão tecnológica no domínio da informática e da biologia, do carácter multicultural das sociedades pós-modernas e da relatividade cultural, do declínio do estado-nação e da queda do iluminismo, e que, em geral, não tomam em consideração a onnipotência das forças internacionais e a inevitabilidade das mudanças que estas implicam, acabarão provavelmente por ficar à margem da sociedade mundial e na retaguarda da história. Por conseguinte, os educadores são constantemente pressionados para seguir a tendência geral e marginalizar todos aqueles que optam por um caminho diferente.

A resposta a estes argumentos tem duas vertentes. Em primeiro lugar, esta noção sobre as forças internacionais e os respectivos corolários é, pura e simplesmente, incorrecta. O Estado mantém o seu poder e continua a ser o único quadro de referência para a legitimação política de forças supranacionais (Mattheou, 2001), não obstante ter cedido algumas das suas competências a nível económico e político. A globalização, uma questão controversa e criticada a vários níveis, não é um fenómeno novo, nem totalmente abrangente (Hirst e Thomson, 1996, Ashton e Green, 1996). A actual explosão tecnológica, apesar de impressionante e, possivelmente, mais poderosa do que nunca, não é mais de que uma nova fase numa longa série de explosões relevantes, que ainda não tiveram um impacto criativo em todo o mundo.



Em segundo lugar, a maioria dos argumentos supramencionados, para além de positivista e, em certa medida, determinista, peca por falta de precisão histórica. Não tomam em consideração a capacidade do Homem para rejeitar e confrontar forças onipotentes, nem a sua determinação em influenciar o rumo da história. O longo passado intelectual do continente europeu ilustra bem a natureza dialéctica da história e do progresso da Humanidade. O enorme contributo da Europa para a civilização mundial demonstrou, de forma inequívoca, a relevância da participação política activa para a construção da História.

Preparação das visitas de estudo numa perspectiva comparativa

A passagem da teoria à prática é, sem dúvida, uma tarefa difícil; um curso de aeronáutica e o manual do avião não são certamente suficientes para realizar um voo em condições de segurança. Da mesma forma, a educação comparada fornece directrizes destinadas a tornar as visitas de estudo mais eficazes, mas não tem capacidade para eliminar completamente os perigos da falta de compreensão. É neste espírito que as observações que se seguem devem ser entendidas e ponderadas.

Uma visita de estudo é, no fundo, um acto de comunicação e, para aumentar a sua eficácia, é necessário que seja considerada como tal. O participante na visita de estudo entra em contacto com várias pessoas que trabalham ou colaboram de alguma forma com uma organização e/ou instituição. Supostamente, estas pessoas estão preparadas para satisfazer o seu interesse, explicando a situação em causa e respondendo às suas perguntas. Neste sentido, transmitem uma mensagem codificada de acordo com as suas suposições quanto à natureza dos interesses dos participantes e com os aspectos que elas próprias consideram fundamentais e representativos da sua organização ou instituição. Estas pessoas utilizam certos conceitos que lhes são familiares (e que, supostamente, serão familiares para os participantes) e, por vezes, partem do princípio de que os seus interlocutores conhecem o contexto em que a sua mensagem está inserida.

Os participantes interpretam (ou, num sentido mais técnico, descodificam) a mensagem com base nas suas próprias suposições, no seu quadro conceptual e nos seus inter-

esses e preferências pessoais. Uma vez que estes participantes provêm de países e/ou contextos culturais diferentes, as suas suposições, interesses e quadros conceptuais são também diferentes, o que os leva a interpretar de formas distintas a mesma mensagem, ou seja, a apreciar a situação de maneira diferente.

Por último, o encontro entre o visitante e o visitado resulta da aplicação de um procedimento administrativo de dois níveis: as autoridades do país de acolhimento decidem quais os programas disponíveis e organizam as visitas de estudo, enquanto as autoridades do país dos participantes seleccionam os candidatos de acordo com determinados critérios, fornecem informações de base antes da visita e recebem os relatórios após a sua realização. Ambos os níveis desempenham um papel extremamente importante no processo de comunicação, na medida em que escolhem o “emissor”, o “destinatário” e o tema e, por conseguinte, são igualmente responsáveis, em grande parte, pela mensagem e pela sua interpretação.

Identificados os interlocutores no processo de comunicação, podemos agora passar à descrição das fases de uma visita de estudo e destacar as áreas em que a educação comparada poderá dar o seu contributo. Para facilitar a nossa análise, dividimos o processo em cinco fases distintas. A primeira fase abrange a escolha do tema, conteúdo e estrutura da visita de estudo pelas autoridades do país de acolhimento. A segunda refere-se à selecção dos participantes de acordo com determinados critérios pré-definidos. A terceira fase corresponde à preparação e apoio aos participantes por parte das autoridades do seu país. A quarta fase consiste na própria visita, que inclui tantos os participantes como as pessoas seleccionadas pelas autoridades do país de acolhimento, mais uma vez de acordo com determinados critérios. A apresentação de relatórios, tanto às autoridades do país dos participantes como a um grupo mais vasto de especialistas no domínio da educação, constitui a última fase.

A primeira fase depende consideravelmente de dois factores determinantes. As visitas de estudo devem dar resposta às prioridades específicas dos Programas Sócrates/Leonardo da Vinci e corresponder à realidade do ensino na Europa dos nossos dias, deven-



do ainda tomar em consideração as potencialidades do país de acolhimento. Embora a maioria dos problemas e das políticas no sector da educação seja basicamente comum a todos os países da UE - o resultado inevitável de, por exemplo, as forças de globalização, a integração europeia e a sociedade/economia do conhecimento - existem certas questões que são específicas de determinados países, quer ao nível das circunstâncias neles vigentes, quer ao nível do carácter inovador das políticas adaptadas. A transformação dos estabelecimentos de ensino nos países ex-comunistas europeus (em circunstâncias certamente diferentes dos outros) e a política de managerialismo nos estabelecimentos de ensino ingleses - uma inovação consentânea com as tradições inglesas ao nível da organização - pertencem a esta categoria. Consequentemente, a distinção entre problemas/políticas "semelhantes" e "específicos" coloca a questão da relevância do tema de uma visita de estudo para os educadores estrangeiros (especialmente quando se trata de circunstâncias específicas) e exige certamente um maior conhecimento das circunstâncias vigentes no país de acolhimento por parte dos participantes. Um educador grego, por exemplo, perguntar-se-ia até que ponto o estudo da gestão local de um estabelecimento de ensino inglês seria relevante para o seu trabalho, que se desenvolve num sistema educativo altamente centralizado. Caso chegasse à conclusão de que este seria um tema interessante para a sua visita de estudo, teria de aprofundar os seus conhecimentos sobre as tradições de descentralização dos estabelecimentos de ensino ingleses, sobre o profissionalismo dos professores ingleses, sobre o carácter liberal da política inglesa, sobre a confiança generalizada na gestão científica, etc., o que não aconteceria se optasse por estudar, por exemplo, o ensino especial.

A educação comparada pode fornecer os meios para distinguir entre o semelhante e o específico - este tem sido, desde sempre, um dos seus principais objectivos - e para descortinar a natureza e a relevância das semelhanças e das especificidades no processo de decisão. Trata-se naturalmente de um importante contributo para a escolha e a estruturação das visitas de estudo. Desde que as autoridades não se limitem a proporcionar aos participantes o acesso àquilo que é mais impressionante ou está mais à mão apenas para cumprirem os seus deveres convencionais e disponham do necessário

apoio especializado no domínio da educação comparada, poderão escolher um tema e organizar a visita de estudo em função desse mesmo tema, procurando destacar os principais elementos contextuais da política de educação e salientar as diferenças entre o que é específico e o que é semelhante. Da mesma forma, uma vez que, até mesmo numa única sociedade, coexistem perspectivas e pontos de vista diferentes, as autoridades do país de acolhimento devem permitir a apresentação de opiniões contrárias/minoritárias, bem como a visita e observação de estabelecimentos de ensino com desempenhos mais fracos. Esta abordagem proporcionará não apenas uma compreensão mais abrangente e correcta da situação, mas elevará também o nível de confusão criativa dos participantes que, tratando-se de um elemento essencial do interesse genuíno e da participação activa, conduzirá a uma compreensão mais profunda e mais correcta da situação. Este é, afinal, o verdadeiro objectivo da visita. A primeira fase não se resume apenas a aspectos organizacionais e administrativos, estabelecendo efectivamente as bases para o sucesso da visita de estudo. Por conseguinte, as autoridades nacionais/regionais não devem, nesta fase, hesitar em pedir a ajuda de especialistas em educação comparada e em cooperar com os seus homólogos estrangeiros.

A segunda fase é da responsabilidade das autoridades do país dos participantes. Geralmente, os participantes são seleccionados com base nos seus conhecimentos linguísticos (devem ser fluentes na língua em que decorrerá a visita de estudo) e no seu interesse ou relevância para o tema da visita, bem como na posição que ocupam na hierarquia do sistema educativo. Embora estes critérios não mereçam críticas, não são suficientes. Se tiverem em consideração que uma visita de estudo é um exercício de comunicação em que a observação, a decodificação e a compreensão dependem efectivamente do contexto conceptual dos participantes, do seu sistema de valores, das suas ideias sobre o que é uma boa educação, da sua verdadeira motivação, etc., as autoridades deverão estar em posição de definir, de forma mais completa e precisa, o perfil dos participantes. A experiência demonstra que, para alguns educadores, a participação numa visita de estudo é apenas uma questão de curiosidade ou uma oportunidade para viajar para o estrangeiro e conhecer outras pessoas (um objectivo válido em si mesmo,



mas não uma das principais prioridades dos programas em causa). Para outros, são as suas tendências pessoais que os afastam de uma observação objectiva. Existem professores que, por exemplo, consideram o sistema de ensino técnico-profissional alemão o modelo perfeito, enquanto outros, que defendem o enciclopedismo e criticam a especificidade das matérias abrangidas pelo diploma do ensino secundário, tendem a procurar apenas a confirmação da sua posição durante a visita de estudo. A definição do perfil dos participantes com base em determinadas características qualitativas é um exercício útil, indispensável para a fase seguinte.

A terceira fase é a mais importante de todo o processo. Durante esta fase, os participantes recebem as informações necessárias para que a visita de estudo seja bem sucedida. Com base em informações pormenorizadas e rigorosas sobre o tema, o conteúdo e a estrutura da visita de estudo (informações essas que são transmitidas pelas autoridades do país de acolhimento às autoridades do país de origem durante a primeira fase) e nos perfis individuais traçados durante a segunda fase, as autoridades estão agora em condições de organizar seminários ad hoc, que poderão incluir minicursos de formação sobre o estudo comparado dos sistemas educativos. Independentemente do tema específico da visita de estudo, os participantes serão alertados contra os perigos da observação parcial, da descontextualização das questões, da confusão entre o geral e o particular, da minimização da importância das circunstâncias concretas e das tradições, etc. A vasta bibliografia sobre educação comparada contém diversos estudos de caso sobre falhas de compreensão e juízos incorrectos que estiveram na origem do fracasso de algumas políticas, estudos esses que se poderão revelar uma grande ajuda. Os participantes na visita de estudo receberão igualmente informações de base sobre o sistema educativo do país de acolhimento, bem como sobre o seu contexto sócio-económico, cultural e político. Estas informações não deverão ser transmitidas de modo desconexo e fragmentário, mas sim de forma sistemática, o que permitirá aos participantes compreenderem as relações existentes entre a instituição observada, por um lado, e as forças intangíveis e os factos reais que afectam o seu funcionamento, por outro. Só assim as informações sobre o país de acolhimento ou sobre uma ou mais das suas

instituições (que, actualmente, são transmitidas de outras formas pelas autoridades do país de acolhimento e do país de origem) farão verdadeiramente sentido e se revelarão úteis. Estes minicursos poderão culminar na elaboração de um fluxograma ou de uma grelha de observação geral e flexível, que ajude os participantes a concentrarem a sua atenção apenas nos aspectos institucionais mais importantes, a distinguirem entre o geral e o particular, a reconhecerem aquilo que é inovador e útil, etc.

Poderão ainda ser organizados minicursos destinados a actualizar os conhecimentos dos participantes (para aqueles que dão os primeiros passos neste campo, esta acção de formação poderia corresponder a um curso introdutório) quanto aos mais recentes desenvolvimentos, tanto em termos científicos como políticos, no campo em que se integra o tema da visita de estudo. Estas acções são extremamente importantes, sobretudo em áreas interdisciplinares recentes, como é o caso do ensino de TIC, das necessidades educativas especiais ou do ensino multicultural, especialmente nos países com pouca experiência e falta de conhecimentos especializados neste domínio. Poderá ainda ser ministrado um curso final, com o objectivo de transmitir aos participantes técnicas de comunicação e ajudá-los a ultrapassar as dificuldades relacionadas com a sua aplicação, especialmente em contextos internacionais/culturais com códigos de comunicação normalmente diferentes. Como exemplos do carácter cultural destes códigos, podemos referir o “ensino particular” que, no caso da Grécia, exclui o financiamento pelo Estado (uma situação totalmente distinta da que se verifica na Europa Ocidental), e o ensino laico, que tem conotações diferentes em França, na Irlanda e na Grécia.

A quarta fase corresponde à própria visita. É nesta fase que a qualidade e a eficiência do planeamento e das actividades de preparação desenvolvidas anteriormente são postas à prova. Esta fase está associada aos aspectos estruturais e organizacionais da visita, aos funcionários envolvidos, à escolha dos locais e/ou dos eventos da visita, à gestão do tempo, etc. Todos estes aspectos são determinantes para o sucesso da visita de estudo, bem como para a sua qualidade pedagógica e a sua utilidade em termos da definição de políticas. Importa aqui salientar o papel fundamental desempenhado pelos funcionários envolvidos na visita



de estudo. Uma vez que são intervenientes-chave no processo de comunicação, deverão conhecer plenamente o significado dos códigos, tanto os seus como os dos participantes, o que lhes permitirá estar permanentemente em sintonia com os seus interesses e acompanhar o seu raciocínio. É fundamental que todo o processo da visita seja avaliado, de forma sistemática, quer pelas autoridades e participantes do país de acolhimento, quer pelos participantes do país de origem, com base em objectivos e critérios estabelecidos de comum acordo, e que, para tal, sejam utilizados todos os instrumentos de avaliação válidos e fidedignos disponíveis.

Por último, as conclusões da avaliação devem ser registadas num relatório bem estruturado e documentado. As diferentes perspectivas revelarão as falhas de compreensão e os pontos fracos, bem como os pontos fortes, das visitas de estudo, contribuindo, desta forma, para o aperfeiçoamento contínuo de todo o programa.

Serão de esperar, pelo menos, duas grandes reservas e/ou objecções ao processo supramencionado. A primeira prende-se com o esforço exigido a todos os agentes e entidades envolvidos no processo (autoridades, educadores, instituições de acolhimento, organizadores, etc.). A segunda diz respeito à falta de conhecimentos especializados, sobretudo ao nível da definição de perfis, no domínio da educação comparada, das técnicas de comunicação e da avaliação de projectos. Embora o processo acima descrito exija grandes esforços, é importante definir correctamente as prioridades. A maximização dos resultados de uma acção extremamente apreciada (e bastante dispendiosa) compensa largamente o esforço acrescido. Afinal - e isto leva-nos à segunda objecção - o projecto, no novo formato proposto, compensa o volume adicional de trabalho com o envolvimento de recursos humanos especializados e com a introdução de uma estrutura organizativa mais racional e eficiente, que impede a duplicação de esforços e maximiza os recursos funcionais do Estado. Neste contexto, os administradores poderão continuar o seu trabalho de organização e de coordenação e os participantes poderão elaborar os seus relatórios de for-

ma mais estruturada e sistemática. A definição de perfis, os seminários sobre educação comparada e sobre técnicas de comunicação estarão obviamente a cargo de especialistas (por exemplo, professores universitários) nos domínios relevantes. Espera-se que, em conjunto, contribuam para melhorar a coerência e eficiência do sistema e, desta forma, se aproximem mais dos ideais dos fundadores dos programas de visitas de estudo.

Conclusão

A aprendizagem com os outros através de visitas de estudo e da observação directa possui uma longa tradição no domínio da educação. Sempre foi reconfortante saber que podemos evitar determinados erros e adoptar uma orientação segura na definição das políticas de educação se seguirmos metodicamente os passos dos outros e aproveitarmos a sua experiência. Esta expectativa assume uma dimensão cada vez mais alargada à medida que avançamos no processo de integração europeia e aprofundamos o conhecimento que temos uns dos outros. Todavia, este exercício nem sempre é bem sucedido. Os estabelecimentos de ensino são demasiado complexos e encontram-se demasiado interligados com a sociedade para permitir uma fácil e clara compreensão do seu funcionamento por parte dos estudantes.

A educação comparada pode dar um importante contributo nesta matéria, chamando a atenção para a importância e as dificuldades da tarefa e proporcionando abordagens e técnicas adequadas para a sua boa execução. Tal implica a reconsideração dos procedimentos seguidos até agora nos diversos programas comunitários de visitas de estudo, bem como da participação activa de outros agentes e especialistas que estariam dispostos a trabalhar em estreita colaboração com os administradores dos estabelecimentos de ensino e os educadores. Embora a abordagem que aqui se propõe talvez pareça, à primeira vista, demasiado complexa, vale a pena experimentá-la. A compreensão a nível internacional é a base de uma paz duradoura e da prosperidade, os verdadeiros objectivos da integração europeia.



Bibliografia

- Arnove, R.** Comparative education and the world-systems analysis. *Comparative education review*, 1980, n.º 24, p. 48-62.
- Ashton, D.; Green, F.** *Education, training and the global economy*. Londres: Edward Elgar, 1996.
- Bray, M.** Tradition, change and the role of the world council of comparative education societies. In Bray, M., (ed.) *Comparative education. continuing traditions, new challenges and new paradigms*. Londres: Kluwer, 2003.
- Comissão Europeia.** http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/arion/ann_pt.pdf, consultado em 15 de Janeiro de 2003.
- Cousin, V.** *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*. Paris, F.-G. 1833.
- Cowen, R.** Comparing futures or comparing pasts? *Comparative education*. 2000, Vol. 36, n.º3, p. 333-342.
- Cowen, R.** Coda: autonomy, the market and evaluation systems and the Individual. In: Cowen, R., (ed.) *The evaluation of higher education systems*. Londres: Kogan Page, 1996.
- Crossley, M.** Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. *Comparative education*: Set. 2000, vol. 36, n.º 3, p. 319-332.
- Fraser S.** *Jullien's plan for comparative education 1816-1817*. Nova Iorque: Teachers College, Columbia University, 1964.
- Green, A.** *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and USA*, Londres, 1990.
- Hans, N.** *Comparative education: a study of educational factors and traditions*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1949.
- Hirst, R.; Thomson, G.** *Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- Holmes, B.** *Problems in education. A comparative approach*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1965.
- Jullien, M.A.** *Esboço de uma obra sobre a pedagogia comparada*. Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- Kalogiannaki, P.** *Textos pedagógicos: educação comparada: uma abordagem francófona*. Atenas, Atrapos, 2002 (em grego).
- King, E. J.** *Other schools and ours*. Londres, Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Mann, H.** *Seventh annual report of the board of education: together with the seventh annual report of the Secretary of the Board*. Boston, Dutton and Wentworth, 1844.
- Matheou, D.** *A universidade na era da recente modernidade: um estudo comparativo da sua transformação ideológica e institucional*, Atenas, 2001 (em grego).
- Matheou, D.** *Estudo comparativo da educação: abordagens e questões*, Atenas, 2000 (em grego).
- Noah, H.; Eckstein, M.** *Towards a science of comparative education*: Londres, Macmillan, 1969.
- Phillips, D.; Ochs, K.** Comparative studies and 'Cross-national attraction' in education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational studies*. 2002, vol. 28, n.º 4.
- Phillips, D.** Neither borrower nor a lender be? the problem of cross-national attraction in education. *Comparative education*. 1989, vol. 25, n.º 3.
- Sadler, M.** How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. *Comparative education review*, Fev. 1964, vol. 7.
- Wilson, D.** The future of comparative and international education in a globalised world. In Bray, M. (ed.). *Comparatives*. Londres: Kluwer, 2003.

Palavras-chave

Decision making, education system, national context, education policy, foreign institution, school culture.



A formação profissional tem importância para os jovens adultos no mercado de trabalho?

Historial

Após a implementação dos nove anos de escolaridade obrigatória nas escolas secundárias unificadas na Suécia, nas décadas de cinquenta e sessenta, viria a seguir-se, na década de setenta, uma reforma do ensino secundário. Os ciclos de dois anos das escolas de acompanhamento e escolas profissionais foram fundidos com os cursos ministrados pelo gymnasium (liceu) tradicional, criando um ensino secundário novo e abrangente. Os programas de formação profissional foram reorganizados como cursos de dois anos do ensino secundário, contando igualmente com alguma matéria de cariz geral. O ensino secundário foi gradualmente abrangendo grupos cada vez maiores de jovens. Na década de oitenta foi estabelecido como objectivo para o ensino a criação de “uma escola secundária para todos”, no intuito de garantir que todos os jovens pudessem continuar os seus estudos no ensino secundário. A política de ensino sueca continua a prosseguir este objectivo. Quase todos os documentos relacionados com a política educativa encaram a conclusão do ensino secundário como um requisito essencial para se poder concorrer no mercado de trabalho, e o mais recente relatório oficial sobre a situação actual do ensino secundário na Suécia (*Åtta vägar till kunskap*, 2002) [Oito vias para o conhecimento, 2002] não constitui excepção. Nesta matéria, a Suécia acompanhou a tendência prevalente na União Europeia, onde é cada vez mais habitual a prossecução dos estudos após a conclusão da escolaridade obrigatória (Murray e Steedman, 2001). Durante a década de noventa foi efectuada uma nova reforma do ensino secundário, tendo os cursos de formação profissional de dois anos sido alargados e desenvolvidos

como programas para três anos. Os padrões dos programas universitários passaram igualmente a ser mais exigentes. Também em outros países da União Europeia se reformaram os programas de formação profissional, visando diminuir a sua orientação para o exercício de profissões específicas (Lasonen, 1996).

O objectivo político de criar uma escola secundária para todos não deixou, porém, de suscitar críticas. Quais são os aspectos específicos que tornam esta opção educativa tão indispensável? Serão os conhecimentos profissionais realmente adquiridos, ou antes as matérias de cariz geral, que se afiguram essenciais? No entender de Hill (1998), tais questões são raramente formuladas quando se debate o ensino e a formação dos jovens.

Pettersson (1997) é de opinião que deveria existir, na Suécia, uma via alternativa e paralela ao ensino secundário para os jovens adquirirem competências. Os anos passados na escola podem parecer inúteis aos que têm dificuldade em se ajustarem ao que a escola lhes exige. Deveria, por conseguinte, restabelecer-se um mercado de trabalho que proporcionasse aos jovens uma alternativa ao ensino secundário (Pettersson, 1997).

Os objectivos políticos visados ao providenciar uma escolaridade mais prolongada a um número cada vez maior de jovens têm sido também questionados por investigadores que se debruçam sobre o “excesso de educação”. No entender de Wolf (2001), os políticos tendem a ser excessivamente optimistas quanto aos benefícios proporcionados à sociedade por uma mão-de-obra com maiores habilitações literárias. Existe ainda, e continuará a existir num futuro previsível, um grande número de profissões que



Åsa Murray
Professor associado de Educação na Lärarhögskolan i Stockholm (Escola Superior de Educação de Estocolmo), Departamento de Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Educação Especial



Anders Skarlind
Especialista em Estatística da Lärarhögskolan i Stockholm (Escola Superior de Educação de Estocolmo), Departamento de Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Educação Especial

É analisado o impacto da formação profissional sobre o emprego e o rendimento disponível de jovens adultos. Os jovens adultos que não prosseguiram a escolaridade e a formação são comparados com jovens adultos que concluíram dois e três anos de formação profissional. A amostra é composta por 41 000 jovens adultos da Suécia nascidos em 1974. A situação profissional destes jovens adultos foi acompanhada entre os 16 e os 24 anos de idade. A sua situação laboral aos 24 anos foi analisada por regressão logística, e o seu rendimento disponível por regressão linear com controlo do género, origens étnicas, resultados escolares aos 16 anos e taxa local de desemprego. Os resultados evidenciam que os jovens adultos a quem foi ministrada formação profissional apresentavam níveis significativamente mais altos de emprego e de rendimento disponível do que aqueles que não prosseguiram a escolaridade e a formação. Os efeitos de um terceiro ano de formação profissional foram reduzidos e apenas válidos para os jovens com resultados escolares normais ou altos.



requerem como qualificação pouco mais do que a escolaridade obrigatória. Apesar de a percentagem de empregos que requerem baixas qualificações ter registado um declínio em países como a Suécia, o Reino Unido, os Países Baixos e os Estados Unidos, esta mudança foi menos drástica do que muitos parecem supor (Wolf, 2001; Åberg, 2002). No final da década de noventa cerca de 30 % dos empregos na Suécia, Reino Unido e Países Baixos, bem como 40 % dos empregos nos Estados Unidos, não requeriam quaisquer qualificações específicas. A evolução da percentagem de empregos pouco qualificados era, surpreendentemente, idêntica nestes países, apesar das disparidades na carga fiscal e no grau de dependência internacional (Åberg, 2002). Åberg descobriu também que o excesso de educação se tornara mais generalizado na Suécia, sobretudo durante a década de noventa. No grupo dos que exerciam profissões que requeriam baixas qualificações escolares, verificava-se que a percentagem de pessoas que tinham concluído o ensino secundário havia subido de 10 % em 1975 para 30 % em 2000. A deterioração da situação laboral das pessoas com poucas qualificações na Suécia, inclusivamente entre os jovens adultos (Edin e outros, 2000; Schröder, 2000; Ekström e Murray, 2002), durante a década de noventa, pode explicar-se pelo facto de terem sido suplantadas por pessoas que concluíram o ensino secundário, mais do que por uma eventual penúria de empregos que não requeressem qualificações especiais (Åberg, 2002). Green e outros (2002) concluíram que um em cada cinco trabalhadores britânicos possuía habilitações literárias insuficientes na década de noventa, ao passo que cerca de um terço obtivera um excesso de educação. Em contraste com a situação na Suécia, esta percentagem subiu apenas de forma marginal entre meados da década de oitenta e finais da década de noventa, apesar de um aumento na oferta de mão-de-obra com elevado nível de habilitações literárias, segundo Green e outros (2002). O mercado de trabalho havia absorvido grande parte de uma mão-de-obra com habilitações literárias cada vez melhores.

Porquê realizar um novo estudo sobre jovens que não frequentaram o ensino secundário?

A última reforma do ensino secundário fez aumentar as habilitações literárias da maioria dos jovens. Porém, e simultaneamente,

subiu o número de jovens que não frequentaram o ensino secundário. Muitos jovens viram, pelo menos, atrasada em mais de um ano a conclusão do ensino secundário (Elevpanel, 2003, p. 7). Antes da aprovação da reforma do ensino secundário, foram realizadas experiências-piloto em grande escala com cursos de formação profissional de três anos (Utvärdering av försöksverksamhet, 1989) [Avaliação da actividade de investigação, 1989]. Os municípios candidataram-se individualmente à participação nas experiências-piloto, normalmente por iniciativa de uma escola secundária. Deste modo, a decisão de participar ou não na experiência não foi tomada individualmente por cada aluno; pelo contrário, foram as escolas participantes na experiência-piloto que decidiram oferecer apenas cursos de três anos em determinados programas de formação profissional. Os alunos puderam, no entanto, escolher entre algumas opções. Foi-lhes permitido optarem por um programa diferente ou, em alguns casos, matricular-se no correspondente curso de dois anos noutra município. Tendo em conta a tendência para se manifestar normalmente selectividade na escolha de um programa do ensino secundário, pode considerar-se a realização desta experiência como um processo natural. Os alunos que concluíram um programa de formação profissional de três anos diferiram muito pouco daqueles que frequentaram o correspondente curso de dois anos (apresentavam notas idênticas na escolaridade obrigatória e também uma percentagem idêntica de imigrantes). Durante o primeiro ano da experiência, 1988, foram quase 6 000 os alunos que participaram nos programas de formação profissional de três anos. No segundo ano, esse número havia subido para 10 000 e no terceiro ano para 11 000. Isso significa que, durante vários anos, tanto os jovens adultos que concluíram um ciclo de dois anos no ensino secundário profissional como os jovens adultos que concluíram um ciclo de três anos no mesmo ramo de ensino ingressaram simultaneamente no mercado de trabalho. Porém, o número de jovens adultos com formação profissional não aumentou durante estes anos. A percentagem de jovens de 20 anos que seguiram uma formação profissional manteve-se constante entre 1992 e 1997 (Elevpanel, 2003, p. 9), e o número de alunos com esta idade diminuiu durante este período (Statistical Yearbook of Sweden '98, p. 38).


Habilitações literárias alcançadas, entre 1994 e 1998, pelos jovens nascidos em 1974 (em percentagem) Quadro 1

Habilitações literárias alcançadas	1994 20 anos	1995 21 anos	1996 22 anos	1997 23 anos	1998 24 anos
Escolaridade obrigatória ou menos	13	13	12	12	12
Ensino secundário, máx. 2 anos.	27	26	25	24	24
Ensino secundário, 3 anos	52	47	41	37	34
Ensino pós-secundário	8	15	22	26	30
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Serviço Central de Estatísticas (SCB - *Statistiska centralbyrån*), base de dados sobre a educação da Suécia, em função de cálculos próprios (infelizmente, a base onde foram obtidos os dados não contém informações sobre se o ensino secundário frequentado se inseria na vertente do ensino profissional ou geral).

Iremos tirar partido desta experiência-piloto no estudo que se segue. Os jovens adultos que pretendemos aqui analisar nasceram em 1974 e terminaram a escolaridade obrigatória em 1990, aos 16 anos de idade, tal como aconteceu em 98 % dos casos nesta classe etária. O Quadro 1 mostra as habilitações literárias alcançadas pelos jovens da referida classe etária durante o período de 1994 a 1998, ou seja, entre os 20 e os 24 anos de idade.

O Quadro 1 mostra que aqueles que em 1994 não tinham frequentado o ensino secundário continuavam, em grande parte, a não possuir essas habilitações quatro anos mais tarde. A sua percentagem registou apenas uma descida de 13 para 12 %. Por conseguinte, os jovens que não completaram o ensino secundário mais ou menos imediatamente após a conclusão da escolaridade obrigatória adquiriram habilitações equivalentes ao ensino secundário durante a sua juventude (ou seja, antes dos 25 anos de idade) apenas num número muito limitado de casos. Grande parte dos jovens que haviam concluído um ciclo de dois anos no ensino secundário também não prosseguiu os seus estudos. A percentagem dos que tinham concluído um ciclo de dois anos no ensino secundário, e que na sua maioria haviam terminado um programa de formação profissional, baixou de 27 para 24 %. Em contrapartida, os jovens que tinham concluído um ciclo de três anos no ensino secundário, e que na sua maioria haviam prosseguido um programa mais geral, transitaram maioritariamente para o ensino pós-secundário. A percentagem dos que haviam concluído um ciclo de três anos no ensino secundário baixou de 52 % (1994) para 34 % (1998).

Objectivo

O objectivo do estudo que se segue é analisar em que medida jovens adultos que tenham ou não frequentado um ensino secundário orientado para a formação profissional conseguiram integrar-se no mercado de trabalho após deixarem a escola. A formação profissional desempenha um papel nesta matéria? Serão analisados tanto os casos de jovens que concluíram um ciclo de dois ou três anos no ensino secundário profissional como os de jovens que não frequentaram o ensino secundário.

Eis as questões que iremos analisar:

- até que ponto os adultos jovens tiveram êxito na procura de um emprego no mercado de trabalho normal durante o período analisado?
- qual o efeito dos ciclos de dois e três anos no ensino secundário profissional sobre o emprego e o rendimento disponível dos jovens com 24 anos, levando em conta os factores relacionados com as suas origens?

Método

Para analisar a transição da escola para o trabalho, afigura-se importante o acompanhamento destes jovens durante vários anos. O estudo que se segue irá fazer o acompanhamento de jovens adultos da mesma classe etária, nascidos em 1974, que deixaram a escolaridade obrigatória a partir de 1990, com idades entre os 16 e os 24 anos (no período de 1990-1998). Os dados foram coligidos em várias bases de dados do Serviço Central de Estatísticas da Suécia sobre a totalidade da população (a base de dados sobre alunos, a base de dados sobre o en-



sino superior, a base de dados sobre a educação da Suécia e estatísticas laborais baseadas em fontes administrativas). A maioria da população juvenil concluiu o ensino secundário com 20 anos (Quadro 1) e foi essa a razão da escolha de 1994 como ano para avaliação do sucesso escolar.

Foram seleccionados os seguintes grupos de estudo ⁽¹⁾:

□ jovens adultos que, em 1994, quatro anos após deixarem a escolaridade obrigatória, não possuíam ainda habilitações literárias correspondentes ao ensino secundário (não o haviam frequentado);

□ jovens adultos que tinham transitado para um curso de formação profissional de dois anos no ensino secundário em 1990 e tinham concluído este tipo de ensino o mais tardar em 1994 (dois anos de formação profissional);

□ jovens adultos que tinham transitado para um curso de formação profissional de dois anos no ensino secundário em 1990 e tinham somado um ano adicional à sua formação, concluindo um ciclo de dois anos e um ano adicional no ensino secundário profissional até 1994 (dois anos + um ano de formação profissional). O cariz do ano suplementar não está documentado. Varia provavelmente de um município para outro e de uma escola para outra;

□ jovens adultos que tinham transitado para cursos de formação profissional de três anos no ensino secundário em 1990 e tinham completado este tipo de ensino o mais tardar em 1994 (três anos de formação profissional). Este grupo possuía mais habilitações de cariz geral do que o grupo que concluiu um curso de dois anos, e provavelmente também mais do que o grupo que acrescentou um ano suplementar ao seu curso de dois anos.

A situação dos jovens e jovens adultos no mercado de trabalho pode ser avaliada de diversas formas. As taxas de emprego permitem uma melhor avaliação da situação dos jovens no mercado de trabalho do que as taxas de desemprego, uma vez que muitos rapazes e raparigas seguem um percurso que alterna entre períodos de desemprego, estudo e participação em mecanismos de criação de postos de trabalho (Åberg, 2002). Analisámos as taxas de em-

prego de Novembro de 1990 a 1998, uma vez que era este o padrão de avaliação disponível.

Estudámos a situação laboral de jovens adultos em vários grupos, tanto de forma descritiva para a totalidade do período de 1990 a 1998, com a repartição por género, como em termos de regressão logística (Christensen, 1990). Estabelecemos um modelo para a probabilidade de os visados estarem empregados em Novembro de 1998 e adoptámos também um modelo de regressão linear para registar os rendimentos anuais disponíveis em 1998.

Uma vez que o sucesso escolar tem uma correlação com as origens e capacidades dos jovens, é importante controlar estes factores quando se tenta determinar o valor no mercado de trabalho das habilitações dos cursos das escolas secundárias profissionais. Descobriu-se que as últimas notas da escolaridade obrigatória (aos 16 anos) estão profundamente relacionadas com as origens sociais e as capacidades, constituindo a melhor variável para fazer um prognóstico do sucesso escolar (Härnqvist, 1993, p. 67). As últimas notas, utilizadas neste contexto como uma variável de controlo, são as médias gerais obtidas no final da escolaridade obrigatória em 1990. As notas foram divididas em três categorias: baixas (1,0 a 2,3), normais (2,4 a 3,1) e altas (3,2 a 4,8) ⁽²⁾. Os jovens a que faltavam anos de frequência de uma ou várias disciplinas no final da escolaridade obrigatória foram classificados como pertencentes à categoria de jovens com notas baixas ⁽³⁾. Cada categoria continha uma proporção considerável de cada um dos grupos estudados.

Estudos anteriores revelaram também a existência de uma relação entre as origens étnicas de jovens adultos e o êxito do seu percurso no mercado de trabalho da década de noventa (Arai e outros, 2000; Vilhelmsson, 2000; Edin e outros, 2000), razão que justifica a necessidade de controlo deste factor. A “ascendência étnica” (ou “origens étnicas”) constitui aqui uma variável dicotómica: nascido na Suécia ou nascido no estrangeiro.

A variável de controlo “taxa municipal de desemprego” é constituída pela percentagem de trabalhadores que estavam desempregados (ou seja, a taxa relativa de desemprego) no município de residência do

⁽¹⁾ Designamos por “sucesso escolar” a variável correspondente a esta categoria.

⁽²⁾ Em 1990, as notas das escolas suecas variavam numa escala de 1 a 5, que era a nota máxima.

⁽³⁾ Nesta época, os alunos estavam sujeitos a alguns condicionalismos do sistema de ensino sueco, principalmente um nível muito baixo de presenças e ausência de notas durante a frequência do curso ou disciplina em questão.



Dimensão dos grupos estudados em 1994 e 1998						Quadro 2
Grupos estudados	Dimensão em 1994	Dimensão em 1998	Número dos que apresentaram em 1994 variantes que eram todas válidas	Número dos que apresentaram em 1998 variantes que eram todas válidas	Número dos incluídos nas análises de regressão logística	Número dos incluídos nas análises de regressão de rendimento
Sem frequência do ensino secundário	11 815	11 620	11 811	11 607	11 033	6 293
Ciclo de formação profissional de 2 anos	17 422	17 255	17 416	17 228	16 319	12 864
Ciclo de formação profissional de 2 anos mais um ano suplementar	8 341	8 254	8 330	8 240	7 634	6 402
Ciclo de formação profissional de 3 anos	7 341	7 253	7 337	7 245	6 629	5 457
Total	44 911	44 382	44 894	44 320	41 615	31 016

jovem adulto em 1998. Para vários pormenores adicionais sobre as análises regressivas, consultar a respectiva nota final (*).

Os jovens adultos que frequentavam o ensino superior foram excluídos dos resultados, uma vez que não faziam parte da mão-de-obra activa, constituindo apenas 5 a 8 % dos grupos estudados. Além disso, todos os indivíduos que apresentavam valores em falta em qualquer das variáveis utilizadas nas análises de regressão logística (análises de emprego) foram excluídos de todas as regressões logísticas. Às análises de regressão linear dos rendimentos disponíveis (análises do rendimento disponível) aplica-se um princípio análogo.

As análises do rendimento disponível abrangem apenas os inquiridos que se considerou que haviam exercido de forma relevante uma actividade remunerada durante 1998. Tentámos garantir que os rendimentos utilizados nas análises de rendimento disponível não estivessem demasiado dependentes do grau de ocupação, excluindo quem não exerceu em absoluto uma actividade remunerada durante 1998, ou o fez de uma forma irrelevante. Uma vez que não possuíamos qualquer informação directa sobre o grau de ocupação, decidimos basear os nossos critérios no rendimento anual disponível. Ao fixarmos o limite em 37 400 coroas suecas, excluímos 24 % daqueles que, de outro modo, teriam cumprido os requisitos para fazerem parte das análises do rendimento disponível. Esta percentagem de 24 % foi escolhida por ser igual à percentagem de indivíduos que não estavam empregados em Novembro de 1998, ou seja, à percentagem dos que não cumpriam os critérios de ocupação laboral usados nas análises do emprego. Em 89 % dos casos, verificou-se que os que tiveram um rendimento anual inferior a 37 400 coroas suecas em 1998 e os que não estavam empregados

em Novembro de 1998 eram os mesmos indivíduos. Obtivemos, assim, limites relativamente rigorosos para as nossas análises dos rendimentos e do emprego.

Descrição dos dados usados como material

O Quadro 2 mostra a dimensão dos grupos estudados em 1994 e 1998. Os grupos permaneceram relativamente estáveis entre 1994 e 1998. Uma análise das primeiras quatro colunas revela que a perda de dados em virtude de valores em falta foi negligenciável em 1994 e 1998.

O número de observações usadas nas análises de regressão é mostrado nas duas colunas da direita. O número mais reduzido de observações constante destas colunas fica a dever-se à exclusão dos alunos universitários e pessoas com rendimentos baixos, como explicado acima.

A percentagem de pessoas nascidas no estrangeiro atingiu os 7,6 % entre os jovens adultos que não tinham frequentado o ensino secundário, embora fosse inferior (entre 3,9 % e 4,1 %) no caso dos jovens adultos que haviam concluído o ensino secundário profissional. Os jovens adultos que não tinham frequentado o ensino secundário apresentavam também mais probabilidades de obterem notas baixas do que os jovens adultos que tinham concluído este tipo de ensino.

Resultados

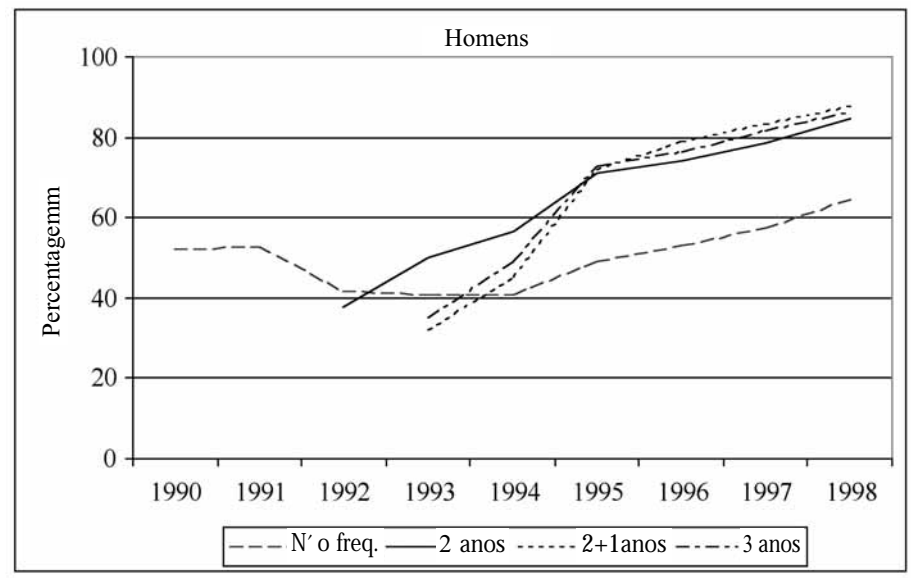
Transição da escola para a vida profissional

As taxas de transição para o mercado de trabalho dos homens que não frequentaram o ensino secundário e as dos homens que concluíram um ciclo de dois ou três anos

(*) Pormenores sobre as análises regressivas: elaborámos modelos de regressão por ordem hierárquica, que incluíam respectivamente uma, duas, três, quatro e cinco variáveis explicativas. Introduzimos o género como a primeira variável explicativa e seguidamente acrescentámos, passo a passo, as origens étnicas, as notas do nono ano da escolaridade obrigatória, a taxa municipal de desemprego e, por último, o ensino secundário. A ordem das variáveis baseia-se em pressupostos que permitem escolher as causas mais imediatas (que são introduzidas em primeiro lugar) da situação laboral de um indivíduo. Além disso, e uma vez que o ensino secundário é a variável introduzida em último lugar, podemos analisar o seu efeito controlando a acção de outras variáveis. Tomámos também em conta os efeitos da interacção. Por exemplo, uma interacção entre o ensino secundário e as notas num modelo de regressão logística significa que o ensino secundário tem um efeito diferente sobre a probabilidade de estar empregado, dependendo da nota obtida pela pessoa em questão. Para cada variável explicativa acrescentámos um conjunto completo de interacções referentes aos efeitos aceites no modelo anterior, e subsequentemente eliminámos todos os efeitos de interacção que não eram significativos. O resultado é a aceitação de um modelo para cada conjunto de variáveis explicativas. Na totalidade, elaborámos cinco modelos, numerados de 1 a 5, sendo aqui apresentado apenas o modelo final (o modelo 5). Para todos os cálculos, utilizámos o programa SAS. Para as análises de regressão logística, usámos os procedimentos `proc genmod`, `proc nlmixed` e `glimmix macro` (Modificações e aperfeiçoamentos, 1996; Versão 8, 1999). Para as análises da regressão linear, usámos o procedimento `proc mixed`. Foram aplicados modelos de dois níveis, com componentes aleatórias a nível individual e municipal, aos procedimentos `glimmix`, `proc nlmixed` e `proc mixed`. As taxas de probabilidades dos quadros 3 e 4 foram calculadas segundo o procedimento `proc nlmixed`.



Figura 1
Percentagem de homens que exerciam uma actividade remunerada no mês de Novembro de 1990 a 1998 de entre os homens que não frequentaram o ensino secundário e os homens que concluíram um ciclo de dois ou três anos no ensino profissional.



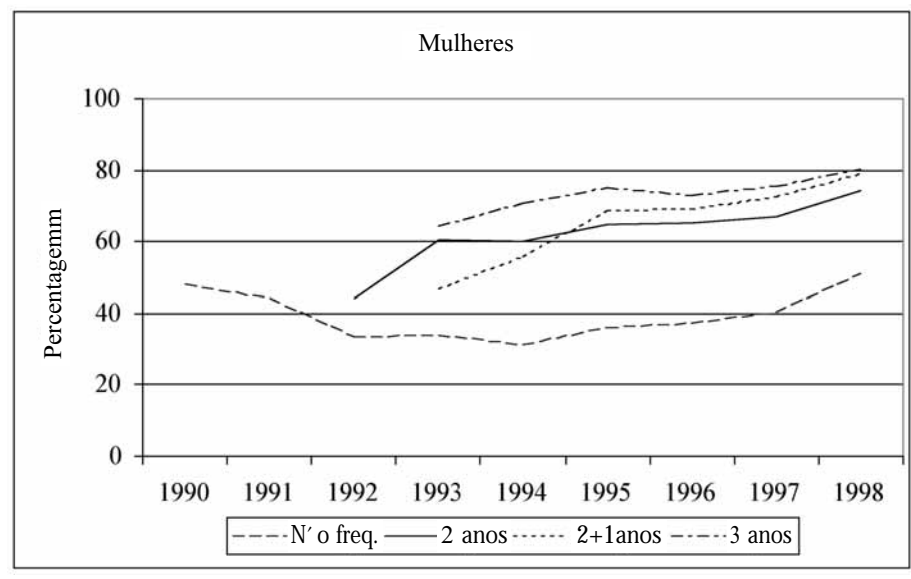
no ensino profissional podem ser consultadas na Figura 1. É possível, assim, saber a percentagem de indivíduos que exerciam uma actividade remunerada em Novembro de cada um dos anos em questão.

Quando estes jovens deixaram a escolaridade obrigatória, em 1990, a taxa de desemprego era ainda baixa. Porém, foi difícil para os rapazes de 16 anos que não haviam frequentado o ensino secundário encontrar

um emprego. A Figura 1 mostra que apenas um em cada dois jovens conseguiu encontrar um emprego nos primeiros dois anos após ter deixado a escolaridade obrigatória. Quando o desemprego começou a aumentar, a percentagem dos que exerciam uma actividade remunerada caiu para quase 40 % em 1992 e permaneceu invariável neste nível baixo durante mais dois anos. O serviço militar pode ser outra das razões para a diminuição da percentagem de rapazes a exercer uma actividade remunerada. Apesar de o desemprego ser ainda elevado em 1995, as taxas de emprego começaram a subir gradualmente entre os homens que não haviam frequentado o ensino secundário, alcançando os 64 % em 1998.

Logo em 1993, ou seja, um ano após deixarem o ensino secundário, os homens que haviam completado um ciclo de dois anos no ensino profissional apresentavam uma taxa mais alta de emprego do que os que não tinham frequentado o ensino secundário. Subsequentemente, o emprego dos homens com o ciclo de dois anos registou um aumento mais rápido do que o dos homens que não haviam frequentado o ensino secundário por mais dois anos. Os homens que haviam concluído um ciclo de três anos no ensino secundário profissional apresentavam também taxas mais altas do que os homens que não haviam frequentado o ensino secundário um ano após os primeiros terem deixado o ensino secundário. Durante os anos subsequentes, o seu nível de emprego continuou a subir acentuadamente e acabou por atingir o mesmo nível dos homens que haviam concluído um ciclo de dois anos. Contudo, a partir de 1995, as taxas de emprego progrediram ao mesmo ritmo nos quatro grupos de rapazes. Na Figura 2, é feita a correspondente comparação com as taxas de emprego das mulheres.

Figura 2
Percentagem de mulheres que exerciam uma actividade remunerada no mês de Novembro de 1990 a 1998 de entre as mulheres que não frequentaram o ensino secundário e as mulheres que concluíram um ciclo de dois ou três anos no ensino profissional.



A Figura 2 demonstra que as mulheres que não haviam frequentado o ensino secundário sentiram ainda maiores dificuldades no mercado de trabalho do que os seus homólogos masculinos. Quando o desemprego subiu, a proporção de mulheres que exerciam uma actividade remunerada caiu de 48 %, em 1990, para 31 %, em 1994. Tal como havia acontecido com os homens, as taxas de emprego começaram a subir gradualmente em 1995. A Figura 2 revela também diferenças nas taxas de emprego entre as mulheres que haviam concluído e as que não haviam frequentado o ensino secundário.


Taxas de probabilidades (com intervalos de confiança de 95 %) para jovens adultos a exercer uma actividade remunerada e repartidas por género, origens étnicas, notas, taxa municipal de desemprego e sucesso escolar (modelo 5)

	Modelo parcial para homens	Modelo parcial para mulheres
Notas médias e sucesso escolar		
<i>Notas altas</i>		
Sem frequência do ensino secundário	0,43 (0,37-0,49)	0,57 (0,50-0,64)
Ciclo de formação profissional de 2 anos	1,27 (1,12-1,43)	1,69 (1,51-1,87)
Ciclo de formação profissional de 2+1 anos	1,62 (1,38-1,87)	2,15 (1,83-2,48)
Ciclo de formação profissional de 3 anos	1,47 (1,25-1,68)	1,95 (1,69-2,21)
<i>Notas normais</i>		
Sem frequência do ensino secundário	0,45 (0,41-0,49)	0,45 (0,41-0,49)
Ciclo de formação profissional de 2 anos	1	1
Ciclo de formação profissional de 2+1 anos	1,18 (1,07-1,30)	1,18 (1,07-1,30)
Ciclo de formação profissional de 3 anos	1,31 (1,16-1,46)	1,31 (1,16-1,46)
<i>Notas baixas</i>		
Sem frequência do ensino secundário	0,27 (0,24-0,29)	0,26 (0,23-0,28)
Ciclo de formação profissional de 2 anos	0,66 (0,58-0,73)	0,63 (0,56-0,71)
Ciclo de formação profissional de 2+1 anos	0,96 (0,78-1,14)	0,93 (0,75-1,11)
Ciclo de formação profissional de 3 anos	0,71 (0,58-0,85)	0,69 (0,56-0,83)
Origens étnicas		
Nascidos na Suécia	1	1
Nascidos no estrangeiro	0,37 (0,32-0,42)	0,55 (0,48-0,62)
Taxa municipal de desemprego em 1998		
<i>Por ponto percentual de um nível mais elevado de desemprego*</i>	0,85 (0,82-0,88)	0,93 (0,90-0,96)
Nota: Se o número 1 não estiver dentro do intervalo de confiança, verifica-se uma significativa diferença ao nível correspondente à taxa de 5 %, se comparada com as categorias de referência de homens e mulheres com notas normais e que completaram um ciclo de dois anos do ensino secundário. * As categorias de referência dos diferentes grupos de ensino e géneros são os municípios com uma taxa de desemprego que seja inferior em um ponto percentual, <i>ceteris paribus</i> (deixando tudo o resto constante).		

Em Novembro do ano em que terminaram o ensino secundário (isto é, respectivamente 1992 e 1993), a taxa de emprego das mulheres que haviam concluído o ensino secundário profissional era já um pouco superior à das mulheres que não haviam frequentado o ensino secundário. Em 1994, verificou-se um aumento ainda maior da disparidade entre as mulheres que haviam concluído e as que não haviam frequentado o ensino secundário. Subsequentemente, verificou-se que, nos anos de 1995 a 1998, a diferença entre os grupos comparados permanecera relativamente constante.

O efeito da formação profissional sobre o emprego

Vamos agora analisar a forma como os empregos ocupados por jovens adultos em Novembro de 1998 estão relacionados com o seu sucesso escolar, procedendo a um controlo por género, origens étnicas, notas finais na escolaridade obrigatória e taxa de desemprego no município de residência em 1998. Na interpretação dos resultados deve

ter-se presente que foi incluída uma grande variedade de programas do ensino secundário profissional em cada categoria de ensino.

Encontrámos uma diferença significativa entre homens e mulheres quanto à probabilidade de estarem empregados. A taxa de probabilidade de que as mulheres e os homens estivessem empregados era de 0,54 (intervalo de confiança de 95 % com uma variação entre 0,52 e 0,57). As probabilidades correspondentes de estarem empregados eram de 0,81 para os homens e 0,70 para as mulheres. Estes resultados são designados por modelo 1. Verifica-se, por conseguinte, que as mulheres apresentavam uma taxa de emprego consideravelmente inferior à dos homens.

Em três passos, não descritos aqui, acrescentámos as variáveis explicativas referentes às origens étnicas, notas finais da escolaridade obrigatória e desemprego local (modelos 2, 3 e 4). Os efeitos destas variáveis são, no entanto, visíveis no modelo final (modelo 5), onde introduzimos, em último lugar, o sucesso escolar como uma variável ex-



plicativa. Comparámos as taxas de emprego de jovens adultos que não haviam frequentado o ensino secundário com três cursos alternativos oferecidos pelo ensino profissional: dois anos, dois anos mais um ano, e três anos, sujeitos ao controlo das outras variáveis. A nota final ⁽⁵⁾ contém uma análise dos testes de variância que constam da lista resumida e têm diferentes efeitos no modelo final.

Todos os efeitos principais no modelo final (género, origens étnicas, notas, taxa municipal de desemprego e sucesso escolar) são muito significativos. O género interage significativamente com três variáveis: origens étnicas, notas finais da escolaridade obrigatória e taxa municipal de desemprego. Afigurava-se aconselhável, por conseguinte, repartir a apresentação de taxas de probabilidades por modelos parciais ⁽⁶⁾ para homens e mulheres. As taxas de probabilidades eram aplicáveis no contexto de cada modelo parcial, de modo a comparar homens com homens e mulheres com mu-lheres. Para cada modelo parcial dispúnhamos de um grupo de referência, respectivamente composto por homens ou mu-lheres, com notas normais e que haviam concluído um ciclo de dois anos do ensino secundário.

Acresce que o sucesso escolar apresentava uma significativa interacção ($p = 0,0002$) com as notas finais, ou seja, a relação entre a taxa de emprego e o sucesso escolar variava consoante os grupos de notas. Por conseguinte, foram especificadas taxas de probabilidades para todas as combinações de notas e sucesso escolar em cada modelo parcial (consultar o Quadro 3).

Aplicam-se a homens e mulheres as seguintes características essenciais, constantes do Quadro 3:

- uma taxa elevada de emprego é a habitualmente apresentada por jovens adultos com notas altas e que completaram o ensino secundário, bem como por jovens adultos com notas normais e que completaram um ciclo de três anos no ensino secundário;
- uma taxa normal de emprego é a habitualmente apresentada por jovens adultos com notas normais e que completaram um ciclo de dois anos, ou dois anos mais um ano, do ensino secundário, bem como por jovens adultos com notas baixas e que completaram um ciclo de dois anos mais um ano do ensino secundário;

□ uma taxa baixa de emprego é a habitualmente apresentada por jovens adultos com notas baixas e que completaram um ciclo de dois ou três anos no ensino secundário;

□ uma taxa muito baixa de emprego é a habitualmente apresentada por jovens adultos que não frequentaram o ensino secundário, e sobretudo por aqueles que têm notas baixas.

Por outro lado, as características fundamentais que se seguem são específicas do género:

□ as mulheres, quando têm notas altas, parecem obter mais vantagens do que os homens;

□ os jovens adultos nascidos no estrangeiro têm muito menos hipóteses de conseguir um emprego do que os jovens adultos nascidos na Suécia, uma diferença que é sobretudo vincada nos homens (taxa de probabilidade de 0,37);

□ uma taxa elevada de desemprego municipal tem um impacto negativo e, neste domínio, os homens parecem estar mais vulneráveis do que as mulheres (apresentando uma taxa de probabilidade de 0,85, ao passo que a das mulheres é de 0,93), provavelmente porque é mais habitual os homens obterem mais empregos no sector privado do que as mulheres.

As diferenças de padrões entre homens e mulheres patentes no Quadro 3 revelam-se moderadas, excepto no que se refere às origens étnicas, ao efeito das notas elevadas e, até certo ponto, ao impacto do desemprego municipal. A principal diferença entre os dois géneros reside nas suas diferentes taxas de emprego. Para os jovens adultos com notas normais, os modelos parciais para homens e mulheres são, na realidade, idênticos, quando se trata do impacto das notas e do sucesso escolar ⁽⁷⁾.

O tipo mais interessante de comparação para os nossos fins é a comparação dos grupos estudados em cada categoria de notas. No que se refere aos homens e mulheres jovens com notas normais, as competentes taxas de probabilidades estão enumeradas no Quadro 3. Tanto para uns como para outros, foram obtidos os seguintes resultados (tal como referido acima, neste modelo os resultados são idênticos):

⁽⁵⁾ Ver Quadro 6 no Anexo.

⁽⁶⁾ Os modelos parciais são os chamados modelos condicionais. Disparamos de um modelo final único e apuramos o que este modelo nos diz em função do (ou, por outras palavras, condicionados pelo) género da pessoa em questão. (Uma alternativa aproximadamente equivalente seria elaborar dois modelos separados, respectivamente para homens e mulheres. Obter-se-ia, assim, aproximadamente o mesmo resultado. Porém, é necessário dispor de homens e mulheres no mesmo modelo para poder testar as diferenças entre ambos.)

⁽⁷⁾ Na realidade não são idênticos, como é evidente, mas estão, de facto, tão próximos que a diferença entre ambos desaparece na situação idealizada pelo modelo representado. Matematicamente, tal fica a dever-se ao facto de um número de termos se anularem mutuamente na formação de taxas de probabilidades (logarítmicas). Nas notas normais, o resultado consiste nos mesmos termos remanescentes para logits do mesmo tipo (como por exemplo a não frequência do ensino secundário ou um ciclo de dois anos do ensino secundário), tanto para homens como mulheres. Este facto, por sua vez, pode ser atribuído às interacções consideradas como significativas segundo o Quadro 6.



□ os que não frequentaram o ensino secundário apresentam uma taxa de emprego que é considerável e significativamente inferior à dos que concluíram o ensino secundário;

□ os que concluíram um ciclo de três anos, ou dois anos mais um ano, do ensino secundário apresentam uma taxa de emprego de nível moderado, embora significativamente superior à dos que concluíram um ciclo de dois anos no ensino secundário.

Para facilitar comparações no seio respectivamente dos grupos com notas baixas e altas, as taxas de probabilidades foram recalculadas com recurso a categorias de referência dentro de cada grupo (consultar o Quadro 4). Os indivíduos que concluíram um ciclo de dois anos no ensino secundário, dentro de cada categoria de notas, foram usados como categorias de referência. As probabilidades calculadas com base no modelo 5 são as mesmas para homens e mulheres, razão pela se apresentam em conjunto ⁽⁶⁾.

Os resultados apresentados pelos jovens adultos com notas altas (Quadro 4) foram idênticos aos dos que tiveram notas normais:

□ os que não frequentaram o ensino secundário apresentam uma taxa de emprego que é considerável e significativamente inferior à dos que concluíram o ensino secundário;

□ os que concluíram um ciclo de três anos, ou dois anos mais um ano, do ensino secundário apresentam uma taxa de emprego de nível moderado, embora significativamente superior à dos que concluíram um ciclo de dois anos no ensino secundário.

No caso dos jovens adultos com notas baixas, os resultados foram os seguintes:

□ os que não frequentaram o ensino secundário apresentam uma taxa de emprego que é considerável e significativamente inferior à dos que concluíram o ensino secundário;

□ os que concluíram um ciclo complementar de dois anos mais um do ensino secundário apresentam uma taxa de emprego de nível moderado, embora significativamente superior à dos que concluíram um ciclo de dois anos do ensino secundário;

Taxas de probabilidades (com intervalos de confiança de 95 %) para o emprego segundo o sucesso escolar para jovens adultos respectivamente com notas altas e baixas. **Quadro 4**

	Aplicáveis a homens e mulheres nascidos na Suécia e no estrangeiro
<i>Notas altas</i>	
Sem frequência do ensino secundário	0,34 (0,29-0,38)
Ciclo de formação profissional de 2 anos	1
Ciclo de formação profissional de 2+1 anos	1,28 (1,08-1,47)
Ciclo de formação profissional de 3 anos	1,15 (1,00-1,31)
<i>Notas baixas</i>	
Sem frequência do ensino secundário	0,41 (0,37-0,45)
Ciclo de formação profissional de 2 anos	1
Ciclo de formação profissional de 2+1 anos	1,47 (1,18-1,75)
Ciclo de formação profissional de 3 anos	1,09 (0,88-1,30)

□ os que concluíram um ciclo de três anos no ensino secundário não apresentam, por outro lado, uma taxa de emprego significativamente superior à dos que concluíram um ciclo de dois anos no ensino secundário.

É difícil explicar porque é que jovens adultos com notas baixas e que completaram um ciclo de dois anos mais um ano tiveram melhores resultados no mercado de trabalho do que aqueles que completaram um ciclo de três anos. Talvez tenham tido vantagem em frequentar um ensino de cariz menos geral. Ou também se pode tratar de um efeito de selectividade e concluir que os alunos motivados de um ciclo de dois anos decidiram estudar durante mais um ano.

Os efeitos de um terceiro ano analisados noutra estudo recente

Através do controlo dos factores subjacentes, pretendemos diminuir o efeito da selectividade nas nossas estimativas sobre os resultados educativos. Este método tem, porém, as suas limitações. Podem, por exemplo, existir factores não tomados em consideração, como as condições sociais subjacentes, que afectem também os resultados. Se tivessem sido controlados mais factores subjacentes, a vantagem de haver concluído o ensino secundário teria provavelmente diminuído, tal como a vantagem de um ciclo de três anos em relação a um de dois anos. Ekström (2003), que comparou a inactividade (ou seja, o não exercício de uma actividade remunerada conjugado com a não participação no ensino superior) entre jovens adultos que concluíram um ciclo de dois anos e os que concluíram um ciclo de três anos no ensino

⁽⁶⁾ Consultar a nota anterior. Basicamente, também aqui é válida a mesma explicação.


Razões entre valores médios geométricos (com intervalos de confiança de 95 %) para os rendimentos de jovens adultos, repartidos por género, origens étnicas, notas, taxa municipal de desemprego e sucesso escolar (modelo 5).

	Modelo parcial para homens	Modelo parcial para mulheres
Notas médias e sucesso escolar		
<i>Notas altas</i>		
Sem frequência do ensino secundário	0,93 (0,89-0,98)	0,94 (0,90-0,99)
Ciclo de formação profissional de 2 anos	1,05 (1,02-1,09)	1,07 (1,04-1,10)
Ciclo de formação profissional de 2+1 anos	1,12 (1,08-1,16)	1,13 (1,09-1,17)
Ciclo de formação profissional de 3 anos	1,08 (1,05-1,12)	1,10 (1,06-1,14)
<i>Notas normais</i>		
Sem frequência do ensino secundário	0,90 (0,88-0,93)	0,90 (0,88-0,93)
Ciclo de formação profissional de 2 anos	1	1
Ciclo de formação profissional de 2+1 anos	1,04 (1,01-1,07)	1,04 (1,01-1,07)
Ciclo de formação profissional de 3 anos	1,07 (1,04-1,10)	1,07 (1,04-1,10)
<i>Notas baixas</i>		
Sem frequência do ensino secundário	0,83 (0,81-0,86)	0,80 (0,77-0,83)
Ciclo de formação profissional de 2 anos	0,94 (0,91-0,97)	0,90 (0,86-0,94)
Ciclo de formação profissional de 2+1 anos	1,04 (0,99-1,09)	1,00 (0,95-1,06)
Ciclo de formação profissional de 3 anos	0,99 (0,94-1,04)	0,95 (0,89-1,01)
Origens étnicas		
Nascidos na Suécia	1	1
Nascidos no estrangeiro	0,82 (0,79-0,85)	0,91 (0,88-0,95)
Taxa municipal de desemprego em 1998		
<i>Por ponto percentual de um nível mais elevado de desemprego*</i>		
Sem frequência do ensino secundário	0,959 (0,949-0,969)	0,970 (0,959-0,981)
Ciclo de formação profissional de 2 anos	0,965 (0,958-0,973)	0,976 (0,967-0,985)
Ciclo de formação profissional de 2+1 anos	0,961 (0,951-0,971)	0,972 (0,961-0,983)
Ciclo de formação profissional de 3 anos	0,978 (0,966-0,989)	0,989 (0,977-1,000)
Nota: Se o número 1 não estiver dentro do intervalo de confiança, verifica-se uma diferença significativa ao nível correspondente à taxa de 5 %, se comparada com as categorias de referência de homens e mulheres com notas normais e que completaram um ciclo de dois anos no ensino profissional.		
* As categorias de referência dos diferentes grupos de ensino e géneros são os municípios com uma taxa de desemprego que seja inferior em um ponto percentual, ceteris paribus (deixando tudo o resto constante).		

secundário profissional, detectou até um efeito positivo de um terceiro ano sobre a inatividade. O estudo de Ekström (2003) baseia-se nos mesmos registos de dados que o presente estudo e as variáveis explicativas que usámos são essencialmente as mesmas. As disparidades nos resultados resultam provavelmente de metodologias diferentes. Pelo nosso lado, usámos a regressão logística e investigámos também os efeitos de interacção de uma forma alargada, o que permitiu aperfeiçoar a adequação dos nossos modelos. Ekström (2003) adopta uma abordagem econométrica e usa a regressão linear, sem efeitos de interacção, combinada com estimativas das variáveis instrumentais. A experiência-piloto é usada como instrumento para eliminar os efeitos da selectividade nas estimativas. Outra diferença metodológica é que Ekström (2003) excluiu os alunos que, no âmbito da experiência-piloto, haviam

concluído programas de três anos que não tivessem correspondência no sistema normal de dois anos e vice-versa. Para avaliar esta fonte potencial de variação dos resultados, repetimos as nossas análises excluindo esses programas. Os nossos resultados, contudo, permaneceram iguais. Por último, Ekström (2003) usa também a percentagem de indivíduos com habilitações superiores no município como variável de controlo, algo que nós não fizemos.

O efeito da formação profissional sobre o rendimento

Vamos agora analisar a forma como o rendimento obtido por jovens adultos com o seu trabalho, ou como trabalhadores independentes, durante 1998, está relacionado com o seu sucesso escolar. A análise do rendimento corresponde às efectuadas em ma-



téria de emprego e usa as mesmas variáveis explicativas. A diferença reside no facto de usarmos, neste caso, o registo de rendimento como a nossa variável de resultados e recorreremos a um modelo de regressão linear.

Em termos gerais, os resultados obtidos foram muito idênticos aos das análises de regressão logística. As mulheres que exerciam uma actividade remunerada possuíam (modelo 1) um rendimento anual significativamente inferior ao dos homens na mesma situação, designadamente 116 800 e 161 200 coroas suecas. O intervalo de confiança (95 %) variava entre 115 400 e 118 200 para as mulheres e 159 500 e 163 000 para os homens.

Em quatro passos, acrescentámos variáveis explicativas: as origens étnicas, as notas obtidas no final do 9.º ano de escolaridade obrigatória, a taxa municipal de desemprego e o sucesso escolar (modelos 2 a 5). Apenas o modelo final (modelo 5) é aqui apresentado. O Anexo contém um quadro com uma análise dos testes de variância⁽⁹⁾ que constam da lista resumida e têm diferentes efeitos no modelo final.

De um modo geral, os efeitos significativos são os mesmos das análises de regressão logística. Também aqui, e pelas mesmas razões, se reparte a apresentação em dois modelos condicionais, um para os homens e outro para as mulheres. Os resultados foram apresentados de forma análoga à da nossa apresentação das taxas de probabilidades: diferenças em meios menos rigorosos de registo de rendimentos para todas as categorias comparadas com as mesmas categorias nas análises de regressão logística. As diferenças foram convertidas em expressões exponenciais, o que as transforma em razões entre meios geométricos de rendimento em coroas suecas, figurando a categoria de comparação no denominador. Expressam, por conseguinte, um rendimento médio relativo à categoria de comparação. As comparações são aplicáveis no contexto de cada modelo parcial, de modo a comparar homens com homens e mulheres com mulheres. Para comparações de rendimento médio entre homens e mulheres, consultar o modelo 1, acima descrito.

O sucesso escolar interage significativamente ($p = 0,0004$) com as notas obtidas no 9.º ano da escolaridade obrigatória, isto é, a relação entre rendimento e sucesso escolar varia

consoante o grupo de notas. Por conseguinte, são especificadas razões de rendimento para todas as combinações de notas e sucesso escolar em cada modelo parcial (consultar o Quadro 5). Além disso, existe também uma interacção moderadamente relevante ($p = 0,022$) entre a taxa municipal de desemprego e o sucesso escolar, razão pela qual se utiliza a mesma repartição na taxa municipal de desemprego.

O Quadro 5 apresenta, num grau muito elevado, as mesmas tendências que o Quadro 3. Tal equivale a dizer que as relações entre rendimentos e variáveis explicativas são espantosamente idênticas às relações existentes entre emprego e as mesmas variáveis explicativas. Dadas as substanciais similitudes com o Quadro 3, iremos aqui referir-nos sobretudo às observações formuladas após os quadros 3 e 4. Não consideramos também necessário compilar um quadro correspondente ao Quadro 4.

Porém, é necessário referir uma diferença existente entre os quadros 5 e 3. Em virtude de uma significativa interacção entre a taxa municipal de desemprego e o sucesso escolar, o impacto da taxa municipal de desemprego foi repartido por grupos educativos no Quadro 5. Tanto nos homens como nas mulheres, o grupo de pessoas com uma formação profissional de três anos apresentou a razão mais elevada, ou coeficiente de regressão exponencial (respectivamente 0,978 e 0,989), o que significa que a linha de regressão que incorporava a taxa municipal de desemprego era relativamente plana nesse caso e, logo, a sua vulnerabilidade à taxa municipal de desemprego era relativamente reduzida. Os três grupos educativos remanescentes apresentaram razões mais baixas com aproximadamente a mesma magnitude e, logo, uma maior vulnerabilidade, tanto para homens como para mulheres. O facto de as mulheres serem menos vulneráveis do que os homens à situação do mercado de trabalho local foi um aspecto recorrente, que já havíamos observado nas análises de regressão logística.

Conclusão

Os nascidos em 1974 que não concluíram o ensino secundário tiveram grandes dificuldades em obter um emprego quando entraram, em 1990 e com 16 anos de idade, no mercado de trabalho. A percentagem dos que exerciam uma actividade remunerada

⁽⁹⁾ Ver Quadro 7 no anexo.



aumentou rapidamente entre os jovens de ambos os sexos que haviam concluído o ensino secundário profissional dois ou três anos mais tarde. Cedo ocuparam mais empregos remunerados do que aqueles que não haviam frequentado o ensino secundário. Porém, a partir de 1995, a disparidade entre os que haviam concluído e os que não haviam frequentado o ensino secundário profissional deixou de aumentar. Assim sendo, a vantagem de se possuir uma formação profissional tornou-se especialmente notória no início da década de noventa, durante a recessão económica verificada na Suécia.

Os jovens adultos que concluíram o ensino secundário profissional estão, contudo, mais bem equipados para concorrerem no mercado de trabalho, mesmo que não se leve em conta as suas habilitações ao nível do ensino secundário (Murray, 1997). Para investigar com maior detalhe o verdadeiro significado, para o mercado de trabalho, da formação profissional dispensada a jovens adultos, analisámos o tipo de empregos que possuíam em 1998, último ano do período analisado, através de uma análise da regressão logística, bem como o seu rendimento disponível, por intermédio de uma análise da regressão linear, com controlo dos factores subjacentes relativos ao género, origens étnicas, notas finais da escolaridade obrigatória e taxa local de desemprego no município de residência dos visados em 1998.

Os resultados mostraram que, tanto no que respeita ao emprego como ao rendimento disponível, os que haviam concluído o ensino secundário profissional possuíam uma vantagem clara em relação aos que não tinham frequentado o ensino secundário. Porém, a conclusão de um ciclo de formação profissional de três anos proporcionou apenas uma vantagem moderada em relação ao ciclo de dois anos. No caso dos jovens adultos com notas baixas e que concluíram um ciclo de três anos, não se detectou qualquer vantagem significativa por comparação com os que concluíram um programa de dois anos. Noutro estudo sobre o efeito de um

terceiro ano (Ekström, 2003), não se verificou qualquer vantagem relativamente ao emprego.

O período de acompanhamento é bastante curto para analisar os efeitos das habilitações literárias e da formação. Numa perspectiva de mais longo prazo, os efeitos do ensino secundário profissional e da conclusão do terceiro ano poderão revelar-se mais substanciais. Note-se também que os programas de três anos do ensino secundário profissional eram novos e desconhecidos pelo patronato, ao passo que os cursos de dois anos já existiam desde a década de setenta.

Por último, importa sublinhar que a conclusão de um ciclo educativo não é o único factor subjacente com impacto sobre o posicionamento dos jovens adultos no mercado de trabalho. Os efeitos decorrentes do género, das origens étnicas e das notas têm, respectivamente, uma relevância aproximadamente equivalente ao facto de se ter ou não concluído o ensino secundário profissional. A taxa de desemprego do município de residência influenciou também o emprego e os rendimentos disponíveis dos jovens, com maior incidência nos homens e menor nas mulheres. O facto de o emprego ter aumentado ao mesmo ritmo em todos os grupos estudados durante a última parte da década de noventa significa também que não foi apenas a falta de habilitações literárias a provocar, no início da década de noventa, as baixas taxas de emprego entre jovens adultos que não haviam frequentado o ensino secundário. Tal resultado ficou igualmente a dever-se a uma reduzida procura de mão-de-obra.

Agradecimentos

Helge Benmarker compilou os dados de base para o presente estudo, ao passo que Erika Ekström coligiu os dados e apurou determinados resultados. O estudo foi financiado pelo Swedish Council for Working Life and Social Research (Conselho Sueco para a Vida Laboral e a Investigação Social).



Anexo

Quadro 6: Testagem dos efeitos no modelo final das análises de regressão logística (modelo 5): versão impressa do procedimento SAS macro glimmix, ligeiramente modificado. (NDF e DDF são os graus de liberdade do numerador e denominador, respectivamente na fonte de variação e no termo de erro).

Fonte	NDF	DDF	Type III F	Pr > F
Origens étnicas	1	41314	271,15	0,0001
Género	1	41314	99,89	0,0001
Origens étnicas * género	1	41314	17,00	0,0001
Grupo de notas	2	41314	144,71	0,0001
Género * grupo de notas	2	41314	12,31	0,0001
Taxa municipal de desemprego	1	282	60,12	0,0001
Taxa municipal de desemprego * género	1	41314	22,26	0,0001
Sucesso escolar	3	41314	434,79	0,0001
Grupo de notas * sucesso escolar	6	41314	4,30	0,0002

Quadro 7: Testagem dos efeitos no modelo final das análises de regressão do rendimento (modelo 5): Versão impressa do procedimento SAS proc glimmix, ligeiramente modificado. (NDF e DDF são os graus de liberdade do numerador e denominador, respectivamente na fonte de variação e no termo de erro).

Testes de efeitos fixos do tipo 3				
Efeito	Num DF	Den DF	F Value	Pr > F
Origens étnicas	1	204	121,35	<.0001
Género	1	204	121,35	<.0001
Origens étnicas * género	1	101	16,22	0,0001
Grupo de notas	2	565	88,06	<.0001
Género * grupo de notas	2	530	4,68	0,0096
Taxa municipal de desemprego	1	282	75,41	<.0001
Taxa municipal de desemprego * género	1	31E3	7,58	0,0059
Sucesso escolar	3	832	156,77	<.0001
Grupo de notas * sucesso escolar	6	1278	4,15	0,0004
Taxa municipal de desemprego * sucesso escolar	3	31E3	3,21	0,0220

Bibliografia

Åberg, Rune. *Överutbildning: ett arbetsmarknadspolitiskt problem?* [Excesso de educação: um problema da política laboral?]. Em: Abrahamsson, Kenneth e outros. *Utbildning, kompetens och arbete* [Ensino, competências e emprego]. Lund: Studentlitteratur, 2002, p. 41-61.

Arai, Mahmood; Schröder, Lena; Vilhelmsson, Roger. *En svartvit arbetsmarknad* [Um mercado de trabalho a preto e branco]. Estocolmo: Departamento de Finanças, 2000 (Ds 2000, 47).

Åtta vägar till kunskap: en ny struktur för gymnasieskolan. [Oito vias para o conhecimento: uma nova estrutura para o ensino secundário]. Estocolmo: Statens offentliga utredningar, 2002 (SOU, n.º 120).

Changes and Enhancements through Release 6.11, SAS/STAT Software [Modificações e aperfeiçoamentos decorrentes da versão 6.11 do programa SAS/STAT]. Cary, Carolina do Norte: Instituto SAS, 1996.

Christensen, Ronald R. *Log-linear models* [Modelos log-linear]. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1990.

Edin, Per Anders; Forslund, Anders; Holmlund, Bertil. *The Swedish youth labor market in boom and depression* [Os jovens no mercado de trabalho da Suécia em tempos de expansão e depressão]. Em: Blanchflower, David G.; Freeman, Richard B., (eds.) *Youth employment and joblessness in advanced countries* [Emprego e falta de

emprego para jovens em países desenvolvidos]. Chicago: The University of Chicago Press, 2000, p. 357-380.

Ekström, Erika; Murray, Åsa. *Young adults with no further education and the Swedish labour market 1970s-1990s* [Jovens adultos sem formação complementar e o mercado de trabalho na Suécia entre as décadas de setenta e noventa]. *European Journal of Education*, 2002, vol. 37, n.º 3, p. 243-262.

Ekström, Erika. *The value of a third year in upper secondary vocational education: evidence from a piloting scheme* [O valor de um terceiro ano no ensino secundário profissional: provas recolhidas num regime-piloto]. *Essays on inequality and education* [Ensaio sobre a desigualdade e o ensino]. Uppsala: Universidade de Uppsala, 2003, p. 97-133 (*Economic Studies* 76).

Elevpanel för longitudinella studier. Elevpanel 4: Från grundskolan genom gymnasieskolan 1998-2002. [Painel de alunos para estudos longitudinais. Painel de alunos 4: da escolaridade obrigatória até ao final do ensino secundário 1998 - 2002]. Estocolmo: Statistiska centralbyrån, 2003. (Statistical Report UF 7).

Green, Francis; McIntosh, Steve; Vignoles, Anna. *The utilisation of education and skills: evidence from Britain* [A utilização das habilitações literárias e das competências: provas recolhidas na Grã-Bretanha]. *The Manchester School*, 2002, n.º 6, p. 792-811.

Palavras-chave

Gender, ethnic background, grades, educational attainment, employment, income.



Härnqvist, Kjell. *Den sociala selektionen till gymnasieskola och högskola. Analyser i den longitudinella databasen UGU 67* [A selecção social conducente ao ensino liceal e superior. Análise efectuada na base de dados longitudinais UGU 67]. Gotemburgo, Universidade de Gotemburgo, 1993 (Departamento de Ensino, n.º 10).

Hill, Margareth. *Kompetent för "det nya arbetslivet"?* [Competente para a "nova vida profissional"?]. Gotemburgo: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1998. (Göteborg studies in educational sciences, 126).

Lasonen, Johanna. *Reforming upper secondary education in Europe* [Reformar o ensino secundário na Europa]. Jyväskylä: Instituto para a Investigação Educativa. Universidade de Jyväskylä, 1996 (Publication series B, 92).

Murray, Åsa. *Young people without an upper secondary education in Sweden. Their home background, school and labour market experiences.* [Jovens que não frequentaram o ensino secundário na Suécia. As suas origens e experiências escolares e laborais]. *Scandinavian journal of educational research*, 1997, vol. 41, n.º 2, p. 93-125.

Murray, Åsa; Steedman, Hilary. *Skill profiles of France, Germany, the Netherlands, Portugal, Sweden and the UK* (Perfis de competência na França, Alemanha, Países Baixos, Portugal, Suécia e Reino Unido). *Vocational training European journal*, Janeiro-Abril 2001, n.º 22, p. 3-14.

Pettersson, Lars. *Yrkesutbildning för tillväx!* [Formação profissional para o crescimento económico?]. *Arbetsmarknad och arbetsliv*, 1997, n.º 1, p. 35-44.

Schröder, Lena. *Ungdomsarbetslösheten i ett internationellt perspektiv* [Desemprego juvenil numa perspectiva internacional]. Uppsala: *The institute of labour market policy evaluation* [Instituto de Avaliação da Política para o Mercado de Trabalho], 2000 (Relatório de investigação n.º 4).

Statistical yearbook of Sweden '98. Estocolmo: *Statistiska centralbyrån* (Serviço Central de Estatísticas) da Suécia, 1998.

Statistiska centralbyrån (Serviço Central de Estatísticas) da Suécia, *Swedish Register of Education* (base de dados sobre a educação na Suécia). Disponível na Internet em: <http://www.scb.se>. Quadro: *Befolkning 16-74 år i riket efter utbildningsnivå, ålder och kön* [População do país entre os 16 e os 74 anos segundo as habilitações literárias, idade e género].

Utvärdering av försöksverksamhet med 3-årig yrkesutbildning i gymnasieskolan [Avaliação de um regime-piloto para programas de formação profissional de três anos para o ensino secundário]. Estocolmo: Statens offentliga utredningar, 1989 (SOU, n.º 90).

Versão 8, SAS OnlineDoc(r), formato PDF. Cary, Carolina do Norte: SAS Institute Inc., 1999.

Vilhelmsson, Roger. *Ethnic differences in the Swedish youth labor market* [Diferenças de cariz étnico no mercado de trabalho para os jovens na Suécia]. Estocolmo: *Swedish institute for social research* [Instituto Sueco para a Investigação Social], Universidade de Estocolmo, 2000 (Licentiate series n.º 15).

Wolf, Alison. *Does education matter? Myths about education and economic growth* [As habilitações literárias têm importância? Mitos sobre o ensino e o crescimento económico]. Londres: Penguin Books, 2001.



A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa



Mariana Gaio Alves

*Professora no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas
Investigadora na UIED - Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Nova de Lisboa*

Introdução

Neste artigo, pretendemos dar conta de uma investigação concluída em 2003 que tem o título “A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa” e que esteve enquadrada no trabalho de Doutoramento em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Tal investigação, centrada no campo de pesquisa das relações entre educação e trabalho/emprego, procura contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos processos de inserção profissional de diplomados do ensino superior.

Em nosso entender, esta tentativa de aprofundar a compreensão em torno da temática da inserção profissional tem pertinência tanto no domínio disciplinar, pois não dispomos de muitos trabalhos científicos sobre estas matérias, como no plano social. Na verdade, se anteriormente o futuro de um diplomado de ensino superior parecia estar imediatamente garantido, sendo associado a estatuto social e rendimento económico elevados, hoje em dia vive-se um clima de incerteza relativamente ao significado e valor do diploma de ensino superior. Neste contexto, a questão da inserção profissional, em especial o aspecto do acesso ao emprego, assume uma visibilidade social crescente, tornando-se objecto de atenção por parte dos alunos e suas famílias, dos empregadores, dos académicos e dos próprios governos que a elegem como um dos critérios de avaliação do ensino superior.

Na nossa investigação, procuramos alargar os temas de pesquisa habitualmente estudados no campo da inserção profissional, privilegiando não apenas a questão do acesso ao emprego por parte dos diplomados,

matéria que é tradicionalmente abordada neste domínio de pesquisa⁽¹⁾, mas também os aspectos referentes à inserção profissional enquanto período de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e de construção de identidade. Tentando ultrapassar as visões reducionistas que entendem a inserção profissional como o mero produto das respostas da educação às necessidades e exigências do mundo económico e profissional, concebemos a inserção profissional enquanto resultado da interacção entre os académicos (seus valores e estratégias), os empregadores (suas lógicas e necessidades) e os diplomados (seus percursos e dinâmicas pessoais e sociais)⁽²⁾.

Na primeira parte do artigo enunciaremos algumas das questões teórico-conceituais com que a investigação se debateu. É de referir que recorreremos a contributos de várias correntes e quadros teóricos e de diferentes disciplinas⁽³⁾, procurando favorecer o cruzamento entre perspectivas que tradicionalmente se têm desenvolvido de forma paralela e sem se conhecerem entre si.

Na segunda parte do artigo explicitamos, de modo sucinto, a metodologia da pesquisa empírica adoptada, bem como sistematizamos os seus principais resultados. É de sublinhar que, no plano empírico, optámos pela realização de um estudo de caso dos diplomados da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Nova de Lisboa, identificando três unidades de análise que são os próprios diplomados, os empregadores e os académicos. Não obstante, procuramos, sempre que possível, estabelecer comparações entre os dados obtidos na nossa investigação e os resultados de outras pesquisas sobre a mesma temática concretizadas a nível nacional e internacional. Com tal procedimento, pretendemos identificar

A investigação que está na base deste artigo procura contribuir para uma melhor compreensão das dimensões envolvidas nos processos de inserção profissional de diplomados do ensino superior. No plano teórico e conceptual, recorreremos a contributos de diversas disciplinas (com destaque para a Economia e a Sociologia) e de diferentes correntes e quadros teóricos, procurando favorecer o cruzamento entre perspectivas que tradicionalmente se têm desenvolvido de forma paralela e sem se conhecerem entre si.

No plano empírico, optámos pela realização de um estudo de caso do processo de inserção profissional dos diplomados de uma instituição universitária, cujos resultados apresentamos de forma sintética e comparada com os dados de outras investigações nacionais e internacionais sobre a mesma temática.

O artigo termina com a identificação de algumas pistas de investigação que, em nosso entender, merecem um aprofundamento que beneficiaria da comparação a nível europeu, bem como do cruzamento entre perspectivas teóricas e disciplinares.

(1) Aliás, a questão do acesso ao emprego é, para alguns, “a questão fundadora” do domínio de investigação sobre inserção profissional referindo os mesmos autores que “l'accès des jeunes à l'emploi, question fondatrice de ce domaine, reste la plus étudiée” (Kieffer e Tanguy, 2001, p. 98).



alguns pontos de convergência e de divergência entre o processo de inserção profissional de diplomados da FCT e os mesmos processos vivenciados por diplomados de outras instituições de ensino superior.

Concluimos o artigo com a identificação de algumas linhas de investigação que, no final da nossa pesquisa, nos parecem especialmente relevantes para aprofundamento no futuro e que beneficiariam da realização de estudos comparativos a nível europeu.

Um modelo de análise da inserção profissional no âmbito da investigação educativa

Um campo de investigação em “construção”

O campo de investigação sobre inserção profissional encontra-se num estado de “mosaico conceptual” (Trottier, Perron e Diambomba, 1995) e, desde a década de 90, numa “fase de construção” (Trottier, 2001) (4). Na verdade, em diversos países se tem assistido a um crescimento do número de operações de recolha de informação sobre a inserção profissional dos diplomados, quer por parte das instituições de ensino superior, quer por parte dos governos centrais (5). Contudo, parece existir um consenso alargado entre vários autores (Trottier, Laforce, Cloutier, 1998; Vincens, 1997; Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 1995; Trottier, Perron e Diambomba, 1995; Tanguy, 1986) sobre a ideia de que estes trabalhos têm sido realizados sem que tenha tido lugar uma reflexão aprofundada e uma delimitação rigorosa dos conceitos a mobilizar, incluindo o de inserção profissional.

Esta situação pode ser explicada, em nosso entender, por duas razões principais. Por um lado, pela juventude do campo de pesquisa sobre inserção profissional. Com efeito, é sobretudo a partir dos anos 70 do século XX, quando se regista um aumento das dificuldades dos jovens diplomados em encontrar emprego e a necessidade de planificar e gerir o sistema educativo em articulação com alterações cada vez mais rápidas do sistema produtivo, que emerge um campo de investigação centrado nas relações problemáticas entre educação e trabalho/emprego. Trata-se de um domínio de pesquisa que se “conjugava no plural”, para utilizar a expressão de Jobert, Marry e Tanguy (1995), no sentido em que inclui uma diversidade

de temas de pesquisa, como sejam a planificação da educação, a formação contínua, a qualificação e a inserção profissional, entre outras temáticas.

Por outro lado, a situação de incipiente definição dos conceitos e perspectivas a mobilizar neste campo de investigação, explica-se pelo facto de o mesmo se situar na fronteira de várias disciplinas e abordagens teóricas. Com efeito, na reflexão sobre a inserção profissional recorre-se a contributos de várias disciplinas (Sociologia, Economia, Gestão de Recursos Humanos, pesquisas sobre Juventude, Educação, Trabalho ou Emprego) e de várias teorias centradas quer em aspectos educacionais, quer na análise do mercado de trabalho ou ainda na articulação entre educação e trabalho/emprego. A inserção profissional é, assim, entendida como uma área temática de pesquisa que se enquadra no campo de investigação das relações entre educação e trabalho/emprego, interessando procurar conciliar domínios disciplinares, metodologias e perspectivas de análise.

As abordagens e teorias mais pertinentes no estudo da inserção profissional

Neste contexto, no quadro da investigação realizámos uma sistematização de um conjunto de abordagens e teorias que nos pareceram as mais pertinentes e significativas no domínio em estudo, com o objectivo de clarificar a perspectiva escolhida na nossa investigação sobre a temática da inserção profissional.

Considerámos um conjunto de teorias e abordagens que designamos de tradicionais sobre as relações entre educação e trabalho/emprego. Neste quadro, o conceito de inserção profissional não foi directamente abordado e problematizado, mas estas perspectivas constituem referências importantes no domínio das teorizações das relações entre educação e trabalho/emprego. Incluímos neste conjunto a Teoria do Capital Humano e alguns dos seus desenvolvimentos posteriores, bem como a perspectiva da Sociologia das Desigualdades Escolares, as Teorias do Mercado de Trabalho (desde as Teorias da Segmentação e da Regulação até à Abordagem do Sistema de Emprego) e ainda as Abordagens das Necessidades de Recursos Humanos e da Procura Social de Educação.

(3) Muito recentemente, quando procedemos à revisão final do trabalho de investigação, deparámo-nos com uma opção semelhante por parte de uma investigadora francesa (Bel, 2001) que, para estudar a formação profissional dos jovens, sublinha a importância de complexificar o campo de investigação da formação - emprego, distinguindo três pólos no seu interior: sistema de formação, sistema produtivo e formandos - trabalhadores.

(4) Com destaque para a Economia e a Sociologia que são fundamentais neste domínio de investigação, tal como sublinham Trottier, 2001, Kieffer e Tanguy, 2001.

(5) Segundo este autor “au cours des années 1990, on a franchi une nouvelle étape dans la construction du champ de recherche et la définition de l’objet d’études. Différentes approches théoriques permettent maintenant de mieux conceptualiser le problème de la transition et d’en proposer diverses interprétations. On est passé du stade du constat du problème à celui de sa construction.” (Trottier, 2001, p. 9).

(6) Desde os anos 1970 que se têm desenvolvido operações de recolha de informação sobre inserção profissional em diversos países como, por exemplo, França, Reino Unido, Canadá e Espanha. Estas operações abrangem, em grande parte dos casos, os diplomados do ensino superior e, de um modo geral, tiveram início antes daquelas que se registam em Portugal.



Tivemos em conta, também, um conjunto de perspectivas teóricas sobre o conceito de inserção profissional. Algumas delas entendem este conceito enquanto processo condicionado pelos modelos da entrada na vida adulta (abordagem de Olivier Galland), pelas políticas e estratégias de empresas e do Estado (perspectiva de José Rose) e pelos empregadores e respectivos modos de gestão da mão-de-obra, bem como pela relação do indivíduo com o emprego (análise de Michel Vernières). Outras perspectivas sublinham que se trata de um processo de construção pessoal e social, quer no sentido em que conduz à realização do projecto de vida do indivíduo (abordagens das equipas de Jean Vincens e de Claude Trotter), quer de modo a clarificar a sua dupla dimensão estrutural e individual (abordagens de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger e de Claude Dubar).

Foram ainda analisadas diversas perspectivas relativamente às finalidades do ensino superior de acordo com um contínuo que se situa entre dois extremos opostos: posicionamentos funcionalistas e posicionamentos académicos. Para esta análise mobilizamos os contributos de diferentes pensadores da educação e do ensino superior, com destaque para Ronald Barnett e Ulrich Teichler.

As abordagens funcionalistas, também designadas de “utilitaristas” (Conceição et al., 1998) e de “instrumentalistas” (Barnett, 1994), assentam no pressuposto de que o ensino superior tem uma determinada função relativamente à sociedade envolvente. No quadro dos posicionamentos académicos, referenciados também como “culturalistas” (Conceição et al., 1998) e como “liberais” (Barnett, 1994), rejeita-se o pressuposto funcionalista, argumentando-se que o ensino superior tem valor por si mesmo. Estes posicionamentos correspondem a dois modelos distintos para entender a articulação entre ensino superior e trabalho/emprego, sendo ambos questionáveis mas úteis enquanto extremos opostos que delimitam o espaço das possibilidades para aquela articulação.

No âmbito deste artigo não nos é possível analisar em detalhe cada uma destas perspectivas e abordagens, parecendo-nos, no entanto, imprescindível identificá-las e sistematizá-las de modo a explicitar os pressupostos que estão na base do modelo de análise da inserção profissional por nós construído na investigação realizada.

Pressupostos teóricos de investigação

Um primeiro pressuposto corresponde à ideia de que é necessário entender a inserção profissional como um processo dilatado no tempo, ao longo do qual são observáveis dinâmicas de convergência e de divergência entre educação e trabalho/emprego. Rejeita-se, assim, a noção de que a inserção profissional corresponde a um momento circunscrito de articulação entre educação e trabalho/emprego.

Este pressuposto decorre do reconhecimento de que, no plano empírico, se alteraram as modalidades de transição do espaço educativo para o espaço profissional, alongando-se e complexificando-se essa transição. Trata-se de assumir, como refere Trotter (2000), que a relação formação-emprego deixa de ser linear e consecutiva para se tornar simultânea ou, nos termos de Chagas Lopes e Pinto (2001), que os percursos tradicionais do tipo aprendizagem - inserção profissional - emprego - reforma se modificaram, já não obedecendo a esta lógica sequencial.

No plano teórico e conceptual, esta situação revela a desadequação das perspectivas que têm como pressuposto o ajustamento entre educação e emprego (caso, por exemplo, da Teoria do Capital Humano nas suas versões iniciais e da Abordagem das Necessidades de Recursos Humanos), bem como de perspectivas que se centram sobretudo em aspectos ligados ao funcionamento do mercado de trabalho (caso das Teorias sobre o Mercado de Trabalho). Neste contexto, urge adoptar perspectivas de análise que permitam dar conta da relação entre espaços de educação e de trabalho/emprego como uma interacção, na qual se podem verificar situações de convergência e de divergência entre os dois, entendendo-se que a inserção profissional decorre ao longo de um período mais ou menos alargado de tempo ⁽⁶⁾.

Um segundo pressuposto teórico da investigação corresponde ao entendimento da inserção profissional como um processo que engloba diversos actores, o qual não diz respeito, apenas, aos percursos dos diplomados no mercado de trabalho após a conclusão dos seus estudos.

Este pressuposto decorre do reconhecimento, no plano da reflexão e análise, do interesse de um modelo de análise holista que en-

⁽⁶⁾ Coloca-se aqui a questão da delimitação do período de inserção sobre a qual permanecem ainda algumas dúvidas no final da investigação. Com efeito, consideramos admissível estabelecer que o processo de inserção profissional tem início com a obtenção do diploma e a procura de emprego que se lhe segue, muito embora o sujeito já tenha começado a estruturar uma identidade profissional durante o percurso escolar. Porém, a delimitação do final do período de inserção profissional continua a parecer-nos mais problemática, sendo de admitir a existência de vários critérios possíveis tanto de natureza subjectiva (exemplo: situação que corresponde às expectativas prévias ao ingresso no mundo do trabalho) como de carácter objectivo (exemplo: obtenção de um emprego com contrato a tempo indeterminado) para esta delimitação (Vincens, 1997).



globe várias dimensões e factores intervenientes na inserção profissional. Esses factores e dimensões foram identificados a partir das perspectivas, abordagens e propostas teóricas de vários autores referenciados ao longo da parte teórica do nosso trabalho. Neste sentido, entende-se a inserção profissional como um processo, não apenas devido ao seu alongamento no tempo, mas também pela sua multidimensionalidade.

Com efeito, em nosso entender, a compreensão dos processos de inserção profissional beneficiaria de um alargamento do seu campo de análise que permita englobar mais do que o estudo dos percursos, comportamentos e estratégias dos actores e/ou o estudo das dinâmicas de construção do projecto e identidade profissionais do indivíduo. Concordamos, deste modo, com Vincens (1995) quando este propõe a noção de "sistema de inserção profissional" com o objectivo de alargar o quadro de análise e incluir outras categorias de actores, como os empregadores e o sistema de ensino.

Noutros termos, importa, em nosso entender, construir um modelo de análise da inserção profissional enquanto processo que resulta do confronto e interacção entre as lógicas e estratégias de diversos actores intervenientes. Este é um desafio a que a presente investigação procurou responder, através de uma primeira tentativa de delinear um modelo de análise multidimensional da inserção profissional.

Um terceiro pressuposto teórico de investigação, o qual está em estreita articulação com o que acabamos de referir, corresponde à identificação dos actores (que constituem unidades de análise) a considerar como intervenientes do processo de inserção profissional. A partir da sistematização de perspectivas, abordagens e propostas teóricas, parece-nos relevante destacar os diplomados, os empregadores e os académicos, sendo entendido cada um destes grupos como uma unidade de análise no estudo da inserção profissional.

Os diplomados constituem uma unidade de análise, pois são os percursos que estes sujeitos vivenciam que traduzem, de forma sintetizada, as influências de vários actores e factores ao longo do período de inserção profissional. Importa ter em conta os diplomados como unidade de análise também porque diversas abordagens teóricas já enun-

ciadas (por exemplo, as abordagens do Sistema de Emprego, de Trottier, de Dubar e de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger) revelam que as estratégias e comportamentos dos diplomados não obedecem a uma racionalidade estritamente económica, sendo marcadas por elementos de natureza social e cultural e por dinâmicas de socialização e construção identitária.

Os empregadores correspondem a uma unidade de análise, no sentido em que as diversas Teorias sobre o Mercado de Trabalho, bem como as abordagens de Rose e Vernières, permitem perceber que existem diversos factores relacionados com os modos de gestão da mão-de-obra e com as opções de recrutamento dos empregadores que influem nas oportunidades de inserção profissional dos diplomados. Além disso, a reflexão sobre os modelos funcionalistas e académicos do ensino superior, levou-nos a concluir que este sub-sistema de ensino deve ter em conta as condicionantes que decorrem do funcionamento de mercado de trabalho e das preferências dos empregadores, ainda que estas não devam ser orientações a seguir de modo inquestionado.

Os académicos são uma unidade de análise, tendo em conta que algumas das abordagens referenciadas (por exemplo, as abordagens do Sistema de Emprego e das Necessidades de Recursos Humanos), bem como a reflexão sobre modelos funcionalistas e académicos, deixam perceber que as orientações e práticas de funcionamento no ensino superior, designadamente no que concerne à preparação para a vida profissional, têm um papel fundamental no modo como os sujeitos se inserem profissionalmente depois da obtenção do diploma. Esta afirmação tem por base a noção de que a educação, o ensino superior neste caso, tem um papel relevante, a par com o de outros actores, na forma como se configuram os processos de inserção profissional após a obtenção do diploma.

Em síntese, o modelo de análise que apresentamos evidencia plenamente o facto de considerarmos a inserção profissional como um processo multidimensional, sendo que tal tem implicações tanto a nível conceptual como no plano metodológico, como referiu Tanguy (1986). Importa, pois, explorar o papel que cada actor desempenha no processo de inserção profissional, analisando este processo como o resultado da interacção entre os vários actores intervenientes.



Metodologia da pesquisa empírica

De acordo com o modelo de análise que acabamos de explicitar, a pesquisa empírica realizada implicou um conjunto de operações de recolha e tratamento de dados diversificadas, dirigidas às três unidades de análise que consideramos fundamentais para analisar os processos de inserção profissional. Foram realizadas entrevistas com académicos, empregadores e diplomados e foi, também, aplicado um inquérito por questionário aos diplomados.

O questionário foi aplicado por via postal ⁽⁷⁾ aos diplomados da FCT que haviam terminado os seus cursos no ano de 1995/96. Neste ano lectivo 401 indivíduos terminaram os cursos de licenciatura na FCT, sendo que após a actualização das moradas que constavam dos ficheiros da instituição conseguimos o contacto de 301 diplomados tendo o questionário sido respondido por 103 sujeitos ⁽⁸⁾. Este questionário constitui uma adaptação do inquérito piloto aplicado a nível nacional ⁽⁹⁾, a fim de permitir a comparabilidade dos resultados.

Foram também entrevistados 4 diplomados da FCT que trabalhavam nas 6 empresas contactadas, visto que em 2 das empresas não existiam, pelo que nos foi dito, diplomados da instituição a trabalhar no momento do nosso contacto.

Nas empresas foram entrevistados 6 empregadores ⁽¹⁰⁾, seleccionados a partir de um trabalho de análise das ofertas de estágio e/ou emprego que haviam sido dirigidas à FCT ⁽¹¹⁾ durante o ano de 2000. Este trabalho permitiu identificar as 8 empresas cujos pedidos abrangiam um número mais alargado (pelo menos 4) de licenciaturas, mas houve 2 em que não foram concretizadas as entrevistas: numa delas porque se manifestaram indisponíveis e numa outra porque se situa em França.

No caso dos académicos, foram entrevistadas 4 pessoas que ocupavam cargos diversos na FCT. Considerámos imprescindível entrevistar a responsável pelo GESP (Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais) da FCT, uma vez que este gabinete desenvolveu diversas actividades direccionadas, precisamente, às questões da inserção profissional dos diplomados. Optou-se por entrevistar, também, os responsáveis pelos órgãos directivos da FCT (Presidente do Con-

selho Científico, Presidente do Conselho Pedagógico e Director da Instituição), uma vez que se pretendia identificar as concepções dos actores pertencentes ao espaço académico relativamente à formação universitária e suas finalidades, clarificando as orientações das práticas universitárias ⁽¹²⁾.

As entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo que, simultaneamente, garantisse a comparação entre os vários discursos e a identificação das particularidades de cada entrevista. Os dados do questionário foram analisados utilizando técnicas estatísticas.

O processo de inserção profissional de diplomados: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia

Como referimos anteriormente, o trabalho empírico da investigação consiste no estudo de caso do processo de inserção profissional dos diplomados da FCT. Nesta instituição são leccionados vários cursos de Engenharia (Engenharia do Ambiente, de Produção Industrial, Informática, Geológica, Mecânica, Química, Física e Materiais) e também uma licenciatura em Matemática e outra em Química Aplicada. Tal como é característico de um estudo de caso, não se pretende que estes dados sejam generalizáveis ⁽¹³⁾, dando indicações sobre a forma como se processa a inserção profissional dos diplomados universitários e/ou de ensino superior em geral.

A relação entre educação e emprego no caso dos diplomados da FCT

No grupo de diplomados da FCT em estudo, verifica-se que a obtenção do primeiro emprego após a conclusão da licenciatura tende a ser relativamente rápida, por comparação com o que indicam os resultados de outras pesquisas a nível nacional (Odes, 2002) e internacional (Brennan et al, 2001).

É ainda notório que o período de transição entre espaço do ensino e espaço da profissão se caracteriza, tendencialmente, pela acentuada mobilidade profissional nos três anos que se seguem à conclusão da licenciatura. Esta situação não deverá ser específica dos diplomados do ensino superior, uma vez que uma investigação sobre mobilidade ao longo do ciclo de vida (Chagas Lopes, 1989) salienta que a mudança de emprego é mais frequente nos primeiros anos de actividade profissional.

⁽⁷⁾ A escolha de inquirir os diplomados por via postal é relativamente frequente em trabalhos da mesma natureza realizados noutras universidades portuguesas (por exemplo nas Universidades de Aveiro e Lisboa), sendo as taxas de resposta razoavelmente elevadas.

⁽⁸⁾ Ou seja, a operação de recolha de dados foi bastante bem sucedida tendo em conta a taxa de retorno de questionários devidamente preenchidos (44,1% face ao universo de trabalho - composto por 301 indivíduos - e 33,1% relativamente ao universo - composto por 401 sujeitos - são valores que se situam acima daquilo que é habitualmente considerado expectável - 30% - neste tipo de operações de recolha de dados).

⁽⁹⁾ Referimo-nos à operação de recolha de informação do ODES (Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do ensino superior coordenado pelo INOFOR - Instituto de Inovação na Formação - do Ministério do Trabalho) realizada em 1999.

⁽¹⁰⁾ Por “empregadores” designamos as pessoas que nas 6 empresas contactadas são responsáveis pelo recrutamento de recursos humanos e que haviam contactado o GESP (Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais) da FCT para informar das ofertas de emprego/estágio por parte da empresa.

⁽¹¹⁾ As ofertas de emprego e/ou estágios para finalistas e recém-licenciados da FCT são centralizadas numa unidade orgânica que era, na altura da realização do trabalho empírico, o GESP (Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais). Posteriormente, esta unidade foi integrada numa estrutura mais ampla - o CIDI (Centro de Informação, Divulgação e Imagem).

⁽¹²⁾ Poderá argumentar-se que esta opção é limitativa. Porém, a mesma pareceu-nos adequada tendo em conta a impossibilidade de entrevistar a comunidade académica na sua totalidade e a ausência de investigação anterior neste domínio que fazia com que, em nosso entender, fosse incorrecto construir um inquérito por questionário para conhecer as concepções e práticas desta população. Acresce que tínhamos a intuição, confirmada no momento de realização das entrevistas, de que, pelos cargos ocupados, estes eram informantes privilegiados para detectar os principais posicionamentos, estratégias e opiniões presentes na comunidade académica.

⁽¹³⁾ Uma das características distintivas do estudo de caso é permitir um aprofundamento da compreensão e não uma generalização estatística de resultados (Yin, 1989).



No caso dos diplomados da FCT, o acesso ao emprego tende a estar fortemente dependente, principalmente no caso do primeiro emprego, das redes de conhecimentos pessoais. Este é um aspecto em que os resultados da nossa investigação se distinguem dos de outras pesquisas, a nível quer nacional (Alves, 2001) quer internacional (Brennan et al, 2001), pois nos dados destas últimas este meio de obtenção de emprego não assume um significado tão expressivo.

No domínio dos meios de obtenção e oferta de emprego, importa realçar que a Internet começa a emergir como uma via de comunicação entre quem procura e oferece emprego, bem como realçar o facto de, nas empresas de maior dimensão, se ter detectado a constituição de bases de dados de candidatos a emprego constituídas a partir das candidaturas espontâneas dos diplomados (envio de curricula) e dos contactos directos com alunos e finalistas de instituições de ensino superior. A existência de gabinetes nestas instituições para promover o contacto entre empregadores e alunos/diplomados, de que é exemplo o GESP da FCT, é considerada importante tanto nas empresas como entre os diplomados.

Ainda para caracterizar a transição para o emprego, logo após a conclusão do curso de licenciatura, sublinhe-se que os diplomados que foram estudantes a tempo inteiro durante o último ano do curso e tiveram notas médias finais mais elevadas, tendem a viver tempos mais longos de espera até à obtenção de emprego. Importa, também, caracterizar a relação entre educação e emprego no caso dos diplomados da FCT com base num conjunto de indicadores que nos permitem aferir a qualidade do emprego.

Assim, note-se que as situações de desemprego afectam um número muito reduzido de diplomados, sendo pouco frequentes e tendendo a ter uma duração curta (raramente ultrapassam os 12 meses). Estas situações de desemprego, parecem decorrer mais de constrangimentos e dificuldades no acesso ao emprego do que de estratégias próprias dos diplomados no sentido de se manterem inactivos.

Relativamente à precariedade dos percursos profissionais dos diplomados em estudo, constata-se que a mesma é notória nos anos imediatamente a seguir à conclusão da licenciatura, abrangendo quase metade dos

diplomados, mas tende a atenuar-se com a passagem do tempo. De salientar que esta situação decorre, em parte, das estratégias de recrutamento dos empregadores, os quais, sobretudo em entidades de maior dimensão, parecem optar pelo recrutamento a prazo de recém-licenciados para suprir lacunas pontuais sentidas nas suas organizações de trabalho.

Também com a passagem dos anos após a conclusão da licenciatura tendem a elevar-se, como seria de esperar, os níveis médios de remuneração, não só em resultado de aumentos salariais que acompanham a inflação, mas também na sequência da progressão profissional dos diplomados. Esta tendência não deverá ser específica dos diplomados da FCT, tendo vindo a ser constatada nos estudos realizados a nível nacional e para a globalidade do ensino superior português (Odes, 2002 e 2000).

Por fim, é de notar também que os diplomados em estudo se inserem mais frequentemente em empresas de grande dimensão e na Administração Pública e que esta tendência se acentua com a passagem dos anos após a licenciatura. A nossa hipótese é a de que tal situação seja característica, em especial, da realidade portuguesa. Isto porque uma pesquisa sobre os diplomados do ensino superior português em geral (Odes, 2002) apresenta conclusões semelhantes, mas numa pesquisa a nível europeu (Brennan et al, 2001) indica-se que o sector privado é claramente o principal empregador de diplomados do ensino superior.

Tendo em conta o quadro de caracterização que temos vindo a delinear, não nos parece estranho que a obtenção de um diploma de ensino superior seja vista como uma forma de facilitar o acesso ao emprego, de acordo com a maior parte dos diplomados da FCT em estudo. De modo semelhante, constata-se que a ideia habitualmente veiculada de que se regista um aumento do desemprego dos diplomados do ensino superior não é aceite, de forma consensual, por nenhum dos três grupos de actores entrevistados (diplomados, empregadores e académicos).

Os entrevistados salientam, além disso, que a vivência de situações de desemprego afecta desigualmente os diplomados das várias áreas disciplinares (dispondo os diplomados de Engenharia de condições mais van-



tajosas no acesso ao emprego). Esta descrença nas enormes proporções do desemprego de diplomados e no seu carácter transversal a todas as áreas disciplinares é, aliás, confirmada pelos resultados de pesquisas realizadas a nível nacional (Odes, 2002 e 2000) e internacional (Ocde, 1993).

A relação entre educação e trabalho no caso dos diplomados da FCT

No grupo de diplomados da FCT em estudo, parece existir alguma correspondência entre a área de estudos e o domínio de actividade profissional, na medida em que a maior parte dos sujeitos consideram que estas são coincidentes. A afirmação, na maior parte dos casos, de que há correspondência entre área de estudo e de actividade profissional é também constatada em duas outras pesquisas realizadas no nosso país (Odes, 2002; Alves, 2001).

Contudo, tal não significa que o diploma confira, por si só e imediatamente após a conclusão do curso, a capacidade para desempenhar, de modo competente, uma qualquer actividade profissional. A análise das representações dos entrevistados (diplomados, empregadores e académicos) contribuiu para a noção de que a formação académica inicial constitui uma primeira etapa na construção da capacidade de desempenho profissional.

Na verdade, é identificada uma clara dicotomia entre espaço da universidade e espaço da profissão, associando-se a teoria ao primeiro e a prática ao segundo, o que tende a ser visto como natural e inevitável no actual contexto de mudança económica e profissional rápida e constante. São também mencionadas lacunas na formação académica inicial (designadamente, ao nível das línguas e dos conhecimentos de informática na óptica do utilizador), bem como a existência de um desfasamento entre as competências e conhecimentos mais importantes e mais desenvolvidos no espaço da universidade e no espaço da profissão. É, ainda, de assinalar o desconhecimento dos diplomados sobre normas, comportamentos, comunicação e relacionamento internos, cultura e valores das organizações de trabalho.

Por todas estas razões, quer a frequência de formação formal após a licenciatura quer a aprendizagem que decorre da experiência

ao longo do percurso profissional, contribuem para tornar o diplomado mais competente e capaz de desempenhar as suas actividades de trabalho após a conclusão da licenciatura.

No que diz respeito à primeira, importa registar que a frequência de formação após a licenciatura tende a ser mais comum entre os que trabalham em empresas de maior dimensão e depois de os sujeitos já terem alguns anos de experiência profissional. Também é de notar, que os diplomados pretendem mais frequentemente aceder a formação de tipo profissionalizante e especializada do que a formação académica, privilegiando sobretudo a área da Informática. A procura deste tipo de formação parece, além disto, ser mais comum nos grupos que esperam mais tempo até à obtenção de emprego (nomeadamente, as mulheres e os diplomados com notas mais elevadas).

No que se refere à aprendizagem através da experiência, é de registar que detectamos alguma dificuldade, por parte dos entrevistados (empregadores e diplomados), em explicitar o que se aprende, mas após algumas pausas e hesitações as respostas dos sujeitos conduzem-nos a identificar três planos diversos: conhecimentos técnicos e teóricos, capacidades não técnicas e conhecimentos sobre as próprias organizações de trabalho e seus processos produtivos.

O reconhecimento de que a construção da capacidade de desempenho profissional é progressiva encontra-se, em nosso entender, associado à circunstância de os académicos entrevistados defenderem, todos eles, um modelo de formação académica inicial mais geral, deixando a especialização para depois da licenciatura.

Não obstante, uma análise mais aprofundada dos discursos dos académicos entrevistados, revela-nos que não há consenso em torno dos contornos dessa formação inicial de carácter geral. De facto, existem posicionamentos que defendem que se trata sobretudo de insistir na dimensão relativa aos conhecimentos de tipo teórico e disciplinar, enquanto outros sublinham a importância de equacionar as actividades lectivas e formas de funcionamento da universidade no seu conjunto com o objectivo de desenvolver capacidades e atitudes pertinentes para a vida futura dos diplomados. Trata-se, neste segundo caso, de uma visão



mais abrangente, menos limitada ao domínio cognitivo e mais centrada no desenvolvimento da pessoa na sua globalidade.

Parece ser comum aos académicos entrevistados a ideia de que é necessário efectuar algumas mudanças nas actividades lectivas (planos curriculares, estratégias pedagógicas, etc.) e na forma de funcionamento da instituição universitária (cumprimento de regras e prazos das actividades lectivas, por exemplo), de modo a melhorar a preparação dos alunos para a vida (profissional). Esta necessidade de mudança está latente e ainda não se concretizou plenamente na FCT por razões variadas, ligadas quer aos modos de funcionamento interno da própria instituição (designadamente o “corporativismo” dos departamentos), quer a condicionamentos externos (como, por exemplo, os que se relacionam com a atribuição de financiamento por parte do poder central).

Outro dos pontos que permanece pouco consensual entre os académicos corresponde ao grau de importância a conferir às preocupações com a preparação para a vida profissional, no quadro das actividades da instituição universitária. Existe quem defenda que aquelas devem ter um papel central nas decisões sobre a orientação das actividades académicas e existe quem discorde profundamente deste posicionamento, afirmando, de modo oposto, que a universidade não deve orientar-se por este tipo de preocupações.

Também associada, em nosso entender, ao reconhecimento de que a construção da capacidade de desempenho profissional é progressiva, está a constatação de que os critérios utilizados nos processos de recrutamento de licenciados pelos empregadores tendem a traduzir uma certa desvalorização das notas finais de licenciatura.

Na verdade, a conclusão da licenciatura com uma determinada nota média final não parece ser um critério relevante para os empregadores. Já o conhecimento sobre em que instituição esse diploma foi obtido constitui, para alguns deles, um elemento a ter em conta em função do conhecimento prévio (e respectiva avaliação do desempenho) de outros diplomados da mesma instituição. Porém, o que parece ser essencial para os empregadores é a avaliação de capacidades não técnicas, as quais são fundamentais pa-

ra a integração dos sujeitos nas organizações de trabalho e para o inter-relacionamento pessoal.

De notar que o processo de selecção e recrutamento obedece a uma estrutura semelhante nas várias empresas analisadas, incluindo a análise curricular e a entrevista com os candidatos. Este processo é mais complexo, em número e tipo de análises e entrevistas, no caso das empresas de maior dimensão que possuem departamentos especificamente orientados para o recrutamento e selecção de pessoal, podendo incluir provas de grupo e entrevistas nas áreas técnica e de recursos humanos.

Por fim, ainda explicitando a relação entre educação e trabalho no caso dos diplomados da FCT, não queremos deixar de notar que encontramos indícios na nossa investigação de que o crescimento do número de licenciados tem vindo a significar uma alteração do tipo de actividades profissionais, tarefas e funções que os mesmos desempenham. Na verdade, os diplomados são chamados a desempenhar tarefas e funções já existentes, mas também tarefas e funções em áreas completamente novas nas entidades empregadoras (designadamente ligadas ao Ambiente e à Qualidade) e ainda tarefas e funções que não eram anteriormente desempenhadas por diplomados do ensino superior.

É tendo em conta este último elemento que, numa pesquisa realizada em Inglaterra (Harvey, Moon e Geall, 1997), se recomenda que os diplomados têm de estar atentos a possibilidades de emprego em sectores e actividades profissionais que, num passado não muito distante, não eram tradicionalmente ocupados por diplomados do ensino superior.

A vivência do período de transição entre espaços da universidade e da profissão

Para a grande maioria dos diplomados da FCT em estudo, os contactos com o mundo profissional antes e durante o curso são reduzidos ou mesmo inexistentes⁽¹⁴⁾, especialmente no grupo das mulheres e entre os que concluem com notas de licenciatura mais elevadas. Nestas condições, o primeiro emprego tende a ser, para a maior parte, o momento do primeiro contacto com o mundo profissional e com as organizações de trabalho.

⁽¹⁴⁾ Esta constatação enquadra-se na tendência genérica a nível português e europeu, no sentido de ser muito pequeno o grupo daqueles que frequentam o ensino superior e que trabalham simultaneamente. Tal tendência contrasta com a situação que se verifica na América do Norte, onde essa simultaneidade entre frequência de estudos superiores e actividade profissional é muito mais habitual e frequente.



Ora, é nesta última circunstância que parecem ter origem as maiores dificuldades sentidas no período de transição para o espaço profissional, o qual é visto pelos diplomados como uma fase que envolve mudanças, designadamente a nível pessoal, e em que por vezes não há correspondência entre as expectativas prévias e a realidade que encontram após o curso.

De notar, que as dificuldades são especialmente salientadas nos discursos dos diplomados que concluíram as licenciaturas há mais tempo, o que nos leva a inferir que os recém-licenciados (com apenas um ou dois anos de experiência após a conclusão do curso) poderão não ser, na maior parte dos casos, os sujeitos mais indicados para avaliar de forma mais completa este período de transição e as mudanças que envolve. Ou seja, os recém-licenciados poderão não ter ainda um distanciamento suficiente para reflectir de modo mais aprofundado sobre o período de transição, tendendo a descrevê-lo como uma fase que não apresenta qualquer dificuldade.

De qualquer modo, em termos globais, é de registar o elevado grau de satisfação dos diplomados em estudo relativamente à forma como tem decorrido a transição para o espaço profissional, valorizando com grande destaque aspectos ligados às dinâmicas de realização pessoal e profissional e outros relacionados com a utilidade e interesse das actividades que desempenham.

Com efeito, na visão dos diplomados, a inserção profissional engloba não só o acesso ao emprego com as suas características e condicionantes, mas também as dinâmicas de realização e satisfação pessoal e profissional, bem como elementos referentes ao reconhecimento da sua capacidade profissional por parte das entidades empregadoras. Para os empregadores, é atribuída relevância a aspectos relacionados com a resposta e adequação a necessidades do posto de trabalho e das organizações profissionais. Quanto aos académicos, destacam-se os elementos relativos à realização pessoal e profissional e à capacidade de desempenho profissional dos diplomados.

Isto significa, por um lado, que as representações sobre inserção profissional são, de certo modo, influenciadas pelos posicionamentos dos actores no processo. Por outro lado, estas representações revelam que

o conceito de inserção profissional é, no entendimento dos actores entrevistados, um conceito multidimensional que dificilmente poderá ser avaliado a partir de critérios objectivos e universais (como, por exemplo, a obtenção de um qualquer emprego).

Importa, também, notar que o modo como é vivido este período de transição apresenta algumas diferenciações consoante os grupos a que os diplomados pertencem, pelo que não se pode atribuir ao diploma de ensino superior um valor universal na transição para o mundo económico e profissional.

Por exemplo, só em alguns cursos de licenciatura (Química Aplicada, Matemática - ramo de Estatística, Engenharia dos Materiais) se verifica que os diplomados não conseguiram, até ao momento, uma situação contratual mais estável, quer dizer, nestes grupos de diplomados a maioria ainda não tem um contrato sem termo. Verifica-se também que, em alguns grupos de diplomados (Engenharia Informática, Matemática - ramo de Actuarias e Engenharia de Produção Industrial), se registam os mais curtos tempos de espera até à obtenção de emprego, por contraste com os diplomados de Matemática - ramo de Investigação Operacional que vivem, tendencialmente, os tempos de espera mais longos até à obtenção de emprego.

Um outro exemplo encontra-se na constatação de que os diplomados que concluíram o curso com notas mais elevadas tendem a esperar mais tempo até à obtenção de emprego e não usufruem, na sua maior parte, de condições contratuais mais estáveis do que os diplomados que terminaram com notas médias mais baixas. Tratam-se de tendências que se verificam mas que são classificadas como ligeiras, pelo que não é possível associar de forma inequívoca nota média de licenciatura e características dos percursos profissionais.

No entanto, o exemplo mais evidente de que o diploma de ensino superior não tem um valor universal, encontra-se nas diferenças que se verificam entre diplomados e diplomadas. De facto, à semelhança do que outras pesquisas também registam (Odes, 2002; Brennan et al, 2001; Alves, 2001 entre outras), são muito claras as diferenças entre os percursos profissionais dos diplomados consoante os mesmos sejam protagonizados por homens ou por mulheres.



No caso dos diplomados da FCT em estudo, é notório que nos percursos das mulheres é menos habitual o contrato sem termo e o trabalho por conta própria, sendo mais comum o trabalho a tempo parcial e com um nível salarial médio mais baixo. As condições de emprego das diplomadas tendem a tornar-se ainda menos favoráveis, quando comparadas com as dos colegas homens, com a passagem dos anos após a licenciatura. É constatável que este conjunto de tendências são percebidas pelas diplomadas, reflectindo-se em níveis de satisfação global com o percurso profissional inferiores aqueles que se registam entre os diplomados.

Por fim, ainda sobre a forma como é vivido o período de transição entre espaços da universidade e da profissão, importa registar que este parece ser acompanhado pela constituição de núcleos conjugais autónomos por parte dos diplomados. Os cônjuges dos diplomados têm, geralmente, níveis de escolaridade médios mais elevados do que os seus pais e famílias de origem, sendo em grande parte dos casos também diplomados do ensino superior. Saliente-se, também, que se uma grande parte dos diplomados em estudo já era originária, antes da frequência da FCT, da Área Metropolitana de Lisboa, esta região é reforçada, após o diploma, pois verifica-se que diplomados originários de outras regiões aqui fixam residência.

Conclusão

Procuramos, na parte final deste artigo, identificar alguns aspectos que, com base nos resultados da nossa pesquisa, surgem como pistas de investigação a explorar futuramente e que, nomeadamente, beneficiariam de estudos comparativos a nível europeu, a fim de aprofundar a compreensão sobre os processos de inserção profissional de diplomados do ensino superior.

Neste sentido, é de notar que tem vindo a emergir um consenso em torno da utilidade de comparar a situação nos vários países europeus no campo de investigação sobre inserção profissional, com a finalidade de melhor delimitar as questões problemáticas a pesquisar e os conceitos a mobilizar. Nomeadamente, a participação dos países do Sul e do Este da Europa é considerada importante por forma a evitar que as conceptualizações e modelos teóricos ignorem especificidades destas regiões eu-

ropeias, as quais colocariam algumas questões de investigação muito pertinentes (tal como sublinham Raffé, 2001; Kieffer e Tanguy, 2001) ⁽¹⁵⁾.

Discursos alarmistas em torno das dificuldades de inserção profissional?

Com base quer nos dados da nossa investigação quer em resultados de outras pesquisas, consideramos que se verifica, na actualidade, uma atitude alarmista que tende a enfatizar demasiado as dificuldades sentidas pelos diplomados do ensino superior na transição para o espaço profissional. Na verdade, o período em que pela primeira vez se contacta com ambientes e contextos profissionais após a conclusão da licenciatura apresenta especificidades, assim como suscita dificuldades próprias que importa explicitar. Por exemplo, constata-se a precariedade dos laços contratuais em simultâneo com a rapidez na obtenção de emprego e com um reduzido número de situações de desemprego na sua maioria de curta duração. Não obstante, alguns estudos portugueses que permitem analisar a evolução da inserção profissional dos diplomados do ensino superior de uma dada instituição, imediatamente após o curso, ao longo dos últimos anos, apontam para um agravamento das condições de inserção profissional deste grupo de diplomados (Martins, Arroiteia e Gonçalves, 2002).

Assim, importaria analisar se estes traços característicos do processo de inserção profissional dos diplomados do ensino superior se verificam nas várias regiões europeias. De acordo com um trabalho recente, Portugal é identificado como um país que constitui excepção no Sul da Europa, pois as dificuldades na transição para o emprego parecem ser aqui menos marcantes (Kogan e Schubert, 2003) do que noutras regiões do Sul.

Num artigo sobre o caso francês sublinhava-se também que naquele país “seria exagerado prever um agravamento radical da situação dos jovens diplomados no mercado de trabalho” (Verdier, 1997, p. 25). Ainda assim, os valores da taxa de desemprego de diplomados do ensino superior citados neste artigo são bastante superiores aquilo que os dados sobre a situação portuguesa indicam. Tal poderá ser explicado pelo facto de em Portugal se registarem, em geral, taxas de desemprego relativamente baixas que coexistem, no entanto, com grandes proporções de po-

⁽¹⁵⁾ Estes autores indicam que “les pays plus puissants sur le plan économique se trouvent également être les plus influents dans le domaine scientifique” (Kieffer e Tanguy, 2001, p. 105) e que “les conceptualisations actuelles tendaient à ne pas prendre en compte l’Europe du Sud et de l’Est” (Raffé, 2001, p. 122).



pulação em situações de emprego precário e de instabilidade contratual, o que constitui uma hipótese a explorar eventualmente através da comparação europeia.

Diversificação das tarefas e funções profissionais dos diplomados?

No estudo de caso que realizámos, encontramos indícios de que os diplomados desempenham postos de trabalho que já existiam anteriormente, ocupam novas tarefas e funções emergentes nas empresas (por exemplo ligadas ao Ambiente e à Qualidade) e desenvolvem actividades de trabalho para as quais não se exigia anteriormente um diplomado de ensino superior. Ou seja, verifica-se que a situação de alguns diplomados se enquadra naquilo que se designa de “absorção” de diplomados do ensino superior através de actividades profissionais já existentes anteriormente e através da expansão das tarefas e funções profissionais atribuídas a este grupo no mercado de trabalho, enquanto outros diplomados vivem a tendência para a sua “integração” no mercado de trabalho na medida em que desempenham actividades profissionais que não exigiam anteriormente a posse de um diploma de ensino superior ⁽¹⁶⁾.

Esta hipótese é também apoiada pelos resultados de outras investigações, como por exemplo a de Harvey, Moon e Geall (1997) realizada em Inglaterra, em que se recomenda que os diplomados do ensino superior devem estar atentos a “novas” possibilidades de emprego. Neste sentido, recorde-se que diversos autores (Robertson, 1997, Brown e Scase, 1997, Brennan et al, 1996) sublinham que se assiste, no presente, a uma modificação das carreiras e dos empregos tradicionais dos diplomados do ensino superior. Ou seja, questionam até que ponto as dificuldades de inserção profissional dos diplomados do ensino superior habitualmente referenciadas não constituem, afinal, simplesmente uma consequência quer do crescimento do número de diplomados do ensino superior quer da expansão dos profissionais técnicos e científicos, o que se traduz numa alteração das condições de emprego e das tarefas e funções tradicionalmente desempenhadas por diplomados deste nível de ensino.

No caso de se confirmarem estas tendências, importa debater até que ponto “os termos «sobre-educação» e «sub-educação» podem revelar-se enganadores” (Hartog, 1999).

É que, a nosso ver, a expansão do ensino superior tem coexistido com a emergência de um “contexto diferente” de trabalho/emprego de diplomados do ensino superior, o que significa que se verifica uma alteração do mercado de emprego dos mesmos e uma mudança do que tradicionalmente se identifica como um trabalho de licenciado.

Em nosso entender, esta situação não deverá ser classificada, de forma apressada e simplista, como traduzindo a emergência de um fenómeno de sobre-educação ou de sub-emprego. Uma tal visão pressupõe a existência de uma relação rígida entre diplomas de ensino e postos de trabalho. Porém, alternativamente, as relações entre educação e trabalho/emprego deverão ser analisadas, a nosso ver, sob a forma de uma interacção em que há convergência e divergência entre os dois espaços e em que as mudanças numa das esferas não deixarão de ter consequências na outra esfera. A pertinência desta perspectiva de análise poderia ser melhor avaliada com base nos resultados de comparações entre a situação de diferentes países europeus no que diz respeito aos modelos de relação entre diplomas de ensino superior e trabalho/emprego.

Que razões explicam a procura de ensino superior?

Independentemente do conhecimento sobre a exacta situação dos diplomados do ensino superior perante o emprego, é notório, em nosso entender, que a visibilidade crescente da questão da inserção profissional, nomeadamente a preocupação generalizada em torno do desemprego e da precariedade contratual deste grupo de diplomados, está associada à atribuição de um peso crescente aos aspectos do emprego e das saídas profissionais nas razões apontadas pelos diplomados para aceder ao ensino superior. É que, de acordo com os dados recolhidos no nosso trabalho empírico, é possível formular a hipótese de que estes aspectos assumem um destaque cada vez maior nas justificações apontadas pelos sujeitos para acederem ao ensino superior e para, dentro deste, escolherem este ou aquele curso e este ou aquele estabelecimento de ensino.

Num contexto em que, pelo menos no caso português, se regista uma diminuição do número de candidatos ao ensino superior ⁽¹⁷⁾, interessaria aprofundar a pertinência

⁽¹⁶⁾ As expressões “absorção” e “integração” são da autoria de Teichler e Kehm (1995).

⁽¹⁷⁾ Em Portugal, registou-se uma quebra no número de jovens que ingressam no ensino superior nos 2 últimos anos lectivos, ainda que, de acordo com o Recenseamento Geral da População de 2001, só 8,6% da população com 21 ou mais anos havia completado o ensino superior. Este valor é inferior aquele que se regista em grande parte dos países europeus.



desta hipótese, designadamente analisando a evolução do ensino superior e as razões que a justificam em diferentes países europeus. Neste domínio, colocam-se várias interrogações que poderão vir a ser exploradas no futuro:

- Que efeitos têm estes discursos que sublinham as dificuldades crescentes de acesso ao emprego por parte dos diplomados do ensino superior nas opções escolares dos sujeitos e designadamente na procura de ensino superior?
- Que efeitos tem, a nível societal, a difusão da ideia de que o diploma de ensino superior não garante, automaticamente, o acesso a posições profissionais e sociais favorecidas? Contribuirá para um menor valor simbólico desse diploma?
- Que efeitos pode ter, a nível do ensino superior, esta visibilidade crescente da temática da inserção profissional dos seus diplomados? Contribuirá para a implementação de mudanças de orientação nas actividades das instituições e dos profissionais deste nível de ensino?

A Administração Pública como principal empregador de diplomados?

A partir dos resultados da nossa investigação e pela comparação com os resultados de outras pesquisas nacionais e europeias, pareceu-nos que a tendência para a Administração Pública assumir um grande peso enquanto empregador de diplomados de ensino superior poderá constituir uma especificidade portuguesa. A confirmação desta hipótese e a exploração das razões que a explicam constituem um terreno que, a nosso ver, beneficiaria do trabalho comparativo a nível europeu, nomeadamente para compreender até que ponto traduz uma especificidade do mercado de trabalho nacional.

Qual o papel das redes de conhecimentos pessoais no acesso ao emprego?

No mesmo sentido, importaria explorar a importância das redes de conhecimentos pessoais no acesso e obtenção de emprego. De acordo com alguns investigadores (Kieffer e Tanguy, 2001), as redes familiares e sociais são muito activas no Sul da Europa enquanto elemento que intervém no acesso ao emprego, pelo que nos parece que esta

poderá ser uma especificidade desta região cujas condicionantes, contornos e factores explicativos interessaria abordar numa perspectiva comparativa.

Que diferenças existem nos percursos profissionais de diplomados e diplomadas?

Quer os resultados da nossa investigação quer as conclusões de outras pesquisas no mesmo domínio de investigação, evidenciam de forma muito clara que o acesso ao mercado de trabalho e os percursos profissionais nos anos que se seguem à conclusão da licenciatura apresentam diferenças significativas consoante o diplomado seja homem ou mulher.

No caso dos dados da nossa investigação, concluímos que os diplomados parecem ter condições de inserção profissional mais favoráveis que tendem a tornar-se ainda mais vantajosas com a passagem dos anos após a conclusão da licenciatura. Esta situação reflecte-se num grau de satisfação mais elevado, por parte dos diplomados em comparação com as diplomadas, relativamente ao percurso e situação profissionais.

A reflexão sobre os dados da nossa investigação, conduz-nos ainda a colocar a hipótese de que estas diferenças nos percursos profissionais devem ser procuradas tanto nas empresas, suas estratégias de recrutamento e gestão de mão-de-obra, como também nas próprias opções e estratégias dos diplomados relativamente à vida profissional, em articulação nomeadamente com a sua vida familiar. Importa recordar, a este propósito, que o período de inserção profissional é, como concluímos na nossa investigação, acompanhado pela constituição de núcleos conjugais autónomos por parte de grande parte dos diplomados.

Um trabalho recente de comparação europeia (Smyth, 2003) indica que as taxas de desemprego das mulheres diplomadas tendem a ser mais elevadas do que as dos homens sobretudo nos países da Europa Central e Mediterrânea em contraste com os países da Escandinávia e do Leste Europeu. Deste modo, seria interessante explorar estas diferenças entre géneros durante o período de inserção profissional⁽¹⁸⁾ numa perspectiva europeia que explicitasse os contornos e as razões da diversidade europeia nesta matéria.

⁽¹⁸⁾ Designadamente, no mesmo trabalho constata-se que "much research on gender differentiation and segregation within the labour market has focused on adult workers. This paper indicates the need to investigate the way in which gender differentiation emerges early in the labour market career and the impact of early employment experiences on subsequent career trajectories" (Smyth, 2003, p. 84).



Que ligação existe entre nota média de licenciatura e inserção profissional?

No quadro dos resultados da nossa investigação não foi possível estabelecer uma relação clara (e estatisticamente significativa) entre nota média de licenciatura e inserção profissional. Contudo, os empregadores referem que não atribuem importância à nota final como critério de recrutamento e constata-se que os alunos que terminam como notas médias mais elevadas vivenciam períodos de transição para o espaço profissional mais longos e complexos, pois tiveram anteriormente menos (ou nenhum) contacto com o mercado de trabalho.

Esta situação parece reflectir a dicotomia existente, ao nível das representações de diplomados, empregadores e académicos, entre o ensino superior a que se associa a teoria e o espaço da profissão que se caracteriza pela prática. Interessaria, a nosso ver, averiguar da universalidade, a nível europeu, destas representações e perceber até que ponto existem sistemas educativos que, privilegiando uma maior proximidade com o mundo económico e profissional, permitem ultrapassar esta visão dicotómica. E nesses sistemas qual a ligação entre nota média de licenciatura e inserção profissional?

A inserção profissional: etapa da aprendizagem ao longo da vida?

Os resultados da nossa investigação apontam para que a inserção profissional consti-

tua um período de aprendizagem em que os sujeitos contactam, na sua maioria pela primeira vez, com contextos profissionais nos quais necessitam de aprender conhecimentos técnicos e teóricos e de desenvolver capacidades de inter-relacionamento em ambientes de trabalho. No entanto, como os resultados também evidenciam, esta aprendizagem prolonga-se ao longo dos percursos profissionais dos sujeitos, pois todos os grupos de actores entrevistados sublinham que a construção da capacidade de desempenho profissional é progressiva.

Neste domínio, emerge um campo de pesquisa extremamente amplo centrado nos processos de aprendizagem ao longo da vida e nas articulações entre percursos pessoais, profissionais e educativos. Por exemplo, as análises das ofertas formativas disponíveis para diplomados do ensino superior e o estudo dos percursos educativos dos indivíduos são áreas em que a comparação entre a situação de vários países europeus pode dar contributos frutuozos relativamente à diversidade existente de modelos, estratégias e práticas formativas.

Aqui ficam um conjunto de aspectos que, a nosso ver, merecem um aprofundamento no domínio da investigação educativa sobre inserção profissional e que beneficiariam da comparação a nível europeu, assim como de um trabalho de pesquisa que mobilize diferentes perspectivas teóricas e disciplinares.

Bibliografia

Alves, Mariana. *A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia.* Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2003.

Alves, Natália. Da universidade para o mundo do trabalho: uma inserção rápida mas na precariedade. Em: Albertino Gonçalves; Leandro Almeida; Rosa Vasconcelos e Susana Caires, *Da universidade para o mundo do trabalho.* Actas do Seminário. Braga: Universidade do Minho, 2002.

Barnett, Ronald. *The idea of higher education.* Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press, 1994.

Bel, Maiten. Cadres institutionnels et rôle des organisaions dans la construction de la formation professionnelle des jeunes. Em: *Éducation et Sociétés.* Bruxelas: éditions De Boeck Université, 2001, Nº 7/2001/1, p. 37-50.

Brennan, John; Johnston, Brenda; Little, Brenda; Shah, Tarla; Woodley, Alan. *The employment of UK graduates: comparisons with Europe and Japan. Report to the HEFCE by the Centre for Higher Education Research and Information.* Londres: Open University, 2001.

Brown, Philip; Scase, Richard. Universities and employers: rhetoric and reality. Em: Anthony Smith; Frank Webster (orgs.), *The postmodern university? Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press, 1997.*

Palavras-chave

Academic degree, entry into working life, graduate employment, learning, social identity, university studies.



Chagas Lopes, Margarida. *Da mobilidade socio-ocupacional às carreiras profissionais: o caso português.* Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão/Universidade Técnica de Lisboa, 1989.

Chagas Lopes, Margarida; Pinto, Aquiles Sequeira. O ensino superior e a formação e aprendizagem ao longo da vida. Em: Adriano Moreira e José Barata-Moura (coord.), *Ensino Superior e Competitividade*, volume II. Lisboa: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, 2001.

Conceição, Pedro; Durão, Diamantino; Heitor, Manuel; Santos, Filipe. *Novas ideias para a universidade.* Lisboa: IST Press, 1989.

Hartog, Joop. Sobre-educação e subeducação numa perspectiva de formação profissional. Em: *Revista Europeia Formação Profissional*, Cedefop, Jan.-Abril 1999, nº 16. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Harvey, Lee; Moon, Sue; Geall, Vicki. *Graduates' Work - organisational change and students' attributes*, 1997, <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/gw> (acesso em 17/12/ 2001).

Jobert, Annette; Marry, Catherine; Tanguy, Lucie. Introduction générale. Em: *Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris: Armand Colin*, 1995.

Kieffer, Annick; Tanguy, Lucie. Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale 1980-2000. Em: *Éducation et Sociétés 2001*, nº 7/2001/1, p. 95-109.

Kogan, Irena; Schubert, Frank. Youth Transitions from Education to Working Life in Europe: a general overview. Em: Irena Kogan; Walter Muller, (eds.) *School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module*, Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 2003.

List, Juliane. Perspectivas de emprego dos diplomados do ensino superior na Europa. Em: *Revista Europeia Formação Profissional*, Cedefop, Jan.-Abril 1997, nº 10. Lisboa, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Martins, António Maria; Arroteia, Jorge Carvalho; Gonçalves, Maria Manuela Bento. *Sistemas de (des)emprego: trajetórias de inserção.* Aveiro: Unidade de Investigação Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação, Universidade de Aveiro, 2002.

Nicole-Drancourt, Chantal; Roulleau-Berger, Laurence. *L'insertion des jeunes en France.* Paris: PUF (collection Que sais-je?), 1995.

OCDE. *De l'enseignement supérieur a l'emploi-rapport de synthèse.* Paris: OCDE, 1993.

ODES. *Inquérito piloto aos diplomados do ensino superior (1999) - primeiros resultados.* Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação - INOFOR, policopiado, 2000.

ODES. Apresentação do 1º inquérito de percurso aos diplomados do ensino superior 2001: primeiros resultados, http://www.inofor.pt/calendario/result_odes.html (acesso em 18/12/2001).

Raffe, David. La construction sociale de la recherche transnationale sur l'insertion sociale et professionnelle: le Réseau européen de recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes. Em: *Éducation et Sociétés*, 2001, Nº 7/2001/1, p. 111-129.

Robertson, David. Social justice in a learning market. Em: Frank Coffield, Bill Williamson, (org.). *Repositioning Higher Education.* Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press, 1997.

Smyth, Emer. Gender Differentiation and Early Labour Market Integration across Europe. Em: Irena Kogan; Walter Muller, (eds) *School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module.* Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 2003.

Tanguy, Lucie. *L'introuvable relation formation-emploi - un état des recherches en France.* Paris: La Documentation Française*, 1986.

Teichler, Ulrich; Kehm, Barbara. Towards a new understanding of the relationship between higher education and employment. Em: *European Journal of Education: research, development and policies*, Junho 1995, Volume 30, Nº 2, p. 115-132.

Trottier, Claude. Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. Em: *Lien Social et Politiques*, 43, Primavera 2000.

Trottier, Claude. *La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes.* Em: *Éducation et Sociétés*, 2001, Nº 7/2001/1, p. 93-101.

Trottier, Claude; Laforce, Louise; Cloutier, Renée. Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. Em: Bernard Charlot; Dominique Glasman. *Les jeunes, l'insertion, l'emploi.* Paris: PUF, 1998.

Trottier, Claude; Perron, Madeleine; Diambomba, Miala. *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université.* Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1995.

Verdier, Eric. Em França, os diplomados do ensino superior renunciam às suas prerrogativas. Em *Revista Europeia Formação Profissional*, Cedefop, Jan.-Abril 1997, Nº 10. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Vincens, Jean. La demande de diplômés de l'enseignement supérieur. Em: Claude Trottier; Madeleine Perron; Miala Diambomba. *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université.* Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval, 1995.

Vincens, Jean. L'insertion professionnelle des jeunes - à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation-Emploi*, Oct-Dec. 1997, Nº 60, p. 21-36.

Yin, Robert K. *Case study research: design and methods.* Beverly Hills-California: Sage Publications Incorporation, 1989.



Para um ensino eficiente das competências através da Internet: um exemplo prático



Marjolein C. J. Caniëls
Professor Assistente
da Universidade
Aberta dos Países
Baixos

Introdução

Poderão os estudantes adquirir competências através da Internet? Será que a orientação e a avaliação num curso dirigido para as competências não consumirão demasiado tempo aos professores? No ensino à distância, estas questões colocam-se com toda a acuidade.

Os estabelecimentos de ensino sofrem continuamente pressões para serem eficientes em termos de custos (Moonen, 1994), havendo a necessidade de reduzir, por conseguinte, o tempo que os professores consagram às avaliações de exames. Mas será que tal ainda é possível, dada a tendência de a educação deixar de se orientar para o conhecimento para se orientar para as competências? Os exames com perguntas de escolha múltipla apresentam a vantagem de poderem ser automática e rapidamente avaliados, pelo que são eficientes em termos de custos. No entanto, os testes de escolha múltipla foram concebidos para a avaliação de conhecimentos, destinando-se a cursos orientados para o conhecimento (Van der Vleuten, 1996). A avaliação de competências não é possível com testes de escolha múltipla (Daniëls e van der Vleuten, 2002). As perguntas abertas e de carácter prático, ou seja sobre projectos, são geralmente a melhor forma de avaliar as competências, se bem que costumem implicar um acréscimo de trabalho para os professores, já que estes têm de avaliar cada resposta manualmente.

Consequentemente, os estabelecimentos de ensino procuram novas formas de pôr à disposição dos alunos materiais didácticos orientados para as competências e, ao mesmo

tempo, facilitar ao corpo docente a tarefa da avaliação. Tal não é impossível, e neste artigo exemplificaremos como atingir um e outro objectivo simultaneamente. Recorreremos ao exemplo de um curso de marketing. Este curso foi desenvolvido pela Faculdade de Ciências da Gestão da Universidade Aberta dos Países Baixos. Começaremos por abordar os antecedentes dos alunos e por fazer uma breve referência ao programa em que o curso de marketing está inserido. Debruçar-nos-emos seguidamente sobre a natureza deste curso orientado para as competências, explicando como a sua cuidadosa concepção permite reduzir o tempo dedicado à orientação e à avaliação. Por último, apresentaremos os resultados de um inquérito realizado entre os estudantes que terminaram o curso.

Antecedentes dos estudantes e contexto do curso

A Universidade Aberta dos Países Baixos é um estabelecimento de ensino especializado no ensino à distância. Na sua maior parte, os alunos da Faculdade de Ciências da Gestão têm entre trinta e quarenta anos, trabalham na área da gestão e pretendem aprofundar os seus conhecimentos em áreas tais como marketing, contabilidade e comportamento e cultura organizacionais. O programa da Faculdade de Ciências da Gestão inclui cursos que abrangem todos estes domínios, bem como economia, gestão de recursos humanos e administração pública. Todos estes cursos podem ser seguidos à distância⁽¹⁾. O ensino à distância socorre-se de materiais concebidos para o autodidactismo, e os estudantes recebem os materiais de estudo em casa (por correio tra-

É cada vez mais frequente as universidades adoptarem modelos de ensino inovadores, concentrando-se sobretudo na transmissão de competências e não tanto na reprodução do conhecimento. De acordo com estes novos modelos de ensino, o mais importante é a aplicação do conhecimento e o desenvolvimento de competências. Todavia, com estes métodos de ensino, os professores ficam sobrecarregados com todo o trabalho que a avaliação implica. Hoje em dia, os estabelecimentos de ensino procuram formas de pôr à disposição dos estudantes materiais didácticos orientados para as competências e, simultaneamente, facilitar aos professores a tarefa da avaliação. Para exemplificar esta questão, este artigo apresenta o caso de um curso de marketing desenvolvido pela Faculdade de Ciências da Gestão da Universidade Aberta dos Países Baixos. Este curso é a prova de que ambos os objectivos podem ser atingidos simultaneamente.

⁽¹⁾ Para uma perspectiva histórica do ensino à distância, consultar Passerini e Granger, 2000 e Spooner et al., 1998.



As áreas do curso	Quadro 1
Parte 1 - Orientação e introdução/generalidades	
1. Introdução ao marketing	
2. Desenvolvimento de estratégias	
3. O ambiente de marketing	
Parte 2 - Análise do mercado	
4. Comportamento dos consumidores	
5. Investigação e informação de marketing	
6. Mercados e segmentação	
Parte 3 - Marketing	
7. Posicionamento dos produtos	
8. Desenvolvimento de novos produtos	
Parte 4 - Publicidade e promoção	
9. Estratégias de comunicação de marketing	
10. Publicidade e marcas	
11. Gestão de vendas, marketing directo e promoção	
Parte 5 - Preços	
12. Política de preços	
13. Factores a ponderar nas decisões sobre preços	
Parte 6 - Distribuição	
14. Política de distribuição	
15. Canais de marketing	
Parte 7 - Planeamento de marketing	
16. Organização, planeamento e controlo	

(²) NIMA é o acrónimo de Netherlands Instituut voor Marketing (Instituto de Marketing dos Países Baixos). O exame do nível NIMA-A tem como objectivo avaliar os conhecimentos e competências necessários para exercer cargos executivos nesta disciplina, sobretudo em termos de conceitos e princípios gerais de marketing, instrumentos de marketing e ambientes de marketing, verificando se os estudantes são capazes de levar à prática os seus conhecimentos e competências.

Cedefop

200 horas ao estudo. Os materiais de apoio, em formato escrito e digital, podem ser estudados independentemente, de acordo com o ritmo individual de cada um e sem a presença de um professor. No entanto, caso eventualmente surja a necessidade de uma orientação específica, o aluno pode entrar em contacto com um dos professores responsáveis pela avaliação (por telefone ou correio electrónico).

A aprendizagem orientada para as competências

É cada vez mais frequente as universidades adoptarem modelos de ensino inovadores, concentrando-se sobretudo na transmissão de competências e não tanto na reprodução do conhecimento. Estes novos modelos de ensino dão prioridade à aplicação dos conhecimentos e ao desenvolvimento de competências (Enkenberg, 2001; Parikh e Verna, 2002), enquanto no ensino tradicional, os alunos estudam por livros, aplicando depois os conhecimentos recém-adquiridos na resposta a questionários. Num curso orientado para as competências, os alunos começam pelas perguntas, que os desafiam a resolver problemas de ordem prática. O curso Introdução ao marketing é um bom exemplo da adopção do modelo de ensino orientado para as competências. O princípio subjacente ao curso é o aperfeiçoamento da capacidade de os estudantes aplicarem a teoria na prática. Além disso, pretende-se estimular nos estudantes a capacidade de tomarem a iniciativa de pesquisar activamente a informação relevante, recorrendo seja à teoria (através de livros de estudo) seja à prática (através de estudos de caso). Concluído este curso, os estudantes são capazes de trabalhar centrando-se nos resultados e estão na posse dos instrumentos para adaptar e aplicar métodos e técnicas de marketing a situações práticas.

Descrevemos seguidamente as linhas gerais do curso. O aluno é orientado através de um manual electrónico, que inclui questionários e breves estudos de caso sobre 16 áreas de marketing (ver Quadro 1). Os questionários e os estudos de caso, disponibilizados através da Internet, são interactivos e recorrem a tecnologias multimédia. Além disso, os estudantes recebem em casa um livro de estudo, que poderão utilizar para encontrarem a informação teórica relevante para a resolução dos questionários. Fi-



carão assim na posse de conhecimentos teóricos aprofundados sobre cada uma das 16 áreas do curso.

Para cada uma das 16 áreas do marketing, o manual electrónico põe ainda à disposição dos estudantes três componentes, através da Internet. São eles:

- ❑ um teste de auto-avaliação;
- ❑ questionários de treino no contexto de um estudo de caso de treino;
- ❑ questionários de avaliação no contexto de um estudo de caso de avaliação.

Teste de auto-avaliação

Os estudantes podem avaliar o seu grau de conhecimentos através de 10 perguntas de escolha múltipla. Para cada uma das respostas às perguntas, está previsto que os estudantes recebam um comentário (feedback) sobre a sua escolha, onde se assinala claramente o que está certo ou errado na resposta dada. A evidência empírica indica que mostrar aos estudantes apenas a resposta certa é menos eficaz em termos de aprendizagem do que esclarecê-los detalhadamente sobre o que é correcto ou incorrecto na resposta escolhida (Dempsey, Driscoll e Swindell, 1993). Acresce que a motivação dos estudantes é condicionada de forma positiva quando o comentário se adapta especificamente à sua resposta (Ross e Morrison, 1993).

Além disso, o comentário indica em que parte do manual o aluno poderá encontrar informações mais aprofundadas sobre a área a que pertence a pergunta de escolha múltipla. Tendo em conta os erros cometidos nas respostas às 10 perguntas, o aluno apercebe-se das áreas onde o seu conhecimento é insuficiente, o que poderá ser colmatado (estudando pelo livro) antes de se dar início à prática de competências na área de marketing específica.

Questionários de treino

Numa abordagem baseada nas competências, os questionários constituem uma orientação para a aprendizagem do aluno. Neste curso, para cada uma das áreas, os alunos terão de responder a diversas perguntas de preparação no manual electrónico, através da Internet. Estes questionários de treino referem-se a um estudo de caso

de treino e possuem um carácter prático, como por exemplo “Descreva o marketing mix do Center Parcs” ou “Analise a estratégia de comunicação da Peugeot”. A ideia de recorrer a perguntas com base na realidade constitui um ponto essencial dos métodos de ensino do curso. O ponto de partida do aluno são os questionários (e não o estudo de caso). Para responder a uma pergunta, os alunos devem estar na posse de, em primeiro lugar, conhecimentos teóricos (o que significa o conceito de “marketing mix” ou como se pode analisar a estratégia de comunicação de uma empresa). Em segundo lugar, os estudantes têm de possuir um conhecimento prático do caso ao qual se refere a pergunta (o que é preciso saber acerca da Center Parcs ou da Peugeot?). Para o auxiliar no conhecimento teórico de que necessita, o aluno pode recorrer a uma hiperligação entre um termo teórico da pergunta e o glossário (ver Figura 1). O glossário contém, além de uma breve definição do termo, uma referência à secção do livro onde esse termo é explicado mais detalhadamente. Os questionários possuem ainda hiperligações para os materiais relativos aos estudos de caso (ver Figura 1), com informações sobre determinada empresa ou uma situação prática específica.

Apesar de ter acesso a toda a informação relativa aos estudos de caso, caberá ao próprio estudante decidir qual a informação necessária para responder aos questionários. Desta forma, aprenderá a destriçar a informação relevante da que não o é. Os materiais dos estudos de caso incluem, sempre que tal seja pertinente, diversas ligações a sites de empresas ou instituições. Além disso, o texto é completado e enriquecido com figuras, filmes publicitários e artigos de jornais online, o que torna o estudo de caso algo de vivo e real. Assim, os estudantes sentem-se imersos num ambiente de aprendizagem estimulante, que os convida a encontrar soluções para as questões que lhes são propostas, como aliás o demonstram sondagens efectuadas entre os alunos (ver abaixo resultados dos inquéritos).

A abordagem acima descrita implica que o trabalho dos estudantes é profundamente orientado para os resultados, ou seja, concebido para dar respostas directas às perguntas. O estudante só estuda pelo manual depois de sentir a necessidade específica de adquirir determinado conhecimento teórico



Perguntas orientadas para a realidade

Figura 1

The screenshot shows a web browser window with a URL bar containing "Moodle student - Microsoft Internet Explorer aangeboden door @Home". The page title is "01. Wel is Marketing". The interface includes a navigation menu with "Start", "Mijn leerpaden", "01. Wel is Marketing", "02. De marketingmix", "03. De marketingmix", "04. Consumptiegedrag", "05. Marketingonderzoek en -methoden", "06. Marketingcommunicatie", "07. Ervarendeheid", "08. Ervarendeheid", "09. Ervarendeheid", "10. Ervarendeheid", "11. Ervarendeheid", "12. Ervarendeheid", "13. Ervarendeheid", "14. Ervarendeheid", "15. Ervarendeheid".

On the left, a text box titled "Marketingmix" contains the following text: "Uitpakende combinatie van vier met elkaar samenhangende marketinginstrumenten (product, prijs en promotie) om de markt te betrekken, afgestemd op één of meer doelgroepen. Bezouder paragraaf 1.1 van Verhage, B., (2001), Grondslagen van de marketing, Groningen: Wolters-Noordhoff voor meer informatie over dit onderwerp."

The main content area displays a list of multiple-choice questions under the heading "01. Wel is Marketing". The questions are:

- 01. Wel is Marketing?
 - 01. Het proces van het creëren van waarde voor de klant
 - 02. Het proces van het creëren van waarde voor de organisatie
 - 03. Het proces van het creëren van waarde voor de samenleving
 - 04. Het proces van het creëren van waarde voor de concurrentie
- 02. De marketingmix bestaat uit...
 - 05. Product, prijs, promotie en plaats
 - 06. Product, prijs, promotie en personeel
 - 07. Product, prijs, promotie en proces
 - 08. Product, prijs, promotie en partner
- 03. De marketingmix is...
 - 09. Een geheel van marketinginstrumenten
 - 10. Een geheel van marketingactiviteiten
 - 11. Een geheel van marketingdoelstellingen
 - 12. Een geheel van marketingstrategieën
- 04. Consumptiegedrag is...
 - 13. Het proces van het creëren van waarde voor de klant
 - 14. Het proces van het creëren van waarde voor de organisatie
 - 15. Het proces van het creëren van waarde voor de samenleving
 - 16. Het proces van het creëren van waarde voor de concurrentie

At the bottom of the page, there is a logo for "CenterParcs" and a footer with the text "Sophia Simons Student" and "Open Universiteit Nederland".



para responder devidamente à questão colocada. O conhecimento teórico retirado do manual poderá ser imediatamente aplicado na resposta à pergunta de carácter prático. Assim sendo, o curso contém os elementos-chave para a aprendizagem de acordo com o modelo síncrono (*just-in-time learning*) (Schoening, 1998).

Após a aquisição do conhecimento necessário, através da teoria e da prática, o estudante poderá escrever a resposta online, na respectiva janela (ver Figura 1). Depois de a resposta ser escrita e guardada, um professor responsável pela avaliação poderá aceder a ela e lê-la. A resposta tem de ser redigida, o que obriga o estudante a expressar-se correctamente. A possibilidade de a sua resposta ser lida por um professor, faz com que o estudante tenha todo o cuidado ao escrevê-la. Além disso, terá igualmente de dar o seu melhor para a justificar devidamente.

Depois de a resposta ser escrita e guardada, o estudante poderá solicitar um comentário (*feedback*). Ser-lhe-á então mostrada uma resposta típica à pergunta em causa. É frequente as respostas fazerem referência aos erros mais comuns, além de incluírem as passagens do manual relevantes para a interpretação dos termos de *marketing* utilizados. O estudante poderá assim aprender a partir das divergências entre a sua resposta e a resposta típica, colmatando as suas lacunas de conhecimento através da consulta do manual.

Questionários de avaliação

Finalmente, e para cada uma das 16 áreas do *marketing*, são apresentados ao estudante diversos questionários de avaliação no contexto de um estudo de caso de avaliação, o que, mais uma vez, é feito eletronicamente. Estas perguntas são do mesmo nível das perguntas de treino do estudo de caso de treino, sendo igualmente semelhantes os procedimentos adoptados. A diferença é que, no caso dos questionários de avaliação, o aluno não recebe comentários às suas respostas. A justificação para tal é a noção subjacente de que a aprendizagem tem lugar quando se responde às perguntas de treino, enquanto os questionários de avaliação se destinam apenas a examinar o grau de conhecimentos e competências.

Exame e avaliação

As provas de exame foram concebidas com base em quatro requisitos:

- facilitar a tarefa da avaliação, se bem que verificando o grau de competências;
- os estudantes devem estar à altura de fazer um exame (e, portanto, de serem avaliados) em qualquer momento;
- a avaliação deve ser objectiva, logo independente do professor que a realiza;
- o plágio nas respostas transparece de imediato, podendo actuar-se em conformidade.

A solução encontrada vai efectivamente ao encontro de todas as questões acima mencionadas.

Avaliar as competências sem sobrecarregar os docentes

Está instituído que as matérias estudadas pelos alunos devem ser objecto de um exame (Brown, 1996). Acontece mesmo que as matérias aprendidas dependem do método de avaliação escolhido (Prodromou, 1995; Gipps e James, 1996). No curso Introdução ao *Marketing*, os estudantes aprendem a aplicar os conhecimentos teóricos em estudos de casos práticos, através de questionários de treino e estudos de caso de treino. As perguntas de escolha múltipla não permitem verificar se os estudantes adquiriram estas competências durante o curso. Portanto, na avaliação dos estudantes recorre-se a questionários de avaliação no contexto de estudos de caso de avaliação, o que permite verificar com precisão as competências ensinadas.

Como se poderá enquadrar este princípio com a facilitação da tarefa de avaliação para os professores? Não exigirá este método de trabalho que os professores consagrem horas a fio à classificação das respostas dos estudantes? Um estudo de caso de avaliação típico é composto por seis perguntas. O curso incide sobre 16 áreas de *marketing*, e cada uma delas inclui um estudo de caso de avaliação, o que implica que cada aluno realize cerca de cem perguntas de avaliação. Apesar disso, os professores não ficam sobrecarregados com a



avaliação dos estudantes, pois adoptou-se uma abordagem precisa, seguidamente descrita.

Dos 16 estudos de caso de avaliação feitos pelo aluno, são corrigidos quatro. O estudante é autorizado a escolher dois destes quatro estudos de caso para serem avaliados, enquanto os outros dois são seleccionados aleatoriamente entre os restantes 14 estudos de caso de avaliação. A vantagem deste método de avaliação é que o estudante terá o maior cuidado ao responder a todas as perguntas de avaliação, pois à partida não sabe quais os dois estudos de caso que o sistema informático escolherá aleatoriamente para a sua avaliação. Como os próprios estudantes podem escolher dois estudos de caso, têm alguma influência sobre a matéria que será avaliada. Assim, em caso de reprovação, o aluno nunca poderá alegar que só os piores estudos de caso foram incluídos na sua avaliação. De uma forma geral, este método de avaliação não apresenta inconvenientes para os alunos e, simultaneamente, traz grandes vantagens para os professores. Sendo avaliados apenas quatro estudos de caso, e não 16, o tempo consagrado à avaliação é consideravelmente reduzido.

O sistema informático possui outras características que facilitam aos professores a avaliação, as quais descrevemos mais adiante.

Exames e avaliação contínuos

No curso *Introdução ao Marketing*, o professor pode fazer a avaliação online. Depois de se registar no sistema, o professor terá acesso a uma lista dos estudantes que terá de avaliar. Escolherá então um deles e lerá todas respostas do aluno às perguntas (Figura 2, à esquerda). O sistema informático informará o professor sobre o número máximo de pontos a atribuir a cada resposta. A resposta do aluno é comparada com a resposta modelo, da qual constam todos os elementos que uma boa resposta deve incluir. O professor poderá indicar online qual a classificação que considera justa para aquela resposta. Até terminar a avaliação de cada aluno, a avaliação de cada resposta poderá sofrer alterações. Terminada a avaliação do estudante, o professor clica no respectivo botão, dando então por concluída a avaliação.

Com os exames por via electrónica, não são necessários quaisquer provas ou enunciados escritos e os alunos não precisam de

enviar os exames escritos para uma entidade central. Também não é necessário distribuir manualmente os enunciados pelos estudantes e pelos professores. Consegue-se assim um aumento da produtividade do corpo docente e uma maior eficiência.

Esta forma de trabalhar possibilita a avaliação dos exames ao longo de todo o ano com um grupo de apenas três professores. Os estudantes podem apresentar os seus exames para serem classificados na época do ano que lhes for mais conveniente. Os professores conhecem antecipadamente os períodos de avaliação, ou seja, os períodos em que são responsáveis pela correcção dos testes apresentados pelos estudantes por via electrónica.

Avaliação objectiva

Sendo a equipa responsável pela avaliação no curso *Introdução ao marketing* composta por três professores, como é possível garantir que a avaliação de um estudante seja independente do professor que a realiza? No sistema informático, a objectividade é garantida por aquilo que é conhecido como o registo de respostas. O professor pode verificar, com toda a facilidade, de que forma os outros professores classificaram as respostas dos alunos a uma dada pergunta (Figura 2, à direita), o que permite a uniformidade de avaliação entre os diversos professores. Além disso, o registo de respostas facilita aos professores a atribuição de uma classificação a cada resposta. Cada professor retira assim benefícios da forma como os outros professores avaliaram as diversas respostas à mesma pergunta. O registo de respostas inclui comentários como por exemplo: “Retiro um ponto por falta de uma boa argumentação”.

Plágio

Muitas vezes, receia-se que na avaliação por via electrónica os alunos troquem as respostas entre si. Graças ao registo de respostas, o plágio torna-se imediatamente visível, pois é apresentada ao professor uma lista de todas as respostas dadas pelos alunos a determinada pergunta, tornando-se logo evidente se duas respostas forem exactamente iguais.

O plágio de forma alguma garante a aprovação de um aluno, sobretudo graças à forma como o processo de avaliação, parcial-



Avaliação online pelos professores

Figura 2

The screenshot displays a web-based assessment tool. At the top, the browser address bar shows 'Module-assessor - Microsoft Internet Explorer...'. The main content area is titled '01. Wat is Marketing' and contains a question: 'In de case wordt gezegd dat Beltrings weinig gebruik maakt van reclame, omdat men van mening is dat een kwalitatief goed product zichzelf verkoopt. Is hier nu sprake van 'verkoop' of 'marketing'? Gebruik te maken van de informatie uit de case.' Below the question, there are two columns of student answers and teacher comments. The first column shows a student answer and a teacher comment with a score of 6/7. The second column shows another student answer and a teacher comment with a score of 1. The interface includes navigation buttons like 'Beoordelingsstatus', 'Oefenondracht', and 'Examenopdracht', as well as a 'Score (maximaal = 7)' field.

Geschiedenis van de antwoorden bij de opdrachten - Microsoft Internet Explorer aangeboden door...

Antwoord student	Cijfer de docent	Commentaar van de docent
geen idee	0	
Antwoord student Vaak worden marketing en verkoop nog als twee tegenstaande zaken gezien. Verkoop heeft dan tot taak, de omzet te stimuleren en marketing heeft dan tot taak, de verkoop te stimuleren. Het is niet mogelijk voor marketingtechnieken tot te passen, in een goed marktgebied is er echter geen sprake van deze tegenstelling.	Cijfer de docent 0	Commentaar van de docent De student komt niet ter zake.
Antwoord student Definitie van marketing: Marketing omvat alle activiteiten verricht door ruilsobjecten, die erop berispeden, om ruilobjecten te bevorderen, te vergemakkelijken en te bespieden.	Cijfer de docent 7	Commentaar van de docent Uitstekend antwoord, goede argumentatie.
Antwoord student Bedrijf verricht geen marktonderzoek bij het op de markt brengen van een nieuw product. Haar productontwikkelingsproces bestaat uit exploratie, productontwikkeling en lancering en mist daarbij de screening, de selectie van de juiste afnemers en de afbakening van de afnemers en de behoeften van haar (potentiële) afnemers en het ook de sterke en de zwakke punten van het bedrijf niet af tegen de kansen en de bedreigingen uit haar omgeving.	Cijfer de docent 1	Commentaar van de docent Goede gedachten-gang, verkeerde antwoordeuze. Het punt voor de afnemers en de argumentatie.
Antwoord student Verkoop	Cijfer de docent 1	Commentaar van de docent Redenatie ontbreekt.

Nota à Figura 2: As respostas dos estudantes e os comentários dos professores são fictícios.



Afirmações dos alunos	Quadro 2
- “Um curso excelente, que nos incentiva a uma abordagem estruturada e analítica das situações práticas”	
- “Os conceitos e as teorias de marketing tornam-se de mais fácil compreensão, pois são aplicados a situações práticas”	
- “Este curso obriga-nos a pensar!!!”	
- “O material de apoio é estimulante e faz-nos querer mais e mais”	
- “O curso dá vida ao marketing”	
- “Aprendemos muito ao analisarmos os casos”	
- “É agradável alternar entre a leitura e as perguntas de carácter prático”	

mente aleatório, foi concebido. Além disso, antes de um aluno poder ser avaliado, para 16 estudos de caso diferentes, são apresentadas mais de cem perguntas de avaliação, o que desencoraja os alunos de arranjar uma terceira pessoa para fazer o exame.

É ainda necessário impedir que os melhores estudantes ponham a circular respostas “correctas”. Por isso, os estudantes já aprovados apenas recebem um *feedback* limitado quanto aos erros que cometem nas suas respostas. O ambiente de treino proporciona *feedback* sobre os erros cometidos, enquanto o ambiente de avaliação se destina somente a aferir até que ponto o aluno domina as competências adquiridas. Os erros feitos durante a avaliação são comunicados apenas oralmente. De salientar que na Universidade Aberta os estudantes se inscrevem individualmente, iniciam o curso em datas diferentes e trabalham a ritmos igualmente diferentes. Além disso, os estudantes não se conhecem mutuamente, o que diminui as hipóteses de intercâmbio de respostas “correctas”.

Resultados do inquérito

O curso foi submetido a uma avaliação entre os estudantes. Pediu-se a cinco estudantes que dessem a sua opinião sobre diversos aspectos do curso, para o que lhes foram apresentados dois questionários. Um destes cobria aspectos como a carga lectiva e dificuldade das matérias, a concepção do curso, a utilidade e facilidade de uso do manual electrónico; perguntava-se também se o manual electrónico era prático e adequado e se incentivava o estudo. Este questionário era apresentado depois de terminado o curso. O segundo questionário era preenchido durante o curso e dele constavam perguntas abertas sobre se os estudantes se tinham deparado com dificuldades per-

ante determinadas perguntas. Os problemas podiam tanto ser do foro técnico como estar relacionados com o conteúdo. A opinião geral dos cinco alunos foi de que o manual electrónico era fácil de consultar e incentivava o aprofundamento do estudo através tanto do manual impresso como dos materiais pedagógicos. Poucos problemas técnicos foram mencionados. Os estudantes mostraram-se unânimes quanto ao facto de estarem muito satisfeitos por responderem a perguntas relacionadas com situações práticas.

Além disso, realizámos um inquérito de avaliação entre 32 alunos que terminaram o curso. Dezassete deles completaram o questionário (percentagem de respostas: 53,1%). Mais uma vez, as perguntas relacionavam-se com a utilidade e facilidade de uso do manual electrónico e com a carga lectiva e dificuldade das matérias.

Na sua maior parte, o questionário era composto por perguntas abertas. À pergunta “Em que medida considera que a utilização do manual electrónico é uma mais-valia relativamente a um manual impresso?”, dez dos 17 estudantes responderam de forma positiva, afirmando que o manual electrónico era muito eficaz e fácil de consultar. Um estudante afirmou explicitamente que o ambiente digital estimulava a assimilação dos materiais pedagógicos e incentivava a compreensão prática da disciplina em questão. Dois estudantes não manifestaram preferência por um manual electrónico ou impresso e cinco estudantes não consideravam haver maiores vantagens num manual electrónico relativamente a um impresso.

À pergunta sobre se a concepção específica do método de avaliação se adaptava bem ao curso, cinco estudantes responderam negativamente, enquanto 12 responderam afirmativamente. Um estudante declarou: “Este método oferece aos alunos a possibilidade de escolherem dois casos estreitamente relacionados com os seus próprios interesses”. Um dos estudantes que respondeu negativamente era da opinião de que os quatro casos deviam ser todos escolhidos aleatoriamente pelo sistema informático, pois receava que os alunos se concentrassem sobre os dois casos da sua escolha e só vagamente se interessassem pelos restantes. Todos os estudantes referiram que estavam satisfeitos por trabalharem em questões re-



lacionadas com situações da vida real. O Quadro 2 mostra diversas opiniões emitidas pelos estudantes sobre este aspecto. Numa escala cuja pontuação máxima é 10, a classificação média dada pelos estudantes em termos de satisfação com o curso foi de 7,9. Os estudantes afirmaram ainda que o curso Introdução ao *marketing* é “divertido e uma excelente forma de aferir as competências”.

Para além da avaliação entre os estudantes, dois professores foram igualmente entrevistados sobre a experiência proporcionada pelo curso em termos da avaliação dos alunos. Os professores afirmaram ser a avaliação online fácil de usar. O ambiente electrónico de avaliação dá ao professor uma perspectiva simultânea da resposta do aluno e do modelo de resposta. Os professores congratularam-se muito com o facto de não terem de procurar o modelo de resposta e a opinião emitida pelos outros professores no meio de uma pilha de papéis. Afirmaram que o sistema informático permitia uma grande precisão em termos de classificação de cada aluno, o que lhes deu grande satisfação. Além disso, os professores afirmaram que o sistema tornava possível atribuir uma nota ao aluno em apenas meia hora. Compare-se com o que sucede na Faculdade de Ciências da Gestão, onde num curso médio orientado para as competências, a classificação de cada aluno consome uma hora. A concepção específica do curso Introdução ao marketing reduz assim em 50% o tempo despendido nas avaliações.

Bibliografia

Brown, S. *Assessment*. Northumbria, University of Northumbria, 1996. Available from Internet: <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/assessment/invite.html> [cited 02.12.2004].

Daniëls, J.; van der Vleuten, C. De rol van ICT in toetsen en beoordelen. In: Frencken, H.; Nedermeijer, J.; Pilot A.; ten Dam, I. (eds). *ICT in het hoger onderwijs. Stand van zaken*. Utrecht: University of Utrecht, 2002, p. 37-51.

Dempsey, J.V.; Discoll, M.P.; Swindell, L.K. Text-based feedback. In: Dempsey, J.V.; Sales, G.C. (eds). *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs (New Jersey): Educational technology publications, 1993, p. 21-53.

Enkenberg, J. Instructional design and emerging teaching models in higher education. *Computers in human behavior*, 2001, Vol. 17, p. 495-506.

Gipps, C.; James, M. *Assessment matched to learning*: paper presented at the BERA Conference, Lancaster, September 1996, [Southwell: British Educational Research Association, 1996].

Resumo e conclusões

Numa primeira análise, o ensino orientado para as competências é pouco eficiente em termos de custos. Obriga a uma avaliação com perguntas abertas, que representa uma grande sobrecarga para os professores. Este artigo deu o exemplo de um curso na área do ensino orientado para as competências onde a tarefa da avaliação se encontra relativamente facilitada. Em primeiro lugar, o curso Introdução ao marketing foi concebido para o desenvolvimento de competências nos estudantes através de questionários orientados para a resolução de casos práticos. Além disso, o grau de competências que o aluno vai adquirindo é aferido durante o curso. Portanto, o método de avaliação anda a par com a forma como o *marketing* é ensinado. Em segundo lugar, foram utilizadas extensiva e eficazmente todas as vantagens proporcionadas pela Internet, a fim de se aligeirar a tarefa da avaliação para os professores. Consequentemente, a produtividade do corpo docente aumentou, enquanto os custos com ele relacionados se mantiveram baixos.

As avaliações feitas relativamente ao curso mostraram que estudantes e professores estão muito satisfeitos com o sistema informático. Este curso poderá ser a base para o lançamento de outros, sempre com o objectivo de se encontrar materiais pedagógicos orientados para as competências e eficientes em termos de custos. As soluções inovadoras deste tipo permitem responder aos desafios da educação actual.

Moonen, J. How to do more with less? In: Beattie, K.; McNaught, C.; Willis, S. (eds). *Interactive multimedia in university education: designing for change in teaching and learning*. Amsterdam: Elsevier, 1994, p. 155-163.

Parikh, M.; Verma, S. Utilizing Internet technologies to support learning: an empirical analysis. *International journal of information management*, 2002, Vol. 22, p. 27-46.

Paserini, K.; Granger, M.J. A developmental model for distance learning using the Internet. *Computers and Education*, 2000, Vol. 34, p. 1-15.

Prodromou, L. The backwash effect: from testing to teaching. *ELT Journal*, 1995, Vol. 49, No 1, p. 13-25.

Ross, S.M.; Morrison, G.R. Using feedback to adapt instruction for individuals. In: Dempsey, J.V.; Sales G.C. (eds). *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs, New Jersey, Educational technology publications, 1993, p. 177-195.

Palavras-chave

Competency-oriented learning, educational innovation, eLearning, e-learning, examination, marketing, distance education.



Schoening, J.R. Education reform and its needs for technical standards. *Computer standards and interfaces*, 1998, Vol. 20, p. 159-164.

Spooner, F.; Spooner, M.; Algozzine B.; Jordan, L. Distance education and special education: promises, practices, and potential pitfalls. *Teacher education and special education*, 1998, Vol. 21, No 2, p. 121-131.

Van der Vleuten, C.P.M. The assessment of professional competence: developments, research and practical implications. *Advances in health sciences education*, 1996, Vol. 1, p. 41-67.



A dimensão existencial da orientação pedagógica e profissional - quando a orientação se torna uma prática filosófica

Aprender a ser (*Learning to Be*) - uma competência em falta na aprendizagem ao longo da vida (*Lifelong Learning*)

Os valores e a dimensão existencial do pensamento sobre a orientação e os cursos de formação profissional não figuravam entre os primeiros pontos da ordem do dia sempre que, no plano da investigação e da política de formação, se pretendia estudar e desenvolver sectores de actividade de áreas normalmente designadas por formação profissional e aprendizagem ao longo da vida. A maior parte da investigação relativa à orientação pedagógica e profissional, bem como a tomada de decisões políticas neste domínio, têm-se concentrado numa abordagem mais pragmática e utilitária da orientação e dos cursos de formação profissional, com o objectivo de reforçar as competências pedagógicas formais dos alunos e dos trabalhadores, bem como as suas qualificações no mercado de trabalho (1).

No entanto, esta abordagem predominantemente utilitária da orientação tem-se tornado cada vez mais problemática. Dois exemplos podem ilustrar este facto.

Na conferência organizada pelo Cedefop em 2000, no âmbito do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, foi incluída na introdução do programa da conferência a seguinte citação de Serge Blanchard: "A questão fundamental da orientação é o seu objectivo. Devemos ter como objectivo ajudar algumas pessoas a criarem-se no quadro de formas de identificação bem definidas? Ou devemos ajudá-las a questionar as

identidades com base nas quais se criam a si próprias e entendem os outros? Estas questões estão associadas à preservação ou transformação da estrutura das relações sociais. O tema da orientação leva-nos inevitavelmente a colocar questões de natureza política, filosófica e ética." (AGORA X: Orientação Social e Profissional, Salónica, 19 a 20 de Outubro, 2000, p. 1). Entre outros assuntos, a conferência procurou definir formas globais de atribuir maior importância à vida profissional e pessoal de cada pessoa, dado que a criação de um contexto desse tipo parece ser cada vez mais o objectivo de muitas empresas baseadas no conhecimento, integradas na sociedade do conhecimento ocidental. No âmbito das teorias sobre gestão e desenvolvimento dos recursos humanos, termos como "commitment", "innovative and personal competencies" e "teambuilding and mentoring" passam a estar ligados à gestão de valores e a uma cultura empresarial onde o trabalhador é encorajado a participar no processo de desenvolvimento de reuniões criativas e de ambientes de trabalho com uma maior articulação entre os ideais e os valores pessoais de cada um e a identidade e as atitudes profissionais (Kirkeby, 2000; Thyssen, 2002; Gørtz, 2003). Só quando ocorrer essa "articulação profissional e pessoal" é que os trabalhadores passarão a estar plenamente envolvidos com um elevado nível de criatividade, assumindo responsabilidades pessoais e integrando equipas empenhadas, por motivos não apenas relacionados com remunerações mais elevadas ou com a possibilidade de progressão na carreira, mas sim com valores fundamentais para essa mesma pessoa.



Finn Thorbjørn Hansen

Doutor, Professor Assistente, Departamento de Investigação sobre Orientação, Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca (Danmarks Pædagogiske Universitet)

Com a individualização e a multiculturalização da vida profissional e pedagógica, surgiu uma nova necessidade de desenvolver uma abordagem existencial e mais baseada nos valores da teoria da orientação e dos cursos de formação profissional. A pluralização dos estilos de vida e o confronto pós-moderno com a autoridade alteraram as condições para a compreensão da relação entre a teoria-prática, orientação-formação e orientação-profissão. A orientação passou a corresponder, mais do que nunca, a uma maior articulação entre a vertente profissional e os valores pessoais relativos à vida. Neste contexto, as palavras-chave podem ser autenticidade e formação (*Bildung*), conceitos e abordagens que exigem uma prática de orientação e um quadro de entendimento filosóficos. O presente artigo descreve o enquadramento de uma parceria de investigação cujo objectivo é estudar estas novas condições da orientação, bem como determinar se e como a teoria e prática da orientação filosófica permitem avaliar a capacidade do orientador para lidar com a dimensão existencial mais baseada nos valores da situação da orientação e da formação profissional.

(1) Esta situação não se aplica à investigação da orientação profissional que, no decorrer dos últimos 10 anos, se baseou na teoria da orientação sistémica e construtivista (Peavy, 1998), bem como no estudo dos estilos de vida (Rahbek, 1988). Neste caso, também é dada maior importância, em grande medida, à dimensão dos valores, relacionada com o "sistema de valores" de cada pessoa e com as normas e valores subjacentes ao estilo de vida e à cultura em que se enquadra no âmbito da sua profissão.



Esta abordagem de investigação baseia-se principalmente num ponto de vista sócio-construtivista e sócio-cultural, que não tem em conta os aspectos mais existenciais e filosóficos da clarificação de valores. Em seguida, será estabelecida uma abordagem filosófico-existencial (principalmente hermenêutica (Gadamer, 1960)) e psicológico-existencial da orientação profissional. No âmbito do presente artigo, não são esclarecidas as diferenças e as semelhanças entre a abordagem sistémica e a abordagem existencial da orientação.

(²) Para alguns leitores (em particular, no âmbito da tradição anglo-saxónica e pragmática) o termo “existencial” pode parecer confuso ou ser entendido como outra expressão de “desenvolvimento pessoal”, ou intimamente ligado à corrente filosófica de J. P. Sartre. No presente artigo, o termo “existencial” não deve ser entendido dessa forma. Na senda de filósofos como Søren Kierkegaard, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Martin Buber e Martin Heidegger e de psicólogos existenciais como Emmy van Deurzen-Smith, Irvin Yalom, Rollo May e Victor E. Frankl, quando aqui se utiliza o termo “existencial”, deve entender-se a dimensão ética e ontológica da existência, que a perspectiva racionalista e social-construtivista, bem como funcionalista e instrumental-pragmática do mundo não contempla. Esta dimensão (ou experiência existencial) surge em situações-limite da existência. Ou seja, sempre que se experimenta algo fundamentalmente “maior que nós próprios” e que possui um carácter absoluto e um significado decisivo para as nossas vidas. Por exemplo, quando alguém morre ou nasce e quando nos apaixonamos, experimentamos uma tristeza ou uma alegria profundas. Ou seja, sempre que a nossa existência é momentaneamente abalada ou basicamente colocada sob uma nova perspectiva, levando a que o significado da vida se torne uma questão central e premente. De acordo com a descrição da experiência existencial efectuada pelo especialista em história das ideias dinamarquês Hans-Jørgen Schanz, é nos momentos em que “o ser humano encontra algo que ultrapassa o que pode ser humanamente previsto ou realizado, em que este experimenta uma perda de algo ou que recebe algo com um carácter absoluto” (Schanz, 1999, p. 24). Assim, o termo “existencial” não está ligado a conceitos de “desenvolvimento pessoal” e realização pessoal, uma vez que estes conceitos correspondem a uma compreensão psicológica do homem e do mundo que não abrange o subjectivismo e o antropocentrismo que os filósofos existenciais pretendem problematizar.

Outro aspecto que também foi abordado na conferência foi o facto de cada trabalhador, bem como a sua formação autogerida ao longo da vida, também exigirem uma abordagem mais holística mais baseada na dimensão dos valores, uma vez que essa abordagem confere aos vários (e talvez heterogéneos) percursos profissionais e educativos uma maior continuidade, significado e integridade. Não nos referimos apenas a uma progressão e continuidade profissionais, mas também a um contexto e a um significado de carácter mais existencial (²). Desta forma, muitas alterações educativas e profissionais que ocorrem entre os 35 e os 50 anos de idade podem ser encaradas como expressão de uma alteração existencial de rumo e como um processo de procura de uma nova orientação e de um novo significado para a existência. Essas alterações são frequentemente referidas como o resultado de uma crise de meia-idade ou como uma reviravolta na vida. O professor dinamarquês Johan Fjord Jensen escreveu em *Frirum - Voksenpædagogiske problemer og analyser* (1998): “A pedagogia de adultos não é apenas uma pedagogia destinada à aquisição de mais experiência profissional, eventualmente no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. Também não se trata de uma pedagogia destinada ao preenchimento ocasional de tempos livres com os interesses e as ofertas disponíveis. É uma pedagogia que encara com seriedade a segunda alteração do rumo de vida, considerando-a um problema existencial fundamental, que se aplica a todas as pessoas que têm a possibilidade de evoluir como adultos. Compreender a idade adulta do ponto de vista existencial é compreender os processos que têm lugar a meio da idade adulta, considerando-os como processos que têm o mesmo significado fundamental que os que ocorrem durante a infância e durante a adolescência, quando o jovem se transforma em adulto: a primeira alteração de rumo”. (Ibid., p. 65)

Foi nesse contexto que o fenómeno *Philosophical Counselling* (orientação filosófica) foi apresentado e discutido durante a conferência do Cedefop como uma nova forma de desenvolvimento da orientação, destinada a gerir de uma forma holística e crítica a dimensão existencial e de valores dos processos de aprendizagem no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. O objectivo consiste em assegurar que a orientação não se limite apenas à profissão actual da pessoa, incluindo também a sua vida numa

perspectiva global, bem como os seus valores pessoais, com base nos quais essa pessoa pensa e age no dia-a-dia. Mais tarde voltaremos à definição de “orientação filosófica”, uma vez que pode ser importante a integração de uma dimensão crítica no pensamento relativo à orientação, no que diz respeito às empresas que encorajam (ou obrigam, de forma indirecta) os seus trabalhadores a criar uma maior aproximação entre as suas atitudes profissionais e os seus valores pessoais.

Outro exemplo revelador da vontade de integrar, no âmbito da actual investigação e política educativa, a dimensão existencial e de valores no discurso relativo à aprendizagem ao longo da vida é o relatório da OCDE de 2000 (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo), 2000). Neste relatório, foi pedido a 12 países ocidentais que referissem as 10 competências-chave que consideram mais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. Vale a pena referir aqui a crítica de que foi alvo a globalidade do projecto. Em especial no sub-relatório norueguês (Knain, 2001), podemos encontrar duas críticas relevantes. Em primeiro lugar, esse relatório refere que o conceito de competência deve ser abordado de uma forma mais alargada. Segundo o mesmo: “Não é possível falar de competências-chave sem simultaneamente explicar o contexto cultural, ideológico e de valores em que essas competências são aplicadas. Se tal não for feito, os conceitos de competência podem resultar num imperialismo dos mais fortes sobre os mais fracos” (Knain, 2001, p. 11). Em segundo lugar, o grupo de peritos norueguês considera demasiado instrumental a abordagem da OCDE para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, cujos únicos objectivos parecem ser a mestria (“mastery”) e a utilidade (“usefulness”). Diz o sub-relatório: “O valor intrínseco e a natureza formativa da aprendizagem são colocados em segundo plano. Além disso, é dada pouca atenção aos valores e à reflexão ética como base de acção. Esta situação sublinha a perspectiva de utilidade influenciada pela tecnocracia” (Ibid., p. 18).

Uma crítica normalmente apontada ao procedimento da OCDE no que respeita ao estabelecimento de competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida tem a ver com a redução dos ideais educativos e o



alargamento das competências-chave a indicadores empíricos mensuráveis, constituindo, dessa forma, uma visão demasiado positivista do conhecimento e da ciência. Este ponto de vista parece abrir caminho a uma crítica mais generalizada ao domínio que a ciência empírica, baseada na experiência (especialmente a psicologia e a sociologia), tem exercido sobre a investigação e a política educativa nesta área. A OCDE foi instada a distinguir de forma mais clara os discursos científicos/filosóficos de carácter geral e as discussões sobre condições relativas à política social e educativa. Na opinião do autor, deveriam ser igualmente distinguidas as abordagens filosóficas, psicológicas ou sociológicas. Tal como se pode falar de imperialismo quando prevalece uma determinada interpretação cultural do conceito de competência, também existe um risco de imperialismo quando, por exemplo, apenas é utilizada a abordagem psicológica ou sociológica no âmbito da investigação e da política educativa relativas à aprendizagem ao longo da vida.

Aparentemente, a OCDE levou tais críticas em consideração, tendo-as incluído num relatório comum posterior, de 2001, relativo à globalidade do projecto (Trier, 2001). Este facto é claramente depreendido da conclusão final com o título “Where is the good life?”, onde o autor do relatório, Uri Peter Trier, lembra ao leitor o célebre relatório Delors da UNESCO, de 1996, segundo o qual a educação assenta em quatro pilares fundamentais: Aprender a Conhecer (*Learning to Know*), Aprender a Fazer (*Learning to Do*), Aprender a Conviver (*Learning to live together and live with others*) e Aprender a Ser (*Learning to Be*).

De acordo com o autor, os três primeiros pilares ou competências estão hoje em dia razoavelmente abrangidos do ponto de vista da investigação e da política educativa. No entanto, o quarto pilar - Aprender a Ser - parece estar em falta. Conclui que: “...as competências relativas ao “Ser” têm dificuldade em afirmar-se face às competências relativas ao “Fazer” e ao “Conhecer”. O desequilíbrio é bastante evidente. (...) A “Alegria de Viver” pode parecer uma qualidade muito indefinida. No entanto, no final de um texto sobre competências-chave, a pergunta “De que se trata fundamentalmente?” não é irrelevante. Uma reflexão mais aprofundada sobre este assunto seria um desafio muito estimulante) (p. 54).

Em 1999, a OCDE tentou evitar uma abordagem essencialmente funcional na definição e identificação de competências, ao solicitar o contributo de alguns filósofos⁽³⁾. No entanto, esta dimensão e abordagem filosófica das competências está ausente na maior parte dos relatórios e artigos elaborados desde então sobre aprendizagem ao longo da vida. Especialmente quando se procuram competências de aprendizagem ao longo da vida que possam contribuir para que seja dada mais atenção aos aspectos éticos e estéticos.

No relatório *Learning to Be: the world of Education Today and Tomorrow* (Aprender a Ser: O Mundo do Ensino Hoje e Amanhã), de Edgar Faure (1973) a UNESCO optou por focar a dimensão educativa relacionada com “o desenvolvimento completo do indivíduo - mente, corpo, inteligência, sensibilidade, apreciação estética e espiritualidade”. Esta dimensão foi retomada no relatório Delors em 1996, mas complementada com as três outras competências chave. Como é do conhecimento geral, a ideia do “ser humano completo” tem origem no conceito grego de *Paideia*. Na Grécia antiga, a escola era um espaço de liberdade onde as pessoas livres podiam satisfazer a sua sede de conhecimentos e aprender sobre o mundo e os seres humanos, assim como procurar o bem. O ensino era então encarado como um chamamento criativo, um chamamento (uma vocação) destinado a despertar o aluno para o deslumbramento, para uma “consciência existencial” e um desejo de fazer o que, após uma avaliação crítica, o aluno considerava ser a verdade, o bem e o belo. Foi o que Sócrates descreveu como cuidado ético consigo próprio.

Actualmente, este modelo de ensino é normalmente descrito através de termos como formação (*Bildung*) ou *Liberal Education* (educação liberal) e *Self-formation* (auto-formação). Ao contrário do conceito de competências, estes conceitos estão relacionados com a dimensão existencial e ética (o lado contemplativo) dos pensamentos e da vida do ser humano. No contexto deste pensamento relativo à formação, a filosofia e a arte são entendidos como meios de aproximação não instrumentais à vida e ao pensamento humanos. Ou, como escreve o especialista francês em história filosofia, Pierre Hadot, é possível fazer uma distinção entre uma percepção habitual e orientada para a utilidade da humanidade e

⁽³⁾ Este contributo pode ser encontrado em Canto-Sperber Monique, Dupuy Jean-Pierre, “Competencies for the Good Life and the Good Society”, 2001, novamente abordada em Rychen Dominique S.; Salganik Laura H. (dir.), 2003.



do mundo, necessária ao estabelecimento da vida humana, e uma percepção menos pragmática, representada pelos filósofos e pelos artistas: “Para viver, a humanidade deve “humanizar” o mundo. Por outras palavras, deve transformá-lo, através da acção e da sua percepção, num conjunto de “coisas” úteis para a vida” (1995, p. 258). No entanto, se vivermos apenas no mundo funcional e “construído pelos homens”, nunca vamos aprender o que significa ser. Porque para se ser uma pessoa - um ser humano completo, integrado no mundo - é necessário compreender que estamos integrados num mundo e numa natureza diferente do “nosso mundo”. Segundo Hadot, referindo-se a Bergson e Merleau-Ponty, a filosofia e a arte podem ajudar-nos a ter uma presença mais completa no mundo, na própria existência. “Na realidade, a percepção utilitária que temos do mundo no nosso dia-a-dia esconde-nos o mundo como ele realmente é. As percepções estética e filosófica do mundo apenas são possíveis através de uma transformação completa da nossa relação com esse mundo: temos de o entender por si só e não em função de nós” (Ibid., p. 254). Segundo Hadot, isto significa aprender a ser, aprender a viver no deslumbramento, bem como a viver cada momento, com a consequente possibilidade de experimentar uma vida completa e um significado mais profundo, o que Rousseau designou como “le sentiment de l’existence” (o sentimento da existência) e a que o filósofo canadiano Charles Taylor recorre para definir o conceito de “autenticidade” (Taylor, 1991).

Segundo este ponto de vista, se a “joy of life” (alegria de viver) estiver associada a esse tipo de abordagem contemplativa e “autêntica” do mundo e das outras pessoas (cf. Buber, Marcel e Taylor), talvez seja necessária outra abordagem mais filosófica para determinar as competências-chave da aprendizagem ao longo da vida, diferentes das que foram incluídas na abordagem da OCDE. Mas será que a quarta competência, “aprender a ser”, pode ser descrita de acordo com determinadas competências específicas? Hadot dá-nos a seguinte resposta: “Tudo o que é “técnico”, no sentido mais lato do termo, quer estejamos a falar das ciências exactas ou das ciências humanas, pode perfeitamente ser comunicado através do ensino e da conversação. No entanto, tudo o que está relacionado com o domínio existencial - o mais importante para o ser humano - como, por exemplo, o nosso sentido de existência,

as nossas impressões quando enfrentamos a morte, a nossa percepção da natureza, as nossas sensações e, a fortiori, a experiência mística, não é directamente comunicável” (ibid., p. 285).

Se esta experiência existencial é importante para a nossa capacidade de aprender a ser, como podemos, como professores e orientadores, trabalhar com esta dimensão sem a arruinar?

Uma experiência existencial deste tipo estará, por definição, fora do campo da pedagogia? Será possível orientar no sentido de uma escolha autêntica?

Tal como Hadot, a filosofia hermenêutica e fenomenológica diz que é possível. Nesse caso, a pedagogia e a orientação devem ser repensadas para que esta comunhão fundamental de deslumbramento, “que pressupõe a orientação para um espaço aberto do qual pode vir a ideia” (Gadamer, 2004/1960, p.347), seja possível no encontro entre o orientador e a pessoa que o procura.

Projecto de investigação: “A orientação profissional e o conhecimento prático na formação profissional”

Foi com base neste enquadramento que o departamento de investigação sobre a orientação da Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca planeou um projecto de investigação com a duração de quatro anos, com o objectivo de avaliar a possibilidade de desenvolvimento de uma prática e de uma teoria de orientação de base filosófica, que melhor possa compreender e trabalhar com a dimensão existencial e de valores da orientação e do ensino. Este projecto de investigação foi criado em colaboração com o Centro para o Conhecimento Prático da Universidade Regional de Bodø (Bodø regionale universitet), na Noruega, uma vez que este centro também se encontra actualmente a definir possíveis abordagens de investigação para a compreensão dos aspectos relacionados com os valores, correspondentes à relação entre a teoria e a prática (consultar Nergård, 2003). Estes dois departamentos de investigação têm em comum o facto de ambos serem responsáveis por dois cursos de formação universitária. Na Dinamarca, foi criado, no Outono de 2004, um novo curso de Mestrado em Orientação, no qual a abordagem filosófica é um aspecto central da formação e onde um dos



módulos do curso apenas inclui a orientação filosófica. Estas características são inovadoras a nível internacional. O Centro para o Conhecimento Prático organiza na universidade, desde 2000, um curso de licenciatura em Conhecimento Prático destinado a professores, assistentes sociais e enfermeiras.

O projecto de investigação comum “A orientação profissional e o conhecimento prático na formação profissional” apresenta duas abordagens:

- ❑ um estudo teórico (no âmbito da história das ideias e da filosofia) da prática (de orientação) filosófica face a conceitos-chave associados às teorias do conhecimento prático e
- ❑ um estudo prático hermenêutico-fenomenológico da prática de orientação filosófica em contextos profissionais e cursos específicos de bacharelato profissionalizantes.

O objectivo principal consiste em desenvolver

- ❑ certas estratégias de análise (iniciais) da relação entre a orientação filosófica, o conhecimento prático e os cursos de formação profissional,
- ❑ uma base experimental relativa à forma como a orientação filosófica se revela na prática e à experiência adquirida pelo orientador e pela pessoa que o procura ao longo do processo para, em última análise,
- ❑ se desenvolver um quadro de entendimento e uma base de conhecimento relativos à orientação filosófica nos cursos de formação profissional.

Conhecimento prático e autenticidade

No Centro para o Conhecimento Prático de Bodø, ao qual estão ligados sete professores das áreas da filosofia, psicologia e pedagogia, entre outras, discute-se actualmente quais as abordagens de investigação que devem ser utilizadas relativamente ao conhecimento prático tácito (*tacit knowledge*) no âmbito do trabalho profissional do pedagogo e do professor. Neste contexto, uma questão essencial relacionada com a investigação diz respeito à determinação dos modelos de orientação e de ensino passíveis

de serem desenvolvidos para que este tipo de conhecimento possa ser articulado e reflectido. Por conhecimento prático entende-se as experiências de carácter único adquiridas pelo profissional ao longo dos anos no campo prático e que, com o decorrer do tempo, se consolidaram sob a forma de uma certeza, uma perícia e uma intuição relativas à acção mais adequada sob o ponto de vista profissional e humano em cada momento. Segundo Aristóteles, devemos concentrar-nos não no conhecimento no sentido de episteme, mas sim no sentido de phronesis (MacIntyre, 1981; Dunne, 1993; Gustavsson, 2001). Este conhecimento é principalmente tácito e intimamente ligado aos acontecimentos concretos a nível profissional e ao ambiente profissional.

O seu interesse para a área da investigação tem a ver com a forma como este conhecimento prático tácito pode ser articulado ou “libertado” através de uma investigação e de uma teoria próximas da prática. Esta articulação pode ser conseguida, por exemplo, com o recurso à descrição narrativa da profissão pelo formando e com um processo de reflexão hermenêutica no qual, através de um trabalho de interpretação destes “textos” - descrições narrativas e etnográficas da prática concreta -, se atinge uma maior clarificação das interpretações subjacentes, que aparentam estar enraizadas tanto na abordagem do investigador (e orientador) como na prática concreta do profissional.

É decisiva para o sucesso do orientador (e do investigador prático) a posse de experiências próprias nesse campo - ou seja, que ele próprio saiba como é estar na situação profissional em causa. Quando, por exemplo, se desenvolvem conceitos no âmbito de uma investigação, tal ocorre normalmente no plano epistemológico - ou seja, o investigador pretende desenvolver conceitos comuns a todas as práticas concretas que se encontra a estudar. No entanto, também se podem e devem desenvolver conceitos que estejam ligados de uma forma única a uma experiência prática específica e singular, o objecto da nossa investigação e da orientação. O objectivo do investigador prático e do orientador deve consistir em ajudar a pessoa que procura orientação a articular o conhecimento e os conceitos que podem ser encontrados na prática. As diferentes práticas devem ser definidas a partir do interior - através dos seus próprios conceitos. Assim, a tarefa do orientador (e



do investigador prático) consiste em encontrar o caminho para a compreensão subjacente da pessoa que procura orientação, a partir da sua expressão tanto por palavras como por acções práticas.

No Centro para o Conhecimento Prático também existe interesse pela dimensão ética, no que diz respeito à “libertação” de uma compreensão das experiências, problemas e dilemas éticos que podem surgir na prática concreta de cada profissional. Neste caso, aplica-se a mesma abordagem: ocupamo-nos da compreensão subjacente e vivida na prática para, em seguida, desenvolvermos conceitos e teorias que possam libertar a perspectiva e a experiência únicas de cada um relativas aos problemas e dilemas éticos, até que seja alcançada uma compreensão reflectida. Quando se fala da dimensão ética do conhecimento prático é normalmente

- em relação à integridade imposta ao investigador prático ou ao profissional, de acordo com os ideais e a ética profissional da sua área,
- em relação aos desafios morais específicos colocados por cada prática profissional,
- de uma forma mais geral, no âmbito da cultura empresarial de cada área profissional (por exemplo, o ambiente profissional e as formas de comportamento numa escola) ou
- o horizonte geral de significados morais, enraizados nos estilos de vida e cultura da sociedade (cf. MacIntyre, 1981).

Tal como foi referido, alguns preferiram descrever estes aspectos éticos dos cursos de formação profissional de acordo com o conceito de *phronesis*, de Aristóteles. Ou seja, a sabedoria prática, incluída na prática profissional e que é o oposto da teoria abstracta (*episteme*) sobre a prática profissional, por um lado, e da técnica instrumental ou abordagem do método didáctico (*techné*, *poiesis*) para a prática profissional, por outro.

Ao contrário do Centro para o Conhecimento Prático, o departamento de investigação sobre a orientação preferiu ter como ponto de partida a individualização de diagnóstico da vida profissional e educativa (e, em particular, dos cursos de formação profes-

sional (Fibæk e col., 2003)), em que conceitos como auto-formação (Schmidt, 1999; Hansen, 2003; Hammershøj 2003) e autenticidade (Taylor, 1991; Fibæk, 2004; Nyeng, 2004) são fundamentais, pois cada vez mais pessoas encaram o trabalho como uma forma de realização pessoal e como um componente do seu desenvolvimento pessoal. Perguntas como “Como pode esta profissão ter para mim um significado mais profundo? Qual a razão fundamental que me leva a querer ser professor? Como posso voltar a sentir entusiasmo pelo meu trabalho?” são frequentemente colocadas a meio da vida por pessoas que há muito tempo exercem uma determinada profissão. Também frequentes são as perguntas na sequência das quais os jovens procuram orientação quando pretendem escolher uma área profissional ou de formação. Com o conceito de “Lifelong Learning and Guidance” (orientação e aprendizagem ao longo da vida), parece existir uma necessidade crescente de encontrar “o seu próprio fio condutor” no processo de educação e formação que percorre os muitos anos de vida profissional e educativa.

Enquanto os investigadores de Bodø se dedicam, em primeiro lugar, ao exercício da profissão, no departamento de investigação sobre a orientação dedicamos a nossa atenção à atitude perante a vida demonstrada pelo profissional no âmbito da sua formação ou educação, ou seja, como ele, do ponto de vista existencial, encontra uma totalidade e um sentido na sua formação/profissão e na sua vida e existência propriamente ditas.

No âmbito da mais recente investigação profissional efectuada na Dinamarca, procurou-se incorporar este processo mais existencial de procura e a tendência para a individualização na vida profissional e educativa através do conceito de autenticidade (Fibæk, 2003). Por autenticidade entende-se uma forma especial de profissionalismo, em que se desenvolve uma elevada articulação entre as atitudes profissionais e os valores pessoais. O profissional só pode experimentar um envolvimento e um sentido mais profundo no seu trabalho quando existir uma comunhão entre estes dois elementos. A aplicação de uma tal articulação e autenticidade requer novos modelos de formação.

O professor Per Schultz Jørgensen, especialista em Psicologia Social, escreve que,



no futuro, deverá ser criado um novo tipo de professor. O professor não deve apenas ser possuidor de sólidos conhecimentos profissionais e pedagógicos, devendo igualmente envolver-se a nível pessoal na sua profissão e pôr em causa a si mesmo e às suas atitudes enquanto ensina. “Hoje em dia, o professor tem uma responsabilidade pelo carácter de autenticidade do processo de ensino. O professor deve envolver-se a nível pessoal no processo de criação de credibilidade” (Ibid., p. 102). Na sua opinião, este processo de aprendizagem autêntico pode ser aplicado através de uma “formação pessoal”, com base no “conceito socrático: conhece-te a ti mesmo”, segundo o qual quem estuda para ser professor tenta desenvolver uma “filosofia pessoal, que possa funcionar como uma forma de reforçar o profissionalismo pessoal, no sentido de uma maior coerência e autenticidade pessoal” (Ibid., p. 105).

Neste contexto, o professor Per Fibæk Laursen, especialista em Pedagogia, encara o conceito de autenticidade como uma extensão da individualização geral e da relativização dos valores, bem como do confronto pós-moderno com a autoridade. Na pós-modernidade, o professor e o pedagogo tornaram-se, em grande medida, na sua própria autoridade. Em vez de permitir simplesmente que a sua prática e o seu pensamento pedagógico sejam dirigidos por um conjunto de teorias gerais abstractas e modelos pedagógicos validados, o professor e o pedagogo devem, em grande medida, aprender a basear-se nos seus próprios conhecimentos práticos e experiências únicas e, a partir daí, aplicar a sua pedagogia com uma autoridade própria (Fibæk, 2003).

Baseando-se em Charles Taylor (1991) e nalguns estudos empíricos efectuados em escolas do ensino básico da Dinamarca, entre outros, Per Fibæk Laursen desenvolveu no seu livro *Den autentiske lærer* (2004) um ideal de professor autêntico, com as seguintes características. O professor autêntico

- é motivado por um “sentido de vocação” (deve sentir entusiasmo pela sua profissão e experimentá-la como uma realização pessoal),
- vive os seus ideais,
- é aberto e respeita as ideias e o comportamento das outras pessoas,

- leva os seus objectivos a sério e trabalha para a criação de um ambiente e um quotidiano que permitam cumprir esses objectivos. Para que possa desenvolver este espaço de autenticidade, o professor

- deve manter o diálogo com os seus colegas e

- manter pacientemente os seus sonhos e objectivos. No entanto, segundo Fibæk, o verdadeiro teste de autenticidade tem lugar na prática, altura em que

- cada um define o seu próprio estilo de ensino, que melhor se adapta às suas capacidades e possibilidades. Segundo escreve Fibæk, esta decisão tem frequentemente lugar a um nível intuitivo, não racional. Citando um dos seus entrevistados, diz: “Devemos estar atentos ao que sentimos no nosso âmagô”. Por outras palavras, a escolha autêntica também depende do facto de a sentirmos como certa, e do facto de ser a escolha certa para nós. A título de conclusão, descreve da seguinte forma a autenticidade: “A autenticidade consiste em agir de acordo com os nossos valores pessoais. Para sermos autênticos, as nossas atitudes em relação aos valores têm que estar definidas” (2004, p. 107).

No departamento de investigação sobre a orientação, formulámos a hipótese de que a individualização e a conseqüente atenção dada à dimensão dos valores e ao que é “autêntico” criou a necessidade de repensar a relação entre a teoria académica e a prática pedagógica (de acordo com Polanyi, os irmãos Dreyfus, Ryle e Schön, entre outros), no sentido de um carácter mais existencial e ético.

Conceitos como “tacit knowledge” (conhecimento tácito), “reflection-in-action” (reflexão em acção) e “conhecimento prático” são pensados, em primeiro lugar, na literatura actual sobre a matéria, relativamente ao contexto específico e limitado da profissão de cada um. Dado que, nos últimos anos, os profissionais têm procurado que a sua prática profissional seja igualmente autêntica e com significado ou experimentada como tal, não apenas no sentido técnico, mas também no sentido existencial, surgiram duas novas relações que devem ser tidas em conta na investigação profissional. Trata-se da relação do profissional consigo mesmo e a sua relação de procura de sen-



(⁴) O conceito de Foucault relativo à relação consigo mesmo e ao cuidado ético consigo mesmo tem sido aplicado pela professora norueguesa de Ciências da Saúde Kari Martinsen, na descrição que faz da relação das enfermeiras com a sua própria profissão e com as experiências de cuidados, ansiedade, esperança, solidão, felicidade e indiferença com que elas se deparam diariamente (Martinsen e col., 2003). Consultar igualmente as análises do autor relativas aos conceitos de Foucault sobre cuidado ético consigo mesmo e práticas de liberdade (in Hansen, 2003, cap. 1)

(⁵) A especialista dinamarquesa em história das ideias, Dorthe Jørgensen, comparou a instrumentalização e a mercantilização do mundo universitário que actualmente vivemos, ao distinguir entre os trabalhadores assalariados, as pessoas com uma carreira e os trabalhadores independentes (incluindo os intelectuais). Enquanto os dois primeiros são dirigidos por uma consciência instrumental, em que a profissão é um meio para atingir um fim (poiesis), o trabalhador independente é dirigido por uma consciência inquisitiva, criativa e recreativa, em que a profissão é um valor por si mesma (praxis). Segundo Dorthe Jørgensen, o ideal é que cada um exerça a sua profissão como praxis no sentido aristotélico. No entanto, tal implica também que cada um encare a sua profissão como parte de um todo mais abrangente e não necessariamente profissional e como parte daquilo que somos. O que significa que o profissional deve encontrar um sentido mais profundo na sua profissão, tendo em conta a vida em si mesma e os seus próprios valores pessoais. Na opinião de Dorthe Jørgensen, enquanto os dois primeiros estilos de vida estão principalmente associados ao conceito de conhecimento - o que é mensurável e controlável - o terceiro estilo de vida está mais associado ao conceito de sabedoria. Decisiva é, conseqüentemente, a atitude de vida com que o profissional encara a sua profissão. (Consultar Jørgensen, 2002, 2003).

tido com a sua profissão e a sua vida como um todo. Uma relação a que o filósofo francês Michel Foucault se referiu na sua obra mais recente através do conceito rapport de soi (relação consigo mesmo) ou do conceito grego “cuidado ético consigo mesmo” (⁴)

Consideramos que, enquanto o conhecimento prático de acordo com o conceito de Polanyi e Schön, por exemplo, está ligado a um conhecimento técnico relacionado com a prática, o conhecimento que, por assim dizer, surge na prática profissional, constitui outro tipo de sabedoria e prática existencial (não o conhecimento) no que diz respeito à experiência de autenticidade, integridade e significado do profissional relativamente ao trabalho e à vida segundo uma perspectiva holística.

Teoricamente, a definição desta dimensão mais existencial do exercício profissional e do conhecimento prático poderia consistir em verificar se o conceito de phronesis amplamente aplicado abrange, de uma forma geral, esta dimensão. Pelo menos, quando a interpretação do conceito de phronesis apenas diz respeito à relação da pessoa com o polis e não com o kosmos, ou seja, quando o conceito apenas é entendido face ao horizonte de conhecimentos social, político e cultural e às actividades do dia-a-dia necessárias neste contexto e não é pensado em função da procura de sentido de cada pessoa para a sua própria existência. (⁵)

Trabalhar com base numa tal abordagem holística e existencial da vida profissional e educativa requer formas de diálogo e reflexão ao nível do ensino e da educação diferentes daquelas a que estamos habituados. Em vez do conceito de phronesis, poderia ser útil incluir o conceito socrático de eros no nosso pensamento, uma vez que este conceito implica uma superação constante dos limites estabelecidos e um esforço permanente para encarar a nossa vida segundo uma perspectiva mais ampla e mais significativa. Neste contexto, partilho o interesse de Søren Kierkegaard e de Hannah Arendt, entre outros, pelo diálogo maiêutico de Sócrates e pela sua procura de sabedoria (conceito de eros e tō kálon), uma vez que esta procura e o esforço permanente estão ligados a um deslumbramento e a uma abertura fundamental, bem como a uma maior atenção ao que ainda não foi dito e ao que ainda não foi possível concretizar. Como é do conhecimento geral, esta “pos-

tura de abertura”, livre de considerações de ordem prática (techne) sem, ao mesmo tempo, cair na abstracção (episteme) foi igualmente uma preocupação do filósofo e hermenêutico alemão Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 2004/1960). Ele descreve - também com referência a Sócrates - esta capacidade de manter uma postura de abertura através do conceito de formação (*Bildung*). Com o conceito de formação, ele encontra uma forma de abranger o processo e o pensamento necessários para tornar possível este esforço e esta procura existencial. Também Gadamer se refere ao conceito de phronesis para descrever a relação particular e vivida de cada pessoa com o mundo. No entanto, podemos dizer que o conceito de eros é uma atitude reflectida de cada um, por um lado, face a esta relação vivida com o mundo e, por outro, face às grandes narrativas tradicionais da humanidade relativas à verdade, ao bem e ao belo. É na tentativa de obter uma totalidade a partir de tudo isto que surge a prática existencial. Uma prática e uma totalidade que devem estar em constante evolução. Por outras palavras, a forma como encaramos e integramos “the lived understanding” (a compreensão vivida) no nosso próprio pensamento e prática difere consoante utilizemos um ponto de vista aristotélico ou filosófico-existencial (cf. Kierkegaard After Macintyre, ed. J. Davenport & A. Rudd, 2001).

Com a integração da componente de autenticidade na orientação profissional, o conceito de *Vocational Training and Guidance* (orientação e formação profissional) assume um novo significado, uma vez que o termo vocation tem um sentido etimológico de “chamamento” ou de “sentir um chamamento”. Por outras palavras, só quando o orientador encoraja a pessoa que procura orientação a “ouvir o seu chamamento”, ou seja, o que ela no fundo sente como uma formação ou profissão com significado, é que essa pessoa pode fazer uma escolha verdadeira (autêntica) e qualificada. Uma escolha mais eficaz aos olhos de quem se ocupa da política de formação, dado que é menos provável que os jovens desistam por falta de motivação (Bjerg, 2000; Simonsen, 2000).

Armadilhas da autenticidade

Na opinião do autor, devemos assumir uma postura crítica face a este interesse pela autenticidade e pelo “professor autêntico”. Não



é verdade que esta procura de autenticidade pode facilmente resultar no oposto - ou seja, narcisismo, auto-dramatização e numa "tentativa de se tornar interessante" - basicamente, na falta de autenticidade? E não poderá esta individualização da vida profissional e educativa, com as suas exigências quotidianas de envolvimento e autenticidade, conduzir a um disciplinamento e uma utilização indirecta e, em última análise, a uma instrumentalização das acções e dos pensamentos dos estudantes e dos trabalhadores, para que melhor se adaptem aos requisitos do mercado de trabalho pós-capitalista? Será que a tentativa de harmonizar a vida pessoal e a vida profissional é uma forma subtil de controlo e apropriação do último reduto de liberdade dos trabalhadores - a sua vida espiritual e aquilo que fundamentalmente consideram valioso na existência (de acordo com o conceito de Foucault de *subjectivation* e *gouvernementalité*)? Será que Per Fibæk Laursen tem razão ao dizer que autenticidade é o mesmo que integridade pessoal?

A esta última pergunta devemos dar uma resposta negativa. A autenticidade não é (apenas) uma questão de integridade pessoal. É uma questão que diz respeito à existência. A autenticidade não está ligada a um sujeito, mas sim à existência, a Dasein (Heidegger). A filosofia existencial, que se ocupa do conceito de autenticidade, é precisamente uma crítica radical à subjectividade. Por esse motivo, a autenticidade não é uma questão de autoconsciência e de integridade do sujeito. Trata-se apenas de um pré-requisito, de uma fase inicial para que se possa vir a falar de autenticidade. A autenticidade está ligada, em primeiro lugar, a uma abertura radical ao mundo e ao que é o ser humano. A psicóloga existencial e professora Emmy van Deurzen-Smith escreve de forma eloquente (1995) que a autenticidade, por si mesma, não é uma suficiente como virtude. Isoladamente, a autenticidade pode ser sinónimo de loucura. Como caixa de ressonância decisiva para a autenticidade, pressupõe-se outro esforço com um carácter mais filosófico, um processo de busca ontológico e existencial, segundo o qual cada um procura mais do que apenas viver de acordo com os seus valores pessoais, problematizando e questionando continuamente o significado do ser humano, do mundo e de uma boa vida, não apenas para si, mas também para a própria humanidade. Ou, como escreve van Deurzen-

Smith, "no momento em que passamos a ser capazes de viver de forma autêntica, precisamos de encontrar novos critérios para decidir o que é certo e o que é errado" (Ibid., p. 89)

Se a autenticidade apenas for concebida no âmbito de um quadro de entendimento psicológico tradicional, entendida apenas como uma questão de integridade pessoal e relações sociais, tal significa que ainda não nos livrámos do subjectivismo e do antropocentrismo (ou seja, o foco no que é criado pelo homem) e da cultura da auto-realização, que Charles Taylor e a psicologia e a filosofia existencial pretendem limitar.

A procura da autenticidade apenas pode ser qualificada se for simultaneamente praticada e entendida como um processo de formação (Bildung). Ou seja, um processo de busca estético e filosófico, em que passamos além do "espaço psicológico" e do "mundo humano", para o encontro entre o "espaço filosófico" e o "próprio mundo", onde é central a atitude substancial relativa ao que geralmente é a verdade, o bem e o belo (cf. descrição anterior de Pierre Hadot sobre a abordagem utilitária e existencial do mundo).

Assim, quando se trabalha com a filosofia e os valores pessoais de um profissional ao nível substancial e normativo, uma abordagem de supervisão psicológica e orientada por processos não parece ser adequada.

A orientação filosófica como espaço para a formação de autenticidade

É neste quadro que o departamento de investigação sobre a orientação do Centro para o Conhecimento Prático estabeleceu como objectivo de investigação determinar se a prática de orientação filosófica (Philosophical Counseling, Philosophischen Praxis) pode ser uma forma de qualificar a procura de autenticidade dos profissionais e a sua capacidade para trabalhar com a dimensão existencial do seu trabalho, bem como para a percepção dessa dimensão. Partimos assim do pressuposto que, com a orientação filosófica, é possível trabalhar com a dimensão existencial do ensino e formação profissional sem cair nas três armadilhas da procura de autenticidade: o psicologismo, o instrumentalismo e o moralismo.



Mais concretamente, o autor (Hansen, 2004) propôs um modelo de procura para a orientação filosófica, entendido na área de tensão entre os conceitos filosóficos de autenticidade, formação e existência - ou, como diria Søren Kierkegaard, no jogo entre a estética, a dialéctica e a ética (Kierkegaard, 1846; Hansen, 2003). Apenas se levarmos a sério estes conceitos filosóficos poderemos livrar-nos do vocabulário psicológico, social-construtivista e utilitário que faz e tem feito parte da tradição terapêutica e da tradição operária e que serviu de base a grande parte do pensamento relativo à orientação do século XX.

De um ponto de vista da história das ideias, a orientação filosófica tem raízes na antiguidade, no entendimento da filosofia como uma forma de vida e uma arte da vida (Hadot, 1995; Nussbaum, 1994; Shusterman, 1997). No entanto, a primeira orientação filosófica prática moderna (*Philosophische Praxis*) foi instituída pelo filósofo alemão Gerd Achenbach (1984) em 1981. Actualmente, a orientação filosófica é um fenómeno reconhecido a nível internacional na área da educação, da economia, do desenvolvimento dos recursos humanos (*Human Resource Development*) e no sector social e da saúde ⁽⁶⁾ (Lahav & Tillmanns, 1995; Zdrenka, 1997; Schuster, 1999; Raabe, 2001; Herrestad, 2002, Hansen, 2003).

Em primeiro lugar, centra-se no conteúdo, no que o participante diz, e não nas motivações, forças e factores psicológicos subjacentes, que podem estar por trás do que é dito. Como disse o orientador filosófico e filósofo canadiano Ran Lahav: "Em primeiro lugar, para ser considerada filosófica, uma investigação deve lidar principalmente com ideias do domínio público - ou seja, conceitos, concepções, suposições, teorias, etc. - em vez de expor acontecimentos ou processos concretos (cognitivos, emocionais, etc.) ocultos na mente de uma pessoa (esta tarefa compete à psicologia)" (1996, p. 262).

Tal levanta imediatamente a questão de saber se a orientação filosófica não está condenada a um mundo de abstracções e de ideias gerais, muito distante da vida real. A resposta deve ser negativa. A orientação filosófica tem uma natureza específica, pelo que não se trata de filosofia prática ou teórica, no sentido académico do termo (ou seja, apenas um discurso filosófico específico - teórico-académico - sobre ética, esté-

tica, política, religião e temas existenciais), ou filosofia aplicada (*Applied Philosophy*). A orientação filosófica é uma prática maiêutica, que se baseia principalmente na expressão de vida e nas relações com o mundo da pessoa que procura orientação, bem como na sua filosofia de vida, que está enraizada na sua prática concreta. "...A nossa maneira de ser exprime uma determinada concepção da realidade, embora não seja necessariamente uma teoria coerente e unitária (a nossa vida é por vezes inconsistente). Por outras palavras, o nosso estilo de vida exprime diversas ideias acerca do mundo e, por esse motivo, é um tema para filosofar. Estudar a vida de alguém de uma forma filosófica é estudar a compreensão vivida por essa pessoa (não apenas pensada): estudar a sua coerência, expor as suas suposições ocultas, analisar as suas ideias e valores básicos, etc. Este facto sugere que o objectivo da auto-análise filosófica, no contexto da orientação filosófica, é explorar a "compreensão vivida" da pessoa que procura orientação, nomeadamente, o mundo conforme é "compreendido" pelas emoções, pelo comportamento, pelos pensamentos, esperanças, desejos e por toda a maneira de ser dessa pessoa" (Ibid., p. 265).

A prática filosófica é uma praxis no sentido aristotélico do termo, ou seja, uma actividade que não é um meio para atingir algo diferente, mas algo com valor próprio. Além disso, esta praxis é filosófica. A natureza específica do que é "filosófico" não é apenas a familiaridade e as capacidades relativas a determinados métodos e teorias filosóficas. O que distingue o praticante de filosofia do filósofo académico, do pedagogo filosófico, do psicoterapeuta e do orientador profissional e pedagógico construtivista e orientado por objectivos e pela função é a forma como o praticante de filosofia aborda um assunto, um diálogo ou um problema. O praticante de filosofia não a utiliza - como o pedagogo, o orientador e o terapeuta - para resolver, tratar ou simplesmente "refletir" um problema. Isso seria uma instrumentalização e uma vulgarização da prática filosófica. Como afirmou Ran Lahav (1996), a resolução de problemas pode ser um efeito secundário da prática de orientação filosófica, mas o objectivo principal é e deve continuar a ser a criação de uma comunidade de investigação, dedicada à procura da sabedoria. O que implica questionar permanentemente as nossas suposições fundamentais e as dos outros, bem como perce-

⁽⁶⁾ A 7.ª Conferência Internacional sobre Orientação Filosófica ("Philosophical Practice - A Question of Bildung?") teve lugar na Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca e foi organizada pelo departamento de investigação sobre a orientação, em colaboração com a Escola Superior de Ciências Empresariais de Copenhaga (departamento de gestão e arte), de 3 a 6 de Agosto de 2004. Consultar www.dpu.dk/konferencer.



ber o mundo fora da imagem do mundo que cada um constrói, de forma a que o orientador e a pessoa que procura orientação experimentem momentos de puro deslumbramento. O que Gadamer descreve como uma “postura de abertura” (Gadamer, 2004/1960), p.348), Martin Buber como um “encontro”, o autor descreve como aprendizagem verdadeiramente autêntica, em que, durante breves momentos, perdemos o nosso ponto de apoio pessoal e profissional e somos envolvidos num processo onde, num encontro com o Diferente e o Outro, somos seriamente desafiados a assumir uma postura relativamente ao que voltamos a saber e sobre se isso continua a fazer sentido do ponto de vista existencial (cf. Bollnow, 1969; Buber, 1966).

Como foi referido, este tipo de sabedoria - ao contrário da filosofia académica tradicional - não é algo que se procure de uma forma independente da vida vivida e do diálogo concreto, que tem lugar entre o orientador filosófico e o seu companheiro de conversação. Para o praticante de filosofia, é decisivo que se tenha como ponto de partida a relação vivida com o mundo da pessoa que procura orientação, bem como as suposições filosóficas que ela toma como certas, para depois se avaliar essas suposições de forma crítica, em conjunto com a mesma pessoa. Por exemplo, os problemas relacionados com a nossa família, conosco ou com a nossa carreira envolvem frequentemente questões conceptuais (por exemplo, o significado dos conceitos de amizade, amor e auto-respeito), questões éticas (o dever moral face aos nossos filhos e a correcção moral relacionada com o facto de abandonarmos ou não o nosso parceiro), questões existenciais (que forma de vida é autêntica ou valiosa?), bem como outros assuntos semelhantes. Ao contrário de um processo de diálogo e de reflexão, em que se tenta enquadrar o que é dito num sistema de conhecimento teórico abstracto, por exemplo de natureza médica, sociológica, psicológica ou filosófica especializada e no âmbito do qual se procura determinar as causas e as estruturas que possam estar por trás de uma experiência de vida ou expressão de vida aplicável, neste caso o objectivo consiste na criação de um espaço para uma avaliação filosófica do que é dito, com base nas experiências de vida da pessoa que procura orientação e na expressão que está à frente dessa pessoa, na sua relação concreta com o mundo e forma de estar no mun-

do. Nas palavras do filósofo e professor norueguês Anders Lindseth, que trabalha há mais de 20 anos em orientação filosófica, tanto a nível prático como teórico: “A filosofia não é uma ciência que tenta estabelecer uma imagem do mundo como um objecto ou conjunto de objectos que devem ser ordenados de forma sistemática. É antes uma tentativa de captar experiências de vida como um projecto permanente, algo que decorre ao longo do tempo, que encontra a sua expressão ao longo do tempo e que necessita da reflexão filosófica para a sua expressão” (Lindseth, 2002, p. 3).

O que a abordagem da orientação filosófica tem de único é o facto de, ao contrário da abordagem construtivista (Peavy, 1998), não tentar apenas reflectir o sistema de valores do outro, de forma a que a pessoa fique mais consciente e reflecta sobre o mesmo. Também tem lugar uma relação crítica interrogativa com a “idealização” de cada pessoa, bem como a integração de outras ideias filosóficas fundamentais, que podem colocar em perspectiva a relação dessa pessoa com o mundo e a própria pessoa numa situação de deslumbramento fundamental. Este facto tem por objectivo a ultrapassagem do horizonte de conhecimentos e da construção da realidade no âmbito dos quais a pessoa pensa e vive actualmente. “Enquanto a psicoterapia tem por objectivo principal modificar os processos e forças psíquicas actuais de uma pessoa, a Orientação Filosófica tenta conduzi-la a novas paisagens de idealização exteriores a si mesma. Neste sentido, filosofar no âmbito da Orientação Filosófica não é um esforço solipsista, não se limita ao domínio das ideias criadas pelo ser humano, sendo antes um diálogo entre a vida humana e o horizonte mais vasto em que está integrada” (Lahav, 1996b, p. 261).

Ao contrário do psicoterapeuta e do orientador construtivista, o orientador filosófico é particularmente sensível aos temas filosóficos relacionados com as experiências de vida do ser humano. Desenvolveu uma caixa de ressonância filosófica especial capaz de elevar o que a pessoa diz para um nível em que passa a ter um interesse geral e em que pode ser associado a temas na área da filosofia, da literatura e da religião. Desta forma, a pessoa que procura orientação é encorajada a encarar um problema ou uma expressão de vida não apenas segundo um ponto de vista profissional ou pessoal, mas também segundo um ponto de



vista filosófico e comum à humanidade, o que frequentemente leva a que aquilo que a pessoa considera valioso e significativo na existência passe a ter uma ligação mais forte com a atitude ou o problema pessoal ou profissional que está a ser discutido.

De uma forma breve e demasiado sistemática - dado que, em última análise, não é possível estabelecer um método para a orientação filosófica, para além de uma interrogação constante das nossas próprias suposições fundamentais, bem como das dos outros - o processo de orientação filosófica pode normalmente ser descrito como sendo composto por cinco dimensões ou fases (Lahav, 2001).

Inicialmente, perfeitamente de acordo com a tradição terapêutica, o orientador filosófico tenta relacionar-se através de uma postura fundamentalmente aberta com o “universo” e a expressão de vida que encontra na narrativa da pessoa que procura orientação, relativa ao assunto sobre o qual essa pessoa pretende filosofar. Nesta fase, é utilizada principalmente uma abordagem fenomenológica.

A segunda dimensão da orientação filosófica consiste numa abordagem filosófico-hermenêutica, segundo a qual o orientador ouve as suposições filosóficas fundamentais da abordagem vivida e pensada da pessoa que procura orientação relativa a este tema. Que significados e temas de vida fundamentais (por exemplo, a natureza do eu e da liberdade, o valor do amor e do sucesso, etc.) podem ser associados à narrativa e experiências concretas da pessoa que procura orientação. Aqui é importante que o orientador filosófico não imponha um tema à vida da pessoa que o procura, mas que permita que esse tema evolua no decorrer do diálogo, ao seu próprio ritmo, de uma forma fiel às experiências e atitudes dessa pessoa. A questão ou tema filosófico com que se deve continuar a trabalhar deve ser uma decisão suprema a tomar pela pessoa que procura orientação.

A terceira dimensão está relacionada com a reflexão crítica. Nesta fase, a complexidade da questão filosófica escolhida deve ser longamente abordada, sem que se procure uma resposta apressada. O papel do orientador filosófico é ajudar - à imagem de uma parteira socrática - a estudar e aprofundar a “filosofia pessoal” presente na abordagem imaginada do tema pela pessoa que procura

orientação. Deve fazê-lo, por exemplo, através de perguntas do tipo socrático (Hansen, 2000) e da apresentação a essa pessoa de outras abordagens e ideias filosóficas alternativas e fundamentais sobre o tema. No entanto, estas abordagens e ideias filosóficas não devem ser apresentadas como autoridades, mas sim como matérias-primas, que a pessoa que procura orientação pode estudar, modificar, criticar ou ultrapassar, se forem encaradas como um auxílio para iluminar a forma única de viver dessa pessoa.

Neste caso, é igualmente importante que o orientador filosófico apresente sempre muitas abordagens e ideias filosóficas diferentes e mutuamente contraditórias relativas ao tema em questão, para encorajar a pessoa que o procura a assumir uma posição própria e a desenvolver o seu próprio ponto de vista independente, em relação permanente com a sua prática e vida. A linguagem utilizada durante o diálogo filosófico não deve ser abstracta, hipotética ou académica, devendo basear-se na linguagem e vida diárias da pessoa que procura orientação.

Na quarta dimensão, o orientador filosófico volta à situação concreta da pessoa para avaliar de que forma o tema filosófico escolhido encontra expressão na vida dessa mesma pessoa. Que suposições fundamentais sobre o tema existem na filosofia vivida dessa pessoa (lived understanding) e de que maneira pode o seu estilo de vida concreto ser visto como uma resposta à questão seleccionada. O novo entendimento desenvolvido no âmbito dessa avaliação será utilizado como caixa de ressonância para reflexão. No entanto, a atenção deve ser dirigida para as suposições filosóficas fundamentais que são aparentemente tomadas como certas na abordagem prática do tema e no dia-a-dia da pessoa que procura orientação. Esta quarta dimensão caracteriza-se principalmente por uma forma de reflexão existencial.

A última fase do processo de orientação filosófica corresponde à forma como a pessoa que procura orientação pode desenvolver uma resposta pessoal à questão filosófica que foi inicialmente escolhida. Nesta fase, essa pessoa terá idealmente desenvolvido uma compreensão mais alargada do

- tema,
- de algumas abordagens alternativas ao tema e



□ da forma como a questão encontra expressão na sua vida e como se torna relevante para a sua vida. É a altura certa para a pessoa que procura orientação desenvolver a sua abordagem pessoal e fornecer respostas para a questão colocada.

Não se trata de um assunto meramente teórico, uma vez que deve envolver as suas atitudes no dia-a-dia, a forma como se relaciona com os outros e toda a sua atitude face à vida propriamente dita. Trata-se obviamente de um processo, uma formação contínua, que não pode ser concluído após algumas sessões de orientação. É antes uma atitude de aprendizagem e de deslumbramento, que pode ser alargada à vida e ao trabalho e a que os teóricos da orientação filosófica chamam simplesmente viver uma vida presente e filosófica ou, de acordo com Sócrates, viver uma vida com cuidado ético consigo mesmo.

O professor Anders Lindseth, que também está ligado ao Centro para o Conhecimento Prático da Universidade Regional de Bodø, e o autor deste texto irão integrar as abordagens da orientação filosófica acima referidas no projecto de investigação "A orientação profissional e o conhecimento prático na formação profissional". Pretendem igualmente desenvolver novas formas e abordagens que melhor correspondam às condições e situações laborais e pedagógicas presentes nos cursos de formação profissional da Dinamarca e Noruega (¹). Na

vertente prática do projecto de investigação, o objectivo será testar a orientação filosófica em diferentes contextos profissionais. De acordo com os planos, esses testes deverão decorrer em seminários de formação de pedagogos e professores e em escolas de enfermagem seleccionadas na Noruega e Dinamarca.

Neste caso, a prática de orientação dará principal atenção aos valores

- que o estudo exige do aluno,
- criados pelos períodos de prática e
- à forma como os estudantes (e os professores que participam nos seminários) encaram a relação entre a vertente académica e os seus valores pessoais relativos à vida (o aspecto de autenticidade). O método utilizado para a recolha de experiências deverá basear-se em pesquisa-acção e de campo, bem como num novo método fenomenológico-hermenêutico, desenvolvido por Anders Lindseth e pelo professor A. Norberg (2004) da Universidade de Umeå, na Suécia.

Com esta investigação - teórica e prática - esperamos contribuir para a resposta à pergunta inicial deste artigo, nomeadamente, como é possível trabalhar com a dimensão mais existencial (Learning to Be) da orientação profissional e pedagógica e numa perspectiva de orientação e formação ao longo da vida (Lifelong Learning and Guidance).

Bibliografia

Achenbach, G. *Philosophische Praxis*. Colónia, 1987.

AGORA X: Orientação Social e Profissional, Salónica, 19 a 20 de Outubro, 2000. Cedefop, Panorama series, 74. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2003.

Bjerg, H. Studiestart og studieliv. Em: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3/2000.

Boele, D. The "Benefits" of a Socratic Dialogue or Which Results Can We Promise? *Inquiry*, Primavera 1998, Vol. XVII, No. 3.

Bollnow, O.F. *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius & Sønners Boktrykkeri, 1969.

Buber, M. *Møde med mennesker*. Copenhaga: Steen Hasselbalchs Forlag, 1966.

Canto-Sperber Monique; Dupuy Jean-Pierre. *Competencies for the Good Life and the Good Society* (2001). Em: Rychen, Dominique S.; Salganik Laura H. (dir.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.

Davenport J.J.; Rudd, A. (ed.). *Kierkegaard After MacIntyre*. Open Court, Illinois, 2001.

Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) - Relatório / OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico; SFSO - Instituto Federal de Estatística da Suíça. Neuchâtel, Suíça: Instituto Federal de Estatística da Suíça, Maio de 2000, (Anteprojecto). Disponível na Internet: www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf [Data da actualização: 26.08.2004].

Deurzen-Smith, E. *Eksistentiel samtale og terapi*. Hans Reitzels Forlag, 1995.

Dunne, J. *Back to the Rough Ground*. Notre Dame: Editora da Universidade de Notre Dame, Indiana, 1993.

Fibæk Laursen, P. (ed.). *Person og Profession*. Billesø & Baltzer, 2003.

Fibæk Laursen, P. *Den autentiske lærer*. Copenhaga: Gyldendal, 2004.

(¹) Com base na forma de diálogo neo-socrática, por exemplo (Nelson, 1965; Boele, 1998), e em ligação com um projecto de desenvolvimento relativo ao desenvolvimento de competências em escolas secundárias diurnas e em colégios internos independentes, que o Ministério da Educação dinamarquês iniciou em 1999-2001, o autor desenvolveu uma forma especial de "grupo de diálogo socrático", que é actualmente utilizada como ferramenta de clarificação de valores em diferentes tipos de escolas na Dinamarca. (Hansen, 2000; Heidemann, 2001).

Palavras-chave

Philosophy of education, philosophical counselling, Authenticity, Socratic dialogue, learning to be, lifelong guidance.



- Fjord Jensen, J.** *Frirum - Voksenpædagogiske problemer og analyser*. Klim: 1998.
- Gadamer, H.-G.** *Wahrheit und Methode*. Tübingen, 1960.
- Gustavsson, B.** *Vidensfilosofi*. Århus: Klim, 2001.
- Gørtz, K.** *Ledelse med værdier - Samtaler med dansk topledelse*. Børsens Forlag, 2003.
- Hadot, P.** *Philosophy as a Way of Life*. Blackwell, 1995.
- Hammershøj, L.G.** *Selvdannelse og socialitet*. Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca, 2003.
- Hansen, F.T.** *Den sokratiske dialoggruppe*. Copenhagen: Gyldendal, 2000.
- Hansen, F.T.** *Det filosofiske liv - et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. Hans Reitzels forlag, 2003, 2.ª edi.
- Hansen, F.T.** *At stå i det åbne - Voksenpædagogik som en filosofisk praksis*. Hans Reitzels forlag 2004.
- Heidemann, T.** m.fl. *Værdigrundlag og selvevaluering på de frie kostskoler*. Copenhagen: Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca, 2001.
- Herrestad, H.; Holt, A.; Svare H.** (red.). *Philosophy in Society*. Oslo: Unipub Forlag, 2002.
- Jørgensen, D.** *Viden og Visdom: spørgsmålet til de intellektuelle*. Copenhagen: Det lille Forlag, 2002.
- Jørgensen, D.** Den intellektuelles livsform. Em: Nielsen H. K.; Hornbæk F. (red.). *Universitet til tiden*, Århus: Klim, 2003.
- Jørgensen, P. S.** Den personlige lærer - set i et uddannelsesperspektiv. Em: Per Fibæk Laugersen m.fl. (Red.). *Person og Profession*, Billesø & Baltzer, 2003.
- Kierkegaard, S.** *Afsluttende Uvidenskabelig Efterskrift*, (1846). Copenhagen: Gyldendal, 1962.
- Kierkeby, O.F.** *Management Philosophy: A radical-normative perspective*. Springer, 2000.
- Knain, Erik.** *The Definition and Selection of Key Competencies in a Norwegian context*, Deseco Expert Report. Neuchâtel, Suíça: Instituto Federal de Estatísticas da Suíça, Agosto de 2001. Disponível na Internet: www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/sfso_deseco_ccp_norway_19122001.pdf [Data da actualização: 26.08.2004].
- Lahav, R.; Tillmanns, M.** *Essays on Philosophical Counseling*. University Press of America, 1995.
- Lahav, R.** What is Philosophical in Philosophical Counselling? In: *Journal of Applied Philosophy*, 1996a, Vol. 13, No. 3.
- Lahav, R.** Philosophy and the search for wisdom. Artigo apresentado na *The Annual Meeting of the American Psychological Association* (Reunião Anual da Associação Americana de Psicologia), Toronto, 13 de Agosto de 1996(b).
- Lahav, R.** The Efficacy Of Philosophical Counselling: A First Outcome Study. In: *Journal of Practical Philosophy*, Julho de 2001, www.practical-philosophy.org.uk.
- Lindset, A.** Samtalens plass i et menneskeliv. Em *Samtiden*, 2002, nr. 3.
- Lindseth, A.; Norberg, A.** A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. Artigo não publicado do *Ph.d-kursus om fænomenologiske metoder* (Curso de doutoramento em métodos fenomenológicos), Universidade de Umeå, Suécia, 2004 .
- Løgstrup, K.E.** *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal, 1957.
- MacIntyre, A.** *After Virtue*. Duckworth, 1981.
- Martinsen, K.** (red.). *Etikk, disiplin og dannelse*. Gyldendals Sykepleieklassikere, Gyldendal Norsk forlag, Oslo, 2003.
- Nelson, L.** *Socratic Method and Critical Philosophy*. Nova Iorque: Dover, 1965.
- Nergård, Jens-Ivar.** *Søknad om akkreditering av Ph.D i praktisk kunnskap*, proposta de investigação. Universidade Regional de Bodø, Noruega, 18 de Setembro de 2003.
- Nussbaum, M.** *The Therapy of Desire*. Princeton, 1994.
- Nyeng, F.** *Det autentiske menneske*. Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca, 2004.
- Peavy, R.V.** *Konstruktivistisk vejledning. Teori og praksis*. Copenhagen: RUE, 1998.
- Raabe, P.** *Philosophical Counseling - Theory and Practice*. Londres: Praeger, 2001.
- Rahbek Christensen, L.** *Livsformer i Danmark*. Copenhagen: Samfundsfagsnyt, 1998.
- Rychen Dominique S.; Salganik Laura H.** (dir.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.
- Schanz, H.-J.** *Selvfølgeligheder - Aspekter af modernitet og metafysik*. Forlaget Modtryk, 1999.
- Schmidt, L.-H.** *Diagnosis III*. Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca, 1999.
- Schuster, S.** *Philosophy Practice - An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. Londres: Praeger, 1999.
- Shusterman, R.** *Practicing Philosophy - Pragmatism and The Philosophical Life*. Nova Iorque: Routledge, 1997.
- Simonsen, B.** Brydninger i demokratiet. Em: Bykilde (red.). *Når unge udfordrer demokratiet*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag, 2000.
- Taylor, C.** *The Malaise of Modernity*. Toronto: House of Anansi Press, 1991.
- Thyssen, O.** *Værdiledelse: Om organisation og etik*. Copenhagen: Gyldendal, 2002.
- Trier, U. P.** Twelve Countries Contributing to DeSeCo - A Summary Report. In *Country Contribution Process*, materiais informativos preparados para o 2.º Simpósio Internacional do DeSeCo. Neuchâtel, Suíça: Instituto Federal de Estatísticas da Suíça, Outubro de 2001. Disponível na Internet: www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/sfso_deseco_ccpsummary_report.pdf [Data da actualização: 26.08.2004].
- Wittgenstein, L.** *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell & Mott Ltd., 1958.
- Zdrenka, M.** *Konzeptionen und Probleme der Philosophischen Praxis*. Köln: Dinter, 1997.



Formação e Organização do Trabalho:

Ensaio de Investigação-Acção numa empresa de Comércio e Distribuição

Introdução

Este artigo baseia-se numa dissertação intitulada "Formação e Organização do Trabalho - ensaio de Investigação-Acção numa empresa do sector do Comércio e Distribuição" concluída no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) em 2003, no âmbito do curso de mestrado em Ciências do Trabalho.

O conceito de formação tem, neste projecto, uma conotação que vai muito para além dos tradicionais modelos assentes num modo de formação inspirado no ensino tradicional, quer das acções ou dos cursos de formação formal. Vai muito para além, também, da perspectiva da formação por catálogo em que perante uma oferta de cursos definidos e estruturados à partida, há um conjunto de pessoas que se inscrevem ou que acorrem com o intuito de aprender algo.

Verifica-se, com alguma regularidade, que dos cursos de formação realizados, não são medidos os resultados, quer se tenha ou não produzido uma modificação das práticas, ou ao nível da organização. Tal deve-se ao facto de, por um lado, para as estatísticas se considerarem outros aspectos como o número de acções realizadas ou o nível de satisfação dos participantes e, também por se conceber a formação de forma pouco contextualizada, sem atender aos problemas que realmente existem e sem considerar todos os intervenientes do processo de formação.

A formação não deveria basear-se apenas na oferta de cursos, mas, antes, apostar decisivamente numa lógica de procura, no sentido de ir ao encontro das necessidades reais de um determinado meio e da sua população. Deve ser um meio e não um fim em si mesma, e definir-se em função de problemas e de situações reais que há que ir

diagnosticando, acompanhando e avaliando, num processo cíclico, que contribua para que a aprendizagem ocorra no contexto de trabalho e se consiga uma melhoria contínua da organização. Na actual era de incerteza, as organizações eficazes, de acordo com Le Boterf (1989) foram forçadas a reunir as condições necessárias para que as situações de trabalho sejam educativas ou formativas a fim de assegurar o bom funcionamento e desempenho dos grupos de trabalhadores, sempre na óptica da melhoria permanente do desempenho económico e social e da redução dos disfuncionamentos.

Poderia definir-se este projecto como a passagem de um sistema de Acção de Formação para um outro de Formação-Acção (Le Boterf, 1987), na medida em que se deixa de conceber a formação por programas ou cursos definidos e estruturados à partida, organizados sem uma análise prévia e sem que se considerem os interesses de todas as partes. A formação começa por se centrar num diagnóstico e num estudo em que se identificam os problemas, mas, também de igual forma, os conhecimentos e as práticas existentes. Tudo é identificado, pelo envolvimento das partes e os objectivos, para a formação, são definidos a partir do que realmente existe no terreno e nas práticas de trabalho.

Por outro lado, tenta-se que a aprendizagem ocorra não só ao nível da acção de formação mas que seja levada para a prática de modo a servir como base para a melhoria contínua. Pretende-se passar de um modelo de formação que considera o indivíduo, para outro que se direcione para a organização que aprende. Com a implementação deste projecto, passa a organizar-se a formação quer em função dos problemas e das necessidades que existem, quer dos interesses e dos conhecimentos expressos pelos próprios indivíduos. Para tal, na concepção

Alda Cristina Bernardes

Mestre em Ciências do Trabalho pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Gestora e Técnica de Formação no El Corte Inglés em Lisboa

Albino Pedro Lopes

Prof. Associado no ISCTE, na secção de Gestão de Recursos Humanos do Departamento de Gestão

Este estudo visa a definição de uma metodologia capaz de conceber a formação em articulação com o trabalho, a partir de uma reflexão sobre o quotidiano e as práticas de trabalho e uma colaboração entre todos os intervenientes. Do diagnóstico à avaliação, nenhuma acção é concebida ou levada a efeito que não seja com base nos pareceres, opiniões e interesses das partes envolvidas no processo.

A metodologia utilizada baseia-se na Investigação-Acção (I-A) e no processo cíclico que a caracteriza: planejar - actuar - observar - reflectir. O técnico de formação assume aqui um novo papel: de facilitador e de impulsor das práticas de formação.

Conclui-se que há motivos para considerar abordagens mais dinâmicas na concepção e organização da formação, baseadas em processos de investigação e de reflexão, através da participação de todos os implicados no processo.



da Formação-Acção, interessa fazer emergir o conhecimento que há em cada pessoa e de integrar esse conhecimento individual, no grupal e organizacional.

Na primeira parte do artigo, para além de uma referência aos campos teóricos inerentes à problemática do estudo, faz-se uma abordagem à Investigação-Acção, aqui utilizada como metodologia para a pesquisa e também com fins de formação. Toda a pesquisa parte de uma situação real e concreta: a concepção e organização da formação contínua (técnica e de conhecimento do produto) para os vendedores. Trata-se de um estudo de caso de uma grande superfície comercial, situada em Lisboa, um grande armazém⁽¹⁾, em que cada uma das suas unidades departamentais apresenta características de pequeno comércio a retalho, constituindo o todo uma verdadeira rede de pequenas unidades de negócio.

Toda a problemática em torno da venda, tem implicações também ao nível da formação. Assim, os vendedores são o grupo estratégico para a empresa na medida em que são eles que estão em contacto directo com os clientes. Relativamente ao conteúdo da formação e, de acordo com um estudo realizado pelo Cedefop (1995:14), é necessário e “cada vez mais corrente a formação dirigida a melhorar o conhecimento dos produtos e a incidir nas atitudes e comportamentos dos colaboradores, de forma a melhorar a imagem que se quer dar da empresa”.

Face às novas transformações da organização do trabalho, por um lado, e devido a clientes cada vez mais informados, por outro, é necessário ter vendedores cada vez melhor formados que simultaneamente tenham uma orientação para o cliente e que sejam especialistas nos produtos da sua área de venda. A questão é, desde logo, saber quais as formas mais eficazes de o conseguir e, para isso, não se pode pensar apenas nos postos de trabalho ou apenas nas pessoas, quando o que se pretende é aumentar as competências para o trabalho.

Apresenta-se a metodologia seguida para a concepção e organização da formação por forma a que esta seja eficaz e, ao mesmo tempo, que tenha em conta as condicionantes na organização do trabalho. Na realidade, existem vendedores que trabalham por turnos e outros, encontram-se em re-

gime de part-time; existem áreas de venda altamente especializadas e que detêm apenas um número reduzido de vendedores; paralelamente, verifica-se uma falta de especialistas em algumas áreas no comércio, pelo que há que ter alguma criatividade e conceber a formação muito para além dos tradicionais modelos de cursos em sala.

A explicação de todo o processo e a compreensão/ reflexão da acção referem-se não a uma lei ou uma teoria, mas sim à compreensão desta situação particular. Assim, neste projecto, é mais importante o critério de explicitação das práticas do que um critério de representatividade. Pretende-se partir de uma situação concreta e complexa em que a acção se desenrola, e depois de a compreender, elaborar princípios de acção. Neste caso, a resolução de problemas implicou a participação de todos e, o técnico de formação, aqui também investigador, foi co-produtor de mudança e de conhecimento.

A segunda parte do artigo, aborda, num primeiro momento, o processo que faz emergir um novo paradigma da formação. Importa analisar os limites do modelo tradicional da formação que se baseava na perspectiva instrumental e adaptativa dos processos de formação, assente em cursos estruturados e que se fundamentava numa visão do homem como ser programável. De facto, em muitas acções concebidas no passado, pensava-se mais nos meios do que nos resultados e o cerne da formação era o formador e o domínio que possuía dos conteúdos. Hoje, importa aproximar a formação do trabalho mas também o trabalho da formação, numa articulação cada vez mais estrita e em que importam os resultados na acção, mais do que os da acção (de formação). A articulação estreita das situações de formação com os contextos de trabalho reconhece as situações de trabalho como sendo formativas. Considera-se, por outro lado, que existe em cada pessoa um potencial formativo que através dos conhecimentos e da experiência e interesses pessoais, se foi acumulando. É esse manancial de conhecimentos, de experiências ou simplesmente de atitudes que importa fazer emergir de cada pessoa e colocá-lo ao serviço de toda uma comunidade.

Num segundo momento, apresenta-se uma classificação de diferentes tipologias de acções e como elas foram operacionalizadas nesta organização. Apresentam-se os resultados

(1) A empresa tem uma presença consistente e completa no seu país de origem, Espanha. As mais de 70 lojas que possui, têm em venda 1,5 milhões de referências e uma superfície líquida superior a 820.000 m². A loja aberta em Lisboa, no final de 2001, com uma superfície de venda de 60.000 m², conta actualmente com 1900 empregados e é a primeira da rede que pretende desenvolver em Portugal mas é igualmente um marco no ciclo de vida do grupo, por concretizar a primeira experiência de internacionalização do conceito de Grandes Armazéns. O Departamento de Formação, em Espanha como em Portugal, está integrado na Direcção de Recursos Humanos da empresa. Para o desenvolvimento da formação, a empresa conta com instalações apropriadas (em cada uma das lojas da empresa) onde se pode desenvolver a actividade formativa correspondente.



de alguns casos de estudo, constituídos por formas de formação que se puseram em prática, sempre em articulação com o trabalho e seguindo uma mesma metodologia, com base no processo cíclico que caracteriza a Investigação-Acção.

Na terceira parte do artigo fazem-se algumas reflexões acerca do impacto do estudo para a organização e apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações.

Quadro teórico de referência

Os campos teóricos sobre os quais se desenvolve toda a problemática inerente ao estudo, assentam basicamente no modelo construtivista de formação, nas teorias relativas à organização qualificante e aprendente, e na própria teoria das relações humanas.

O projecto de Formação-Acção implementado assenta na formação centrada nos formandos, na formação enraizada no próprio trabalho, na formação orientada para a reflexão e investigação sobre as práticas, envolvendo a troca de experiências entre pessoas. Estes princípios, inscrevem-se nos pressupostos do modelo construtivista da formação dado que se baseiam na ideia de que a prática profissional constitui, por si só, uma fonte importante da construção do conhecimento. Valorizam-se as experiências dos profissionais e a reflexão sobre as suas práticas. O sujeito constrói o seu próprio conhecimento através da sua intervenção directa sobre o objecto.

Na linha das organizações aprendentes, emerge muitas vezes o conceito de “trabalho por projectos” em que a equipa de projecto é constituída, independentemente das linhas hierárquicas, de modo a que reúna as competências necessárias para a resolução de um problema. Empresa qualificante e empresa aprendente ⁽²⁾ são sempre evocadas nas dinâmicas de mudança, estando esta, associada à ideia de progresso. A primeira é a que confere as competências aos indivíduos e a segunda, a que desenvolve a competência colectiva ⁽³⁾.

A teoria das relações humanas, sugere que os factores humanos desempenham um papel chave no incremento da produtividade, através da melhoria contínua do conhecimento prático para o que contam os conhecimentos dos trabalhadores das bases. Há uma polarização em torno do sujeito receptor

da formação e considera-se que as pessoas são mais do que objectos de estudo, são sujeitos com quem se trabalha e se auto-analisam. Nesta concepção, a formação visa o desenvolvimento integral do adulto. Também a própria metodologia de Investigação-Acção se baseia numa concepção humanista, quando as pessoas são valorizadas e são ajudadas a desenvolver as suas competências e habilidades.

O processo usado para avaliar a formação, baseou-se no modelo dos quatro níveis de avaliação proposto por Kirkpatrick (1998) ⁽⁴⁾, em que a formação pode ser avaliada em diferentes dimensões: no primeiro nível, medem-se as reacções de satisfação, no segundo nível, determina-se a aprendizagem, no terceiro, o comportamento e a transferência para os contextos de trabalho, e no quarto nível, medem-se os resultados da organização.

A Investigação-Acção (I-A) como metodologia para a Formação

As finalidades e funções da I-A podem ser de várias ordens, podendo assumir funções de investigação, de pesquisa e de acção, uma função crítica, uma função de acção com vista à mudança e finalidades de formação. Tendo a formação objectivos de mudança, há que considerar tanto as mudanças individuais como as colectivas ou as sociais. A I-A surge como uma estratégia de formação a implementar nesta empresa, com o intuito de ajudar quer os técnicos de formação, quer os formadores e mesmo os participantes ou os seus chefes, a desenvolverem capacidades e atitudes de questionar em permanência a sua prática.

Métodos utilizados

O estudo parte de um trabalho de reflexão acerca de uma realidade e de práticas concretas de organização da formação, tendo-se usado um diário de investigação. Para a organização das várias modalidades de formação, recorreu-se a diferentes métodos nas várias fases do processo.

Entrevistas e questionários com feedback

Neste estudo, toda a formação assenta num processo de resolução de problemas, inserindo-se no ciclo espiral da I-A em que a partir de necessidades sentidas pelos

⁽²⁾ O modelo do double-loop learning de Argyris e Schon (1978:140) assemelha-se ao processo cíclico da I-A. O processo de aprendizagem é cíclico e tem as fases de descoberta - invenção - produção - generalização.

⁽³⁾ Le Boterf (2004:167) aborda a questão da natureza e do desenvolvimento da competência colectiva, referindo que os ganhos de produtividade ou de performance de uma unidade ou de um colectivo de trabalho, se situam actualmente cada vez mais nas interacções entre os membros de um colectivo de trabalho, na qualidade das relações que entre eles desenvolvem.

⁽⁴⁾ O modelo de Kirkpatrick foi escolhido por ser o mais comum e reconhecido pelos práticos e especialistas da formação, apesar de ter sido revisto ou criticado por muitos autores: Philips, em 1955, propunha um nível de avaliação diferente dos quatro referidos, referente ao retorno do investimento (ROI) com o objectivo de determinar em que medida os impactos obtidos justificam o investimento efectuado; Brinkerhoff, em 1987 propunha ainda um nível diferente de todos os restantes em que incluía a fase de avaliação formativa; Holton III (1996) e Swanson e Holton III (2002) têm, por sua vez, criticado o modelo dos quatro níveis por este colocar a ênfase nas reacções face aos resultados de desempenho. Por outro lado, Holton III (1996:6) refere que Alliger & Janak em 1989 consideravam que as relações causais envolvidas nos vários níveis da taxonomia ainda não tinham sido demonstradas. Swanson e Holton III (2002) consideram o modelo de Kirkpatrick como sendo de valoração dos resultados e veem sugerir um Sistema de Avaliação de Resultados integrado num processo constituído por quatro componentes: um processo, áreas de resultados, um plano e ferramentas.



próprios profissionais, se analisa e diagnostica a situação a mudar. No caso das acções de formação em sala, este diagnóstico é feito a partir de um questionário aplicado aos vendedores e às chefias. O questionário é elaborado a partir de um pré-diagnóstico elaborado pelo técnico de formação/ investigador a partir dos encontros e das conversas mantidas com chefes, compradores e fornecedores. Numa segunda fase, de feed-back, a informação recolhida, é analisada por Formação e enviada aos formadores sendo utilizada na definição dos temas e conteúdos para a formação. Os questionários foram aplicados em 10 diferentes acções de formação técnica/ produto, a 72 vendedores.

No caso da formação em contexto de trabalho, foi a própria formadora que utilizou uma escala de avaliação em vários parâmetros, junto dos próprios 78 vendedores, de 16 diferentes áreas de venda, antes e depois de terem sido acompanhados em contexto real de trabalho.

Na formação por projecto, foram utilizadas, também, na fase de diagnóstico, entrevistas semi-estruturadas junto dos chefes dos pisos que têm arranjos de roupa, junto das modistas do Atelier prestador de serviços, dos vendedores, e junto dos operadores de Expedição.

Resolução de problemas com experimentação no terreno

O processo cíclico, em espiral, ou looping, que caracteriza a I-A, consiste num ciclo integrado de actividades em que cada fase aprende da anterior e determina a seguinte. Em geral, o processo começa com uma ideia geral ou uma situação que é necessário melhorar. Depois de decidir o âmbito da actuação e de efectuar um reconhecimento preliminar sobre as circunstâncias do campo de actuação, o investigador/ formador traça um plano de acção. Define formas de monitorizar os efeitos do primeiro passo, a estratégia a implementar e as circunstâncias em que se implementará, na prática. De cada passo implementado recolhem-se dados da acção que se descrevem e avaliam. Desta avaliação saem dados que servirão para preparar um novo plano e assim sucessivamente. Kemmis & Elliott (1982) citados por Winter (1989:13) concebem o processo como uma relação em espiral entre a análise da prática (fundamental para pro-

mover mudanças) e a implementação de práticas alteradas (fundamental para aumentar a compreensão).

Todos os autores referenciados na revisão bibliográfica efectuada, são unânimes em considerar que, na I-A, é necessário existir o envolvimento dos participantes, a colaboração, a aquisição de conhecimentos e a mudança social. O processo pelo qual o investigador vai alcançar estas premissas é uma espiral da investigação que consiste em planejar, actuar, observar e reflectir. A I-A visa, não tanto a erradicação de um problema, mas, sobretudo a evolução da situação, em que se valorizam os pequenos passos que os implicados vão dando.

Estes quatro elementos da espiral ⁽⁵⁾ ou ciclos (planejar, actuar, observar e reflectir) têm como pressuposto que em cada ciclo o investigador planeie antes de agir e reflecta nas constatações e no método depois de agir. A reflexão no final de cada ciclo, alimenta o planeamento do ciclo seguinte e como consequência, em cada uma das fases, vai-se aprendendo. Noutras fases confirma-se a aprendizagem anterior ou verifica-se a inadequação da aprendizagem proposta. É o que Gummesson (1991) citado por Dick (1993:14) refere ser uma espiral hermenêutica onde cada volta da espiral se edifica na compreensão da volta anterior. Cada ciclo da pesquisa corresponde, assim, à actuação/ acção subjacente na reflexão individual. Depois de cada ciclo critica-se o planeamento, a acção e a reflexão. E isto vai sendo feito à medida que se recolhem os dados e documentação para a própria I-A.

Se a Formação-Acção visa a resolução de problemas existentes, usa-se a I-A como forma de obter informações acerca de uma situação, a fim de agir sobre ela e dar-lhe uma solução. Em lugar de esperar por soluções vindas do exterior, os profissionais investigam directamente os problemas que se lhes colocam, de modo a conseguir soluções totais ou parciais. Desta forma, os profissionais adquirem uma compreensão mais aprofundada dos problemas e das possibilidades de intervenção. As organizações a que pertencem podem modificar as suas formas de trabalhar, questionar a sua cultura, re-equacionar a sua relação com a comunidade e enriquece-se o conhecimento da comunidade referente ao grupo profissional e a toda a comunidade da empresa.

(5) Para Kemmis e McTaggart citados por Dick (1997) a espiral ou o ciclo típico têm as seguintes fases: 1a) decidir que questões queremos responder. Se for a primeira etapa do processo pode ser uma questão ampla como "como é que este sistema funciona?" 1b) decidir a quem perguntar e como perguntar. 2) Perguntar (Actuar) 3a) verificar a informação recolhida 3b) interpretar a informação 3c) verificar a adequação da escolha de participantes e a maneira de recolher informação 3d) verificar os dados e a interpretação com a literatura relevante.



Entre a investigação e a acção existe sempre uma iteração e uma interacção permanente, e a produção de conhecimentos dá-se mediante a transformação da realidade existente. A formação pela investigação pode conseguir-se através de diferentes estratégias e actividades que depois de uma análise sobre as práticas, no terreno, levam à formação, na medida em que ocorre uma articulação de conhecimentos e a transformação das situações.

Metodologia de avaliação

Nas acções em contexto de trabalho, foi aplicado um questionário aos 16 chefes das 16 áreas de venda e outro aos 78 vendedores participantes, 8 semanas após o início do seguimento. Por outro lado, após o mesmo período, a formadora que fez o acompanhamento no terreno preencheu as suas grelhas de observação no posto de trabalho, avaliando cada participante nos vários itens e comparando com a avaliação de diagnóstico, correspondente ao início do seguimento de cada vendedor.

Na formação em sala, nas acções de simulação, foi aplicado um questionário a 10 chefes de 10 áreas diferentes e outro a 72 participantes (embora apenas 48 de 7 áreas diferentes tenham respondido), 2 a 3 semanas após a frequência da acção. Foi realizado um questionário informal aos fornecedores formadores, após o mesmo período.

Na formação por projecto, no caso da formação sobre o processo dos Arranjos de Roupa, foi aplicado um questionário a 5 chefes de diferentes áreas de Confecção, a 3 operadores de Expedição e a 12 vendedores da Equipa dos Arranjos, 4 meses após o início da actuação das equipas em cada piso.

Foram ainda recolhidos dados de pós-venda, quanto ao número de incidências, as reclamações de clientes, e os custos com as peças, antes e depois do projecto.

Mudança de paradigma da formação: da acção de formação à formação-acção

Este projecto de Formação-Acção emerge devido a uma enorme vontade de reorganizar o modelo de formação vigente na empresa, visando contribuir para a produção de uma mudança organizacional contínua

ou profunda, no sentido que lhe confere Quinn (1996). Neste sentido, ele tem um significado que vai para além do processo de investigação, representando também, para a prática profissional da interventora, uma oportunidade de reflexão crítica.

Enquanto técnica de formação da empresa, a interventora no caso aqui relatado vem já desenvolvendo um trabalho de concepção da formação e agora entende assumir uma visão crítica sobre a forma como, na empresa, tem estado organizada a formação. Neste exercício que é, acima de tudo, de auto-crítica, pretende-se definir um modelo válido para a empresa, que assente num processo a aplicar a toda a actividade de ordenação de formação, assumindo assim, para além do seu carácter retrospectivo, uma visão prospectiva.

Todo o projecto nasce a partir da reflexão iniciada pela técnica de formação, sobre a sua própria prática diária, apoiada pelas notas de campo e pelo diário de investigação. Da reflexão efectuada, às leituras que simultaneamente se foram realizando, foi emergindo todo um conjunto de ideias e de possíveis formas diferentes de fazer, de analisar e de organizar, que se começaram a pôr em prática, à medida e no decurso da actividade de trabalho.

Com o projecto, pretende-se ensaiar toda uma lógica de concepção da formação através de um processo cíclico, com o objectivo último de servir de base à organização da formação na empresa. Para isso, além de se ter definido a forma de actuação, para diferentes situações de formação - em função das necessidades e dos objectivos, implementou-se o modelo num conjunto de acções levadas a cabo. Todas as exemplificações se podem caracterizar por um ponto comum que é o facto de, para todas elas e de alguma forma, se ter usado a situação de trabalho com o fim de activação da situação de formação. Um outro aspecto comum é o facto de se tentar que ocorra uma produção-mobilização-aquisição de saberes (Barbier, 1996), pelo apelo à implicação e participação do público-alvo.

O grande objectivo definido para o Projecto Formação-Acção é garantir que com as acções de formação técnica se produzam resultados ao nível dos conhecimentos, das competências, ou da organização do trabalho, em função dos objectivos traçados.



O problema surge depois, na avaliação, quando se pretende saber se se verificou, de facto, a aquisição de conhecimentos e de práticas, e se as mesmas foram transferidas para as situações de trabalho. Nem sempre é fácil recolher dados no terreno que possam atribuir-se, na verdade, à formação. Por um lado, porque as melhorias verificadas podem não dever-se exclusivamente a formação na medida em que concorrem sempre inúmeros factores; por outro lado, a forma mais prática, fácil e que necessariamente, tem de se utilizar, os questionários a participantes e chefias, situam-se apenas ao nível das representações dos sujeitos. Importa, por isso, não apenas conhecer os resultados e o produto da formação, mas a forma utilizada para que, de facto, se produzam esses resultados.

Nesse sentido, a metodologia utilizada no projecto parece adequada, dado que existe um acompanhamento e um diálogo constante entre a concepção da formação, os formadores, as chefias e os participantes, que vai para além do que é a acção em si.

O que está em causa é por tudo isso, uma alteração do processo, a criação de um novo modelo, uma nova forma de conceber, organizar e avaliar a formação que, de resto, já se fazia na empresa. Considera-se, também, que, com as situações apresentadas, não se esgotam todas as possibilidades para conceber a formação, partindo sempre da sua articulação com o trabalho.

Esta lógica de formação baseada na procura, prevê que toda a formação é concebida tendo em conta as necessidades e os interesses quer dos indivíduos, quer da organização. Supõe-se que a formação tem de ter resultados (uns mais dificilmente mensuráveis que outros), que possam medir-se. Estes deverão ser conhecidos e analisados utilizando-se como output mas também como input, em base de um processo de melhoria contínua, da formação e dos processos de trabalho. Supõe-se, também, que a formação deve ser avaliada não pelo número de acções levadas a efeito ou pelo número de horas que cada empregado teve de formação, mas, pelos resultados reais e efectivos ao nível do indivíduo ou de um grupo, ao nível dos processos de trabalho e ao nível da organização.

Se anteriormente a formação se resumia a cursos ou acções de formação em sala, com este projecto, pretende-se que a formação

ocorra como desenvolvimento, em contextos formais, não formal e informal. Se se organizavam os cursos por módulos e em função de conteúdos, pretende-se agora passar a integrar o conteúdo e o processo em que a acção de formação decorre, em função da organização do trabalho. É com base no que se passa em todo o contexto de trabalho, no que aí existe, no que são as dificuldades, as necessidades, os problemas, as situações (a)normais e também do que se já sabe, e do que já existe, que se definem e estruturam as acções.

Se no passado não existia qualquer flexibilidade e os próprios formadores fornecedores, no caso das acções de simulação, se limitavam a “dar” mais um curso, baseando-se no modelo e no programa que traziam à partida, neste projecto, pretende-se partir para uma abordagem empírico-indutiva. No anterior modelo, aprendia-se a teoria e depois ia-se para a prática para aplicar. No actual modelo, pretende-se que a formação em sala sirva para fundamentar, sistematizar e consolidar conhecimentos e aprendizagens que os indivíduos trazem da prática. O geral será, então, inferido a partir de situações particulares vividas e experimentadas pelos participantes, antes da teorização.

No passado, de acordo com Lesne (1984) a formação era baseada num modo transmissivo do saber em que o formador era o transmissor de conhecimentos numa relação dissimétrica e as acções eram tomadas isoladamente, não se considerando o todo e o departamento com todos os seus elementos. Na Formação-Acção pretende-se a evolução da eficácia de um colectivo, a partir da evolução de todos os seus membros. Para isso, há que promover a partilha de conhecimentos e saberes, a auto-formação e os grupos de trabalho.

De facto, num passado recente, a acção de formação na empresa baseava-se e quase se resumia a uma relação formador-formando e no caso presente de Formação-Acção pretende-se uma relação multidireccional em que entram entidades internas (formador, chefes, comprador, vendedor, colegas) e entidades externas⁽⁶⁾ (fornecedores, clientes, concorrentes, formadores,..).

Um outro aspecto que diferencia este projecto do anterior modelo de formação, diz respeito à relação com o saber. Antes, tra-

⁽⁶⁾ Nas entidades externas incluem-se os fornecedores enquanto comerciais e enquanto formadores; os clientes na medida em que se considera a formação e conhecimentos que o vendedor pode adquirir na relação que estabelece com o cliente - embora não seja o propósito deste trabalho analisá-lo - e dos concorrentes na medida em que há acções que podem realizar-se nas instalações de fornecedores em que podem co-existir no mesmo espaço formativo, colegas da concorrência.



tava-se de utilizar o saber e agora pretende-se caminhar no sentido da construção do saber. Há uma aposta clara nos indivíduos experientes e que são os agentes da mudança. Para além disso, são os próprios colaboradores que definem ou propõem os temas para a formação.

A mudança de paradigma passa pela assumpção de um novo papel que a Formação tem de assumir na organização. Deve começar antes por um re-equacionar do próprio papel que detém dentro dos Recursos Humanos, e também na organização. Este novo papel prende-se com a necessidade de antecipar as evoluções na organização do trabalho. O projecto proposto, pressupõe um olhar simultaneamente menos centrado na Formação enquanto departamento, e enquanto sala, e cada vez mais focalizado na própria acção, nos contextos e nos indivíduos, por forma a contribuir para a construção de uma organização que aprende ⁽⁷⁾, bem como na possibilidade de medir os resultados aos diversos níveis atrás considerados.

Operacionalização das diferentes tipologias de acções

Com este estudo, pretendeu-se também organizar a formação em torno de diferentes modalidades de formação que foram agrupadas em três diferentes tipologias de acções formativas, seguindo a classificação de Barbier (1996) ⁽⁸⁾. Desde logo, não se trata de definir qual delas será melhor ou mais válida; a apreciação terá de fazer-se em função de cada situação. Não existe uma tipologia de acções melhor do que a outra; em geral, o ideal é que sejam complementares. Todas são úteis e necessárias e este estudo trata de definir uma forma adequada de as conceber, organizar e avaliar, sempre em articulação com o trabalho, por forma a garantir o seu êxito e apropriação a diferentes situações.

Formação no desenrolar das situações de trabalho

As acções que se englobam nesta lógica de concepção da formação, destinam-se à construção de um itinerário individualizado de formação, nas mais vastas áreas de trabalho, e que se efectua segundo o modo de organização do trabalho. Embora todas decorram no local de trabalho, umas avançam durante o exercício da actividade profissional e outras, estão separadas do exercício

da actividade profissional. As acções visam a apreensão imediata da globalidade do processo de trabalho e das relações profissionais; mas, visam também, a apreensão de conteúdos a partir da sua contextualização em situação real. Decorrem do facto de, em contínuo, se dar a admissão de novos vendedores para cada uma das diferentes áreas.

As acções levadas a cabo no desenrolar das situações de trabalho (Barbier, 1996) no âmbito deste projecto, incluem-se todas na formação técnica em temas de confecção, em que se privilegiaram as práticas com formador em contexto de trabalho. No entanto, o modelo é igualmente válido para as acções com o envolvimento das tutorias, geralmente em fase de inserção profissional. Em todas, se usam as situações e os contextos de trabalho para activar e acompanhar a aprendizagem.

Em lugar de os conteúdos serem totalmente veiculados pelo formador e o participante assumir uma atitude passiva, como complemento ao apoio prestado pelo formador, são os próprios profissionais, de forma activa, a procurar a informação e, assim, são também eles, os construtores (e não meros utilizadores) do saber. Trata-se de levar os participantes a aprender a aprender e a produzirem saberes - muitas vezes, pouco ou nada formalizados, como forma de contribuir para uma transformação conjunta das pessoas e do trabalho, no seu exercício e na sua organização.

Neste tipo de acções, pretende-se levar os indivíduos a uma construção e a uma apropriação dos saberes, a partir dos instrumentos, dos conteúdos e dos processos da sua própria actividade de trabalho. Não se visa uma alteração imediata e directa das situações de trabalho. Visa-se todo um conjunto de saberes a mobilizar na sua situação de trabalho actual ou que se possa transferir a outra situação similar. Os saberes técnicos e profissionais de base, são adquiridos através da utilização da situação de trabalho e o trabalho é tido como ponto de partida da formação.

Logo que o indivíduo é admitido na organização e começa a ser seguido pelo formador, procede-se a um diagnóstico ⁽⁹⁾ em função dos itens previamente definidos para cada área de venda e, imediatamente, são definidos com os formandos os níveis

⁽⁷⁾ Segundo Senge (1990) são cinco as disciplinas que podem contribuir para um pensamento sistémico inerente às organizações que aprendem: "adopção de um pensamento sistémico", "fomentar uma mestria pessoal na própria vida", "desafiar os modelos mentais prevalecentes", "criar uma visão de conjunto e partilhada", "promover a aprendizagem em equipa".

⁽⁸⁾ Formação no desenrolar das situações de trabalho, Formação a partir das situações de trabalho e Formação nas próprias situações de trabalho.

⁽⁹⁾ É este diagnóstico, realizado pelo formador, que avalia, não apenas os conhecimentos, mas também o saber fazer. Para tal, o formador observa o vendedor na sua actividade ou, na impossibilidade, passa o questionário de avaliação de diagnóstico. A valorização atribuída ao formando deve ser definida em conjunto entre formador e formando.



em que, para cada item, se encontram. Para cada um dos itens, existe um objectivo, dependendo da área ou da actividade que vai exercer, e esse objectivo é comunicado ao formando. A partir daí, formador e formando, definem linhas de trabalho e de apoio para que este consiga atingir o objectivo.

Como esta problemática afectava os mais de 400 vendedores, de 5 pisos diferentes, só de confecção, emergiu a necessidade de contratar um formador exclusivamente para estes temas.

A partir do momento em que entrou para o serviço de Formação, uma profissional do ramo da confecção que simultaneamente já era formadora, começou a ser possível a organização deste tipo de acções. Este processo, consistiu numa contínua problematização das situações e práticas de trabalho, com todos os implicados no processo, no sentido de fazer emergir necessidades de formação.

Neste tipo de acções, os objectivos e os itinerários de formação, para o público-alvo, estão determinados, mas, não totalmente. Eles emergem, progressivamente, a partir das situações de trabalho e podem integrar momentos de formação não formal, com formador, e momentos de auto-formação ou mesmo através de formação informal, na própria situação de trabalho. As situações estão previstas mas não planificadas, dado que se trata de itinerários individualizados de formação em que cada um dos elementos terá o seu ritmo, as suas necessidades, os seus próprios interesses e motivações.

O modelo elaborado para o seguimento dos vendedores pelo formador desde o diagnóstico à avaliação, foi o seguinte:

□ Identificado o vendedor a seguir, o formador vai junto dele e faz a avaliação (de diagnóstico) prática dos conhecimentos e saber fazer, em situação real, sendo atribuída em conjunto, uma valorização com base na escala de 1 a 10 que depende de cada área;

□ formador indica o objectivo a atingir para cada parâmetro e as estratégias e actividades (realização de exercícios teóricos e práticos, práticas em PC, apoio local quando está com cliente,...) são definidas em função dos conhecimentos e necessidades, mas, também do interesse de cada indivíduo;

□ formador vai acompanhando cada indivíduo e reformulando o esquema de seguimento;

□ Ao fim de 8 semanas de seguimento, regista a avaliação que, nesse momento, atribui ao vendedor.

Formação a partir das situações de trabalho

As situações de formação a partir das situações de trabalho (Barbier, 1996), referem-se a acções pontuais de formação formal, sendo no caso presente, de simulação em sala. Realizadas com objectivos de elevar os conhecimentos técnicos ou de produto, contam com especialistas ou formadores, em geral, cedidos pelos fornecedores. Também estas acções partem de situações de trabalho, isto é, são as situações de trabalho e os produtos que se vendem, que suscitam a realização das mesmas. São marcadas com base na expressão dos interesses e das motivações dos indivíduos mas, também, com base nos motivos que suscitam a sua realização o que é problematizado, antecipadamente, com o chefe e com o comprador. São concebidas e orientadas em função dos conhecimentos expressos (não apenas nas dúvidas mas também nas concepções que os indivíduos têm dos produtos). Os conteúdos do trabalho de cada área são usados como ferramentas para a formação na medida em que, em sala, há a intenção de uma reconstrução e de uma finalização dos saberes. Tenta-se recriar o que existe no trabalho e a estada em sala, visa melhorar ou corrigir o que são as práticas levadas a cabo pelos vendedores, em situações de trabalho.

A sua organização obedece a uma lógica de preparação prévia que envolve os participantes, os chefes, os compradores e do outro lado, os próprios fornecedores. A incentivar e a mediar o processo, está o técnico de formação atento aos sinais de todas as partes, sempre numa perspectiva de melhoria contínua. Parte-se, sempre, de uma reflexão sobre os resultados de acções anteriores para que, a partir daí, se planifiquem as acções seguintes. Os indivíduos são também levados a reflectir sobre a sua prática.

Na fase de planeamento, de cada uma das acções de simulação, tem-se em conta o processo de tomada de consciência. Muitas vezes, os indivíduos não se apercebem do



que não sabem ou não são capazes, o que não ajuda a que desenvolvam competências. Pretende-se com estas acções, que os vendedores passem por um processo de consciencialização das suas capacidades, pelo que têm de intervir e experimentar, até poderem interiorizar as suas capacidades e usá-las, quanto mais não seja, de forma inconsciente e espontânea.

Nesse processo, surge o contributo de parceiros internos e externos à empresa. Os formadores, na acção, indicam o que está bem mas também o que se poderia melhorar, e dão-se conta do que as pessoas sabem e do que não sabem. Antes da acção também já tinham tido acesso aos questionários de diagnóstico de conhecimentos dos vendedores. Com base nestas e noutras informações, o técnico de formação e o formador, possuem informação acerca do que os vendedores sabem melhor, do que sabem pior e do que não sabem. O técnico de formação inicia o esboço para a formação definindo os objectivos, as metodologias e estratégias de acção (sempre que possível, de carácter prático e de experimentação), na ficha de acção que enviará ao formador do fornecedor que preencherá os restantes campos. Desta forma, garante-se que a acção é planificada em função dos interesses dos vários intervenientes e em função dos objectivos que se pretendem. A avaliação ocorre nas 3 a 4 semanas após a acção em que se aplicam questionários aos chefes e aos participantes nas acções.

Formação nas situações de trabalho (Formação por projecto)

Consideram-se casos de formação nas situações de trabalho (Barbier, 1996), os dispositivos que visam a produção ou a modificação dos modos operatórios ao serviço de uma melhor eficácia colectiva. Pretende-se que todos os actores envolvidos usem da palavra, quer para descrever o seu trabalho e os problemas que encontram, quer para darem o contributo na procura de soluções para os problemas. No âmbito deste modelo de trabalho formativo, este tipo de acções designa-se Formação por Projecto, porque são acções que levam ao desenvolvimento dos indivíduos como um todo, e devido igualmente à utilização de metodologias e processos de trabalho próximos da metodologia de projecto. Os grupos que se constituem (segundo a necessidade de resolução de diferentes problemas), reúnem-se mais

ou menos regularmente. Neste processo, a acção antecede a formação que se verificará pela observação e reflexão que se faz da acção. Nesta situação, a apropriação dos conhecimentos parte do indivíduo enquanto construtor do próprio saber. Ninguém lhe impõe saberes, apenas há que promover uma reflexão sobre a prática para que daí possa emergir conhecimento.

Nestas acções, a formação em sentido habitual não é o principal objectivo. A dimensão formativa ocorre porque os trabalhadores implicados constituem, simultaneamente, objecto e meio da transformação que se pretende produzir. Existe uma grande participação das pessoas que se implicam e são formalmente solicitadas a fazer uso da palavra. O carácter formativo produz-se pelo próprio método de trabalho que constitui o principal conteúdo para a formação. O processo formativo parte do que já existe, das práticas de trabalho realizadas por diferentes colectivos, cada um com diferentes experiências. É do cruzamento de tais saberes e realidades que há uma troca de informações e se constroem novos saberes. Surge, assim, um processo formativo numa lógica de continuidade e de melhoria. Trata-se de uma orientação para o processo, muito mais do que para o conteúdo, e coloca-se a ênfase na interacção entre os actores no sentido de influenciar mudanças no comportamento ou nas atitudes, mais do que, simplesmente, transmitir conhecimentos.

O exemplo apresentado nesta modalidade de formação tem também a ver com a confecção mas, neste caso, com a gestão e organização de todo o processo das peças com arranjos de roupa. Começou-se com algumas reuniões, primeiro, com alguns elementos de forma informal e depois, alargou-se às chefias dos vários pisos de confecção. Nasce assim um grupo de trabalho que se designou Projecto dos Arranjos. Numa primeira fase, elaborou-se um documento único a aplicar em toda a loja nas áreas de confecção. A equipa reunia (e ainda reúne) mensalmente, sendo, sempre, elaborada a acta. Este grupo é formado por um corpo técnico (hierarquia e funções directamente relacionadas com os problemas e as soluções), pelo grupo de colectivos implicados, e que são operacionais, e pelo sistema de Formação na sua função de coordenação e de animação. Mais tarde, verificou-se que outros problemas ainda haveria por resolver. Além disso, era necessário fazer rectifi-



Resultados nos 4 níveis de avaliação (modelo de Kirkpatrick)				Quadro 1
Tipologia de acções	1. Reacção à formação	2. Aprendizagem	3. Transferência	4. Resultados na empresa
Formação em confecção em contexto de trabalho	100 % dos vendedores consideraram que os exercícios realizados foram úteis e 78 % muito úteis porque se relacionam com o seu trabalho. O contexto de formação que preferem é o posto de trabalho.	98 % dos vendedores referem que adquiriram mais conhecimentos. Para os chefes, as melhorias verificaram-se pelo menos para 60 % dos vendedores em todos os parâmetros do desempenho.	Para os chefes, 95 % dos vendedores aplicam os conhecimentos adquiridos na formação. Para a formadora, todos melhoraram em todos os parâmetros de avaliação. A performance dos vendedores subiu de 2 a 3 pontos na escala de 1 a 10.	Mais pessoas formadas em menos tempo e sem ausências do posto de trabalho.
Formação técnica de produto, em simulação	Questionados verbalmente após a acção, reacções em geral muito positivas. Opinião 2-3 semanas após acção. 59 % sugerem formação mais prática, 38 % com duração superior e 19 % com apoio posterior na loja.	Os chefes referem que 95 % dos vendedores melhoraram o nível de conhecimentos e 98 % dos participantes referem que adquiriram conhecimentos que utilizam no trabalho.	Para os chefes, 60 % dos vendedores melhoraram capacidade para vender os produtos, 30 % melhoraram na diversidade de tarefas e 22 % na polivalência. 77 % melhoraram argumentos. Performance era antes 5,6 e depois é 7,9, em média.	Ao nível dos resultados não constatados aumentos das vendas, devido à dificuldade de isolar variáveis e devido à contaminação de outros factores (feiras, campanhas e promoções).
Formação por projecto "Arranjos de roupa"	Não questionado, mas poderá verificar-se pelo absentismo zero nas reuniões mensais em que estiveram sempre presentes os representantes de cada um dos pisos (ver Apêndice 39).	58 % dos vendedores e 67 % dos operadores de Expedição referem que adquiriram conhecimentos.	100 % dos operadores de Expedição passaram a cumprir normas, 40 % dos chefes passaram a conhecer os circuitos e mais de 60 % melhorou relação com Atelier externo, fornecedor.	Redução das incidências detectadas na loja, na presença ou não do cliente, de 5,1 % (no final do 1º mês do projecto) para 1,1 % (4 meses após).

cações no documento e assim, há um segundo ciclo, uma segunda ronda já para a definição de uma Equipa de Arranjos que, em cada piso, se encarregaria de fazer cumprir as normas elaboradas pelo grupo. Foi-se percebendo a necessidade de partir para um processo de formação ao nível das equipas, e de todo um colectivo com uma intervenção nas situações de trabalho.

A avaliação foi realizada através da aplicação de questionários aos chefes e participantes, e recolhendo dados da própria organização, comparando, por incidências ou reclamações, antes e depois da Formação por Projecto.

Análise e discussão dos resultados

Com o modelo de Formação-Acção implementado, verificou-se, na opinião dos chefes e de outros elementos (formador, fornecedores, técnico de formação), que a quase totalidade dos vendedores melhorou o nível de conhecimentos; que as acções têm aplicação prática e que os conhecimentos são utilizados ao nível do trabalho; e que na opinião de todos os vendedores avaliados pelos chefes, quer nas acções de simulação, quer no posto de trabalho, há uma melhoria na sua performance.

Para cada uma das tipologias identificadas e das acções levadas a cabo, os resultados foram diferentes porque também o eram as problemáticas e os objectivos. Para além da modalidade de formação, também as estratégias e actividades se distinguiram, em cada caso. No entanto, para todas elas, se-

guiu-se um modelo assente num processo cíclico, numa aproximação à metodologia da Investigação-Acção. Outro aspecto comum a todas elas é que a acção de formação, o encontro em si, visa ser acima de tudo um momento de reflexão sobre a acção. Para isso, antes de cada acção, há todo um trabalho de preparação e de reflexão que deve continuar depois da acção de formação. Ora, aqui surge o novo papel que cabe à Formação e aos técnicos, na organização. Levar, em primeiro lugar, a que todos participem, a que o formando e as práticas de trabalho sejam o centro da formação; levar a que os outros se tornem profissionais reflexivos, incutir atitudes de curiosidade e de busca e de construção do saber-fazer profissional, como via para ascender ao próprio saber suportado na abstracção.

Avaliando os resultados à luz do modelo dos 4 níveis de Kirkpatrick (1998), obtêm-se os dados apresentados no Quadro I. Com este modelo de formação e com estas acções, verificou-se a integração das situações de formação nas actividades de trabalho e a entrada, na loja, das situações de formação. Era o que se pretendia, para a produção de alguma transformação ao nível das práticas de trabalho.

Um outro aspecto que distingue este projecto do anterior modelo de formação que vigorava na empresa e que era baseado na oferta de cursos, é que a quantidade de acções de formação com este modelo, fica reduzida. Com o caso da Formação por Projecto, actua-se ao nível das próprias práti-



cas de trabalho. Formação e trabalho constituem um todo. Com as acções no contexto de trabalho, existe uma transferência imediata e um acompanhamento, não sendo necessário deslocar as pessoas do seu trabalho para a formação. As acções de simulação em sala, podem, assim, ser de tempo reduzido e há todo um conjunto de reflexões antes e depois da acção em si, que prepara e que faz continuar o processo formativo.

Este é, então, um modelo que aponta para uma racionalização dos tempos da formação e em que não há uma perda de tempo com dados que não interessam e que, normalmente, fazem parte dos programas, apenas para preencher a carga horária definida ou imposta à partida. O modelo apresentado, para além da eficácia verificada, aponta para resultados ao nível do trabalho e da organização, e uma redução dos tempos de formação sendo, por isso, também, mais eficiente. Obviamente, há que ajustar, sempre, a modalidade e o contexto de formação às condições existentes e às necessidades que se impõem.

Com a execução deste projecto, parece ter-se dado um contributo, ainda que restrito, para o exterior, ao nível dos fornecedores e das suas próprias pessoas da formação. O facto de se ter imprimido uma certa forma de trabalhar a formação, terá constituído para muitos deles, uma novidade. Ora, isto implicou, também, um modo diferente de entender a formação. Para os que nunca tinham dado formação, houve um apelo, um auxílio e um direccionar para a formação. Para os já habituados às lides da formação, ter-se-á contribuído, pelo menos, para mostrar que existem outras formas de organizar a formação. Dos cursos que estavam todos eles definidos à partida e estruturados em função do produto em si, ou da forma como o formador organiza a informação, passou-se para uma formação à medida, que se impunha para que a via de formação seguida correspondesse às necessidades e interesses do sistema cliente (Lopes, 2002) da formação, tendo como elemento central o próprio formando.

Muitas vezes, também, terá sido a Formação a proporcionar um primeiro contacto e aproximação entre os fornecedores e a loja, chefes e vendedores. Em geral, notou-se que os fornecedores se sentiram parceiros, e foram várias as vezes em que a partir daí, eram eles que vinham ao encontro da técnica-in-

vestigadora para dar conta dos resultados que eles próprios notaram no desempenho dos vendedores, já na loja, depois da realização das acções.

Reflexões acerca do estudo

Dificuldades e resistências

A primeira dificuldade encontrada prende-se com a própria concepção da investigação-acção, como estratégia de formação, dada a escassez de estudos nesta matéria.

Levar os indivíduos a comportarem-se como práticos reflexivos e a serem os autores da sua própria formação, contribuindo para que a formação não se transforme em acções de modo transmissivo, constitui, em si, uma dificuldade imensa, tal como se torna complicado envolver os diversos parceiros, normalmente pouco solicitados no que respeita ao desenvolvimento de acções de formação. Aliada a esta circunstância, encontra-se uma outra dificuldade que se prende com o facto de, tradicionalmente, a formação de modo transmissivo estar fortemente enraizada, tal como o modelo escolarizado de formação. Acresce que muitos formadores assumem uma postura, na formação, de exposição de conhecimentos e de temas e interiorizam acriticamente a ideia de que a sua missão é “ensinar” e “formar” outros cuja função é aprender.

No caso concreto em que os formadores são propostos pelos fornecedores ou mesmo pelos promotores de marcas, torna-se necessário também definir o perfil dos formadores que devem ser seleccionados. Deverão escolher-se os técnicos que dominam as questões relacionadas com a produção e o fabrico dos produtos, ou devem, antes, preferir-se vendedores experientes que sabem por experiência quais são as questões colocadas pelos clientes, estando, simultaneamente, mais próximos da cultura dos vendedores a formar?

Outra dificuldade refere-se ao facto de, em todo o processo, ter de se contar com os vários intervenientes, em tempo útil. Muitas vezes, só com muita insistência, dinamismo e pro-actividade se conseguiu a colaboração dos fornecedores/ formadores. Quanto aos compradores, nem sempre tinham disponibilidade para colaborar na antecipação conjunta, necessária à preparação das acções a implementar.



Relativamente aos sujeitos, é importante ir confrontando os informadores, como sejam os fornecedores, os compradores, os chefes ou os vendedores, com alguma análise preliminar, por exemplo, sobre os resultados de determinadas acções. As suas respostas podem ajudar a perceber se a ideia inicial está ou não correcta, mas, também não se poderá confiar totalmente nos sujeitos, já que eles tendem a ver as coisas de uma forma muito própria, o que pode dificultar a capacidade de distanciamento e análise da situação.

No processo de avaliação é forçoso reconhecer a dificuldade concreta em obter resultados e indicadores internos, pelo que se recorre, principalmente, nas acções de formação em sala, à auto e à hetero-avaliação, tendo por base apenas a percepção que os indivíduos detêm da sua acção. Por outro lado, não foi possível realizar a avaliação sempre que esta seria desejável. Se se multiplicam as acções de curta duração, sobem as dificuldades em as avaliar sistematicamente. Há que considerar ainda que aos vendedores já lhes é pedido o diagnóstico de conhecimentos através do questionário que preenchem antes de cada acção. Aos chefes, é-lhes solicitada toda a colaboração antes e depois das acções, nas fases de diagnóstico e nas fases de avaliação. Torna-se impensável solicitar nas 2-3 semanas após as acções de simulação, por exemplo, a avaliação a todos, de todas as acções. Correr-se-ia o risco de, inclusivamente, se confundirem quanto à avaliação, dado que, algumas avaliações se sobreporiam.

Algumas limitações

As limitações deste estudo, prendem-se, essencialmente, com os aspectos metodológicos e com os resultados obtidos. Relativamente às questões metodológicas, este é um estudo que não é representativo de todas as formas de organização da formação e pode não se adaptar às restantes empresas. Os resultados apresentados e as conclusões efectuadas, não pretendem por isso, ser generalizáveis, dada a diversidade de situações e de realidades.

Uma forte limitação prende-se, com o facto de que as pessoas que procedem à avaliação, são, simultaneamente, juizes e partes. O avaliador (chefe, formador) poderá correr o risco de, inconscientemente, ignorar ou minimizar aspectos negativos nos quais a sua

responsabilidade está implicada. É também impossível ele não ser influenciado pela sua própria vivência, pelas circunstâncias da relação que mantém com os seus avaliados. Assim, a avaliação interna poderá não ser suficiente para fazer um balanço dos resultados e do funcionamento de uma acção ou sistema de formação.

A avaliação externa, não realizada, teria sido útil e adequada e deveria ter sido usada para complementar a interna e para ajudar à construção de um balanço dos efeitos de uma formação. Deveriam ter sido testadas as competências dos formandos, o que não se fez no caso das acções de simulação. Um avaliador externo pode, mais facilmente, ser objectivo e analisar com distanciamento, contribuindo com a sua perspectiva. Definiu-se, logo de início, que não se faria uma avaliação no exterior, nem a clientes nem a fornecedores. Teria sido, sem dúvida, interessante porque poderia ter enriquecido este trabalho com o seu contributo, mas não foi praticável no estágio actual do processo.

Também os resultados da pesquisa devem, obviamente, ser independentes do investigador mas a verdade é que não se sabe qual é o impacto que a presença e as influências pessoais tiveram no trabalho de campo e nos resultados. Existe ainda a possibilidade de não ter havido capacidade de descentração, de afastamento e de reflexão crítica por ser a mesma pessoa a ter a qualidade de técnica, e simultaneamente, investigadora.

Impacto do estudo para a organização

Importa reflectir também sobre o que aconteceu que não teria acontecido se se mantivesse a anterior situação. Sem o projecto Formação-Acção, provavelmente, seguir-se-ia o modelo importado da casa - mãe, que em tudo se parece com o modelo imposto pelos organismos que regulam a formação financiada. Ou mesmo, o modelo de formação utilizado pela maior parte das empresas. Todos têm em comum, o facto de a formação se conceber a partir de conteúdos ou de módulos estruturados numa carga horária mais ou menos imposta, sendo os cursos oferecidos por catálogo.

Uma dificuldade já referida prende-se com o facto de não se poder comparar com a situação anterior, até porque não existiam dados relativos a resultados ou impactos da



formação nas áreas de venda ou na organização. No entanto, é possível prever que a continuar com a situação anterior, sem uma metodologia prevista ou sem contar com as partes e marcando-se os cursos, bastando, para tal, haver um pedido de uma das partes, não se teriam verificado as alterações que se produziram. Em primeiro lugar, considera-se que a principal alteração se prende com a capacidade de, posteriormente, se poderem vir a produzir alterações. Este estudo foi, para já, um contributo e uma prova de que é possível fazer de outra forma que não a vigente ou normalmente imposta por uma lógica que designaríamos de oferta.

Relativamente às acções de formação de simulação, estas eram oferecidas, não existindo a prévia preparação com os fornecedores, com a loja e com os compradores. Os fornecedores podiam sugerir vir dar formação sobre os seus produtos e isso era aceite. Por outro lado, esperava-se que a Formação organizasse um número considerável de acções. No entanto, muitas vezes, o que acontecia é que os participantes, no final, consideravam que ou já conheciam o produto, ou que não aprenderam nada de novo ou mesmo que nem sequer tinham alguns dos produtos na sua área de venda. Assim, a continuar-se com essa forma de organizar, os vendedores e chefias iam acabar por considerar que de nada servia participar nas acções de formação.

A situação habitual é que os fornecedores ou não estão habituados a realizar formação para os seus clientes, ou têm acções já estruturadas, normalmente apresentações em power-point e limitam-se a chegar e a fazer a apresentação. Com a introdução do projecto Formação-Acção, a formação é realizada à medida das necessidades existentes e específicas em cada caso. Agora, todos sabem ao que vão. Todos são parte activa no planeamento da formação. Normalmente, atendendo a este contexto e à população alvo (vendedores profissionais, muitas vezes, que já conhecem o produto), não são tanto as apresentações que interessam.

As acções passaram a organizar-se e a ser concebidas em função da realidade, dos problemas que há para resolver e na perspectiva de melhorar as competências dos vendedores. A estada em sala é o momento em que se consolidam conhecimentos e em que

se trabalham as situações práticas da loja. Importa problematizar o que existe, de forma integrada, o produto e o serviço, isto é, atendendo às características técnicas do produto mas também, aos argumentos de venda, considerando ainda os serviços existentes na empresa. É esta articulação que deve existir e, neste sentido, não é tão importante a informação que se transmite, mas a comunicação que se estabelece. Se assim não fosse, seria legítimo prever que, à medida que se organizassem acções, chefes e vendedores, muitas vezes, já pouco dispostos e disponíveis para a formação, acabariam por deixar de a acolher positivamente. Actualmente e depois do projecto implementado, nota-se que a palavra e o conceito formação é amplamente usado por todos quantos nela participam. Garante-se, assim, uma maior eficácia e, conseqüentemente, também o papel e a imagem que Formação tem na organização, saem melhorados.

Também em relação às outras modalidades introduzidas com o projecto, tanto as acções em contexto de trabalho, como as acções que decorreram por projecto, há agora diferenças. A não existirem essas modalidades de formação, seria difícil garantir a formação dos vendedores que entram a conta gotas nas áreas, e com diferentes níveis de conhecimentos. Seria igualmente difícil conseguir que os vendedores que estão em regime de part-time e em diferentes turnos, participassem nas acções em sala. Assim e para já, nas áreas de confecção, é a formação que vai ao encontro dos novos elementos, facilitando a sua integração e formação. Falta, no entanto, alargar a outras áreas de venda a mesma metodologia, para o que será indispensável, poder contar com as próprias chefias, elemento central do sistema cliente da formação. É que, não será viável o departamento de formação deter formadores para cada área do conhecimento. O desenvolvimento deste tipo de acções, teria de passar por utilizar as chefias e outros profissionais como agentes da formação, nas próprias áreas de trabalho (conferindo-lhes competências de mestria ou de tutorado, através da formação de formadores).

Relativamente à formação por projecto, esta foi outra modalidade introduzida, em que através da criação de grupos heterogéneos, se trabalha sobre problemas abrangentes com vista à sua resolução. Nestas acções entende-se que é a participação nos projectos



e a criação de dinâmicas e metodologias de trabalho que é, em si, formativa. A não se ter criado o grupo de trabalho dos arranjos, para além das incidências com as peças continuarem a subir, cada área tenderia a resolver os problemas à sua maneira e segundo os seus critérios. Com a criação deste grupo, foi possível iniciar uma homogeneização de critérios e também a resolução contínua de problemas nas áreas de confecção e na expedição. Havendo reuniões mensais, são detectados e abordados novos problemas que se vão solucionando, muitas vezes, recorrendo a novos sub-grupos de trabalho. Antes, contava-se com um diagnóstico de necessidades realizado de forma pontual. Actualmente, não existe propriamente um momento único para detectar necessidades de formação. É o dispositivo criado que permite, em todo o momento, identificar e resolver problemas. Nestas reuniões, procura-se que se não diga apenas “é necessário realizar formação” ou a ideia que é com acções de formação que se resolvem, por exemplo, os elevados gastos com arranjos. Assim, chefes, operadores, vendedores e Formação, estão todos, simultaneamente, envolvidos numa mesma lógica de identificação das causas e das soluções para os problemas através de uma metodologia aproximada à auditoria de sistemas de trabalho. Desta forma, contraria-se a tendência existente, de um chefe considerar que é com a formação, que um vendedor vai modificar as suas práticas, retirando de si toda a responsabilidade de modificar formas e processos de trabalho. Tenta-se contrariar também, a tendência para uma certa desresponsabilização da função formação que deve caber a cada chefia e em cada área, tal como o carácter formativo que deve estar incorporado na própria organização do trabalho, dotando a organização das disciplinas necessárias para se tornar uma organização que aprende (Senge, 1990).

Por outro lado, tradicionalmente, assiste-se muitas vezes, a uma desresponsabilização, também da Formação e dos próprios formadores. Tendo realizado as acções, consideram muitas vezes, que a sua missão está cumprida e a partir daí “lavam as suas mãos” sobre os problemas que venham a surgir. Ora, com este projecto, muito mais do que organizar acções e convocar as pessoas para as acções de formação, a função formação está ela própria envolvida nos processos, sendo um parceiro das equipas de trabalho. Da preparação da acção até ao acompa-

nhamento e avaliação quantitativa, a função formação da empresa encontra-se agora lado a lado com as equipas, num processo constante e cíclico de diagnosticar, planejar, observar e reflectir sobre a acção.

Futuras Investigações

Relativamente a futuras investigações, sugere-se que, no âmbito da organização da formação em empresas do sector do comércio e distribuição se estudem outras formas de formação. Um eixo interessante, seria analisar a forma como determinados modos de trabalho levam à construção de uma identidade profissional e ajudam a construir o saber e a competência, não tanto por via da formação mas por via da própria organização do trabalho. Poderia analisar-se a forma como o trabalho é qualificante, muitas vezes, mais do que a própria formação. A ideia de se formar trabalhando confirma o contributo do trabalho na evolução do pensamento, nos modos de representação, nos conhecimentos, atitudes e competências.

Uma outra abordagem interessante, nesta linha de investigação, seria o novo papel que cabe aos técnicos de Recursos Humanos no reconhecimento da importância dos trabalhadores dotados de capacidades e competência para se transformarem em práticos reflexivos. Poderiam analisar-se formas possíveis de trabalhar com as chefias, ajudando-as a determinar as mudanças necessárias e a forma de implementar processos de trabalho; como poderiam coordenar os recursos humanos e integrar as práticas de gestão com as pessoas. Seria analisar as pessoas não apenas como recursos dotados de capacidades e destrezas ou de conhecimentos necessários para desempenhar uma função mas, também, pelas próprias características da personalidade, das atitudes, das motivações e dos objectivos pessoais.

A partir do modelo proposto, trata-se de considerar a formação como um serviço sui generis da empresa que a concebe e transforma num conjunto de recursos formativos. Interessa que a formação se interiorize nos processos de trabalho e que, cada vez mais, se façam menos acções de formação porque elas não serão verdadeiramente necessárias. Paralelamente, importa que as pessoas fiquem satisfeitas por trabalharem num local em que sentem os seus conhecimentos e experiência reconhecidos e postos em



prática, vindo ao mesmo tempo, convergir os seus interesses pessoais e profissionais, o seu projecto de vida e o seu projecto de carreira. Esta ideia vai ao encontro do que parece verificar-se hoje, nos modelos pós-burocráticos das organizações, em

que há uma importância colocada nas pessoas e na sua vida pessoal e profissional, e no atender às necessidades e desejos dos que nela participam na criação de riqueza, conferindo às organizações a necessária sustentabilidade.

Bibliografia

Argyris, Ch.; Schon, D. *Organizational learning: a theory of action perspective*. USA: Addison-Wesley Publ., 1978.

Barbier, Jean M.; Berton, F.; Boru, J.J. *Situations de travail et Formation*. Paris: L' Harmattan, 1996

Barbier, René. *La Recherche Action*. Paris: Ed. Economica, 1996.

Canário, Rui. *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 1999.

Cedefop. *Guia del sector del Comercio*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995.

Comissão Europeia. *Viver e trabalhar na Sociedade da Informação: Prioridade à Dimensão Humana «Livro Verde»*. Boletim da União Europeia, suplemento 3/96, 1996.

Dick, Bob. *Approaching an action research thesis*, 1997. Disponível on-line www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/phd.html

Dixon, Nancy. *El ciclo del aprendizaje organizativo: claves del aprendizaje colectivo*. Madrid: Aenor, 2000.

Dixon, Nancy. *El conocimiento común*. México: Oxford University Press, 2001.

Goyette, G.; Lessard-Hébert. *La Recherche-Action*. Québec: Presses de L'Université du Québec, 1987

Holton III, Elwood. The Flawed Four-Level Evaluation Model. *Human Resource development*, trimestral, 1996, vol. 7, nº 1.

Kirkpatrick, Donald. *Evaluating training programs: the four levels*. 2º ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.

Le Boterf, Guy. La formation-action en entreprise. *Éducation Permanente*, 1987, nº 87, p.95-107.

Le Boterf, Guy. *Comment investir en Formation*. Paris: Editions d'Organisation, 1989.

Le Boterf, Guy. Construire les compétences individuelles et collectives. 3ª edição. Paris: Editions d'Organisation, 2004.

Lesne, Marcel. *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 1984.

Lopes, Albino. *Concepção e Gestão da Formação*. Lisboa: INDEG/IDICT, Col. Manuais Segurança, Higiene e Saúde do trabalho, 2002.

Morin, Edgar. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Inst. Piaget. Col. Horizontes Pedagógicos, 2002.

Paugam, Bernard. Prenons la mesure des nouvelles modalités de formation. Em: *Éducation permanente paroles de praticiens AFPA*, suplemento AFPA 2001, nº2, p. 137-148.

Quinn, Robert E. *Deep Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Senge, Peter. *The Fifth Discipline: The age and practice of the learning organization*. Londres: Century Business, 1990.

Swanson, Richard; Holton III, Elwood. *Resultados: cómo evaluar el desempeño, el aprendizaje y la percepción en las organizaciones*. México: Oxford University Press, 2002.

Winter, Richard. *Learning from Experience: principles and practice in Action-Research*. Philadelphia: The Falmer Press, 1989.

Palavras-chave

Training evaluation, training innovation, adult training, continued training, training development, training research.

Secção preparada por
Anne Waniart,
bibliotecária do
Cedefop, com a ajuda
de membros da Rede
Europeia de Referência
e Especialização
(ReferNet)



A rubrica "Seleção de Livros" oferece uma lista das publicações recentes mais importantes sobre a evolução da formação e das qualificações à escala europeia e internacional. Embora privilegiando os trabalhos de carácter comparativo, assinala igualmente estudos nacionais realizados no contexto de programas europeus e internacionais, análises sobre o impacto da acção comunitária nos Estados-Membros, bem como estudos sobre um país visto por um olhar exterior. A secção "Dos Estados-Membros" reúne uma selecção de publicações nacionais significativas.

Europa / Internacional

Informação e estudos comparativos

ISBN 3-03910-345-8; ISSN 1660-3443

Conselho Internacional do Audiovisual no Ensino (ICEM - International Council for Educational Media/CIME - Conseil international des médias éducatifs).

[S.l.]: ICEM-CIME, 2004-

O ICEM é uma organização não governamental sem fins lucrativos que tem estado activa no domínio da tecnologia educativa desde 1950. A sua sede e tesouraria estão localizadas num ou vários Estados-Membros. Mantém relações operacionais com a UNESCO e faz parte das ONG. Os objectivos do ICEM são: 1. disponibilizar um canal para o intercâmbio e avaliação de informações, experiências e materiais a nível internacional no sector dos meios audiovisuais de ensino, uma vez que têm aplicação no ensino pré-primário, primário e secundário, na formação técnica, profissional, industrial e comercial, na formação de professores, na formação contínua e no ensino à distância; 2. cooperar no desenvolvimento e na aplicação da tecnologia educativa com outras organizações internacionais envolvidas na aplicação prática, investigação, produção e distribuição de materiais educativos.

Última visita à página: 12/2004

www.icem-cime.com/

Social competences in vocational and continuing education / Antony Lidgren e Anja Heikkinen (eds.)

Competências sociais no ensino profissional e na aprendizagem contínua]

Berna: Peter Lang, 2004, 256 p.

(Estudos sobre o ensino profissional e a aprendizagem contínua; 1)

As competências sociais desempenharam um papel crucial na procura internacional de competências genéricas e abrangentes, de qualificações fulcrais e de competências essenciais desde a década de setenta. No final da década de noventa a coesão e a integração sociais ganharam um novo ímpeto neste discurso em virtude da sua importância para o funcionamento da economia de mercado e das indústrias à escala global. Além disso, o conceito de capital social afecta e transforma o papel das competências sociais na formação profissional e contínua. Este volume apresenta uma compilação de documentos que reflectem e descrevem estas transformações e as suas origens e implicações políticas, económicas e pedagógicas. Entre os temas figura a economização das competências sociais, as competências sociais como qualificações fulcrais para a empregabilidade e a iniciativa empresarial, os desafios sociais nas sociedades em que o Estado-Providência está em processo de erosão, as competências de género e sociais e o contexto ideológico e económico do discurso das competências sociais.

Workplace learning in context / editado por Helen Rainbird, Anne Munro e Alison Fuller

[Aprendizagem no contexto do local de trabalho]

Londres: Routledge, 2004, 336 p.

Combina uma análise crítica do contexto organizacional e laboral da aprendizagem no local de trabalho com uma percepção das teorias da aprendizagem. Introduce novas ideias e um entendimento do contexto social do local de trabalho.

União Europeia: políticas, programas, participantes

O documento de trabalho elaborado pelo pessoal da Comissão sobre os progressos rumo aos objectivos comuns na educação e formação: indicadores e índices de referência.

Em: SEC (2004) 73

Luxemburgo: EUR-OP, 2004, 113 p.

Este relatório é um contributo para a preparação da primeira Comunicação Conjunta



ta da Comissão e do Conselho (Educação), no Conselho Europeu de 2004, sobre os progressos realizados na melhoria do ensino e da formação a nível europeu. Inclui uma análise de 29 indicadores identificados e aprovados pelo Grupo Permanente para os Indicadores e Índices de Referência. Trata-se de uma primeira tentativa para estabelecer um quadro estatístico que permita avaliar os progressos rumo aos objectivos comuns. O relatório analisa o desempenho e os progressos dos sistemas de ensino e formação recorrendo a 29 indicadores e abrangendo 30 países europeus. Eis alguns desses indicadores: docência, níveis de literacia em leitura, conclusão do ensino secundário, licenciados em ciências e tecnologia, aprendizagem ao longo da vida, abandono escolar, aprendizagem de línguas estrangeiras e mobilidade de estudantes/estagiários.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/sec_2004_0073_en.pdf

Democratic high quality of learning and research: internationalisation and awareness for a global Governance culture / Bombardelli, Olga

[A elevada qualidade democrática da aprendizagem e da investigação: internacionalização e sensibilização para uma cultura de governação global]

Conferência Mundial da ESCA. Bruxelas, 2004

Bruxelas: ESCA, 2004, 8 p.

Associação de Estudos da Comunidade Europeia (European Community Studies Association - ESCA), ldf@icp-ajm.org, www.ecsanet.org

Este documento debruça-se sobre a tarefa educativa da universidade e aborda as seguintes questões: 1. papel e missão da universidade, 2. conceitos de globalização / localização e internacionalização universitária, 3. uma "visão" para um sistema de Ensino Superior Europeu e propostas práticas.

Última visita à página: 12/2004

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/ECSA_2004_0001_en.doc

ERA-MORE: European network of mobility centres / Comissão Europeia [Rede Europeia de Centros de Mobilidade de ERA-MORE]

Bruxelas: Comissão Europeia, 2004

A Rede Europeia de Centros de Mobilidade permite o livre acesso à informação e uma

assistência personalizada a investigadores que pretendam circular na Europa. Os centros destinam-se também a dar apoio em todas as questões relacionadas com as suas vidas profissionais e a vida quotidiana, facultando igualmente informações práticas sobre alojamento, ensino, serviços de apoio diurno ou cursos de línguas.

Última visita à página: 12/2004

http://europa.eu.int/eracareers/index_en.cfm?l1=4

Erasmus Mundus: lista de cursos de mestrado seleccionados em 2004 / Comissão Europeia. Direcção-Geral da Educação e da Cultura

Bruxelas: Comissão Europeia, 2004

Este sítio da Internet possui ligações a páginas web onde figura a lista de cursos de mestrado seleccionados ao abrigo da Acção 1 no âmbito do programa Erasmus Mundus 2004. Dividem-se em: 1) cursos de mestrado sem ano preparatório; e 2) cursos de mestrado com um ano preparatório.

Última visita à página: 12/2004

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/projects_en.html

European profile for language teacher education: a frame of reference: study / by Michael Kelly, Michael Grenfell et al.

[Perfil europeu para a formação de professores de línguas: um quadro de referência: estudo]

Direcção-Geral da Educação e da Cultura da Comissão Europeia;

Bruxelas: Comissão Europeia, 2004, 4 p.

"Este estudo europeu de vanguarda analisa as componentes essenciais da formação de professores de línguas na Europa do séc. XXI. Concebido como um quadro de referência para os responsáveis políticos e formadores de professores de línguas, o perfil europeu deverá tornar-se um instrumento essencial para todos aqueles que estejam ligados à formação teórica e prática de professores de línguas. Com base numa investigação aprofundada realizada no conjunto da União Europeia e recorrendo ao aconselhamento de especialistas na matéria, bem como a numerosos casos de estudo, o relatório apresenta exemplos de boas práticas, a par de orientação prática para a sua aplicação".

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0013_en.pdf



http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0013_fr.pdf
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2004_0013_de.pdf

Integrating immigrant children into schools in Europe.

[A integração escolar das crianças imigrantes na Europa.]

Bruxelas: Eurydice, 2004, 100 p.

ISBN 2-87116-376-6 (en)

ISBN 2-87116-375-8 (fr)

O presente estudo descreve a situação em 2003/04 no ensino pré-primário, primário e secundário geral obrigatório em 30 países da rede Eurydice. Para enquadrar o estudo no seu respectivo contexto incluem-se dados demográficos relacionados com a imigração e a dimensão relativa das populações estrangeiras, bem como uma análise da legislação europeia relativa ao ensino das crianças imigrantes. O estudo avalia seguidamente os direitos conferidos a estas crianças pela legislação nacional e a forma como estão integradas no sistema de ensino do país de acolhimento (recepção e orientação, integração em turmas mistas ou separadas, medidas de apoio escolar, ensino da sua língua materna e introdução de mudanças na rotina escolar para responder às suas necessidades culturais específicas).

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/eurydice/2004_0003_en.pdf

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/eurydice/2004_0003_fr.pdf

Joint assessments of employment policy in the candidate countries.

[Avaliações conjuntas das políticas de emprego nos países candidatos.]

Bruxelas: Comissão Europeia, 2004

Trata-se de analisar a situação laboral e as políticas laborais nos países candidatos, o impacto da adesão no emprego e no mercado de trabalho da UE, e ainda dados e estatísticas sobre questões e evoluções de importância fulcral. Os documentos de avaliação conjunta (JAP - Joint Assessment Papers) facultam uma avaliação comum, feita por cada país candidato e pela Comissão, dos desafios fundamentais para a reforma do mercado de trabalho e para as políticas de emprego. Centram-se na necessidade de promover e gerir uma mudança estrutural rápida, que vise estabelecer mercados de trabalho flexíveis e adaptáveis, adequados a uma economia de mercado dinâmica e integrada no Mercado

Único. Além disso, é também salientada a necessidade de acesso aos incentivos adequados para promover e criar empregos, investir em recursos humanos e promover a activação e prevenção. A aplicação dos compromissos assumidos nos documentos de avaliação conjunta é também supervisionada pela Comissão e por cada país candidato.

Última visita à página: 12/2004

http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/japs_en.htm

http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/japs_de.htm

http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_analysis/japs_fr.htm

Kok Report: a social NGOs' review of the Lisbon strategy adopted by the members of the Social Platform on the 20 th of October 2004.

[Relatório Kok: uma análise feita pelas ONG sociais sobre a Estratégia de Lisboa aprovada pelos membros da Plataforma Social em 20 de Outubro de 2004.]

A Plataforma das ONG Sociais Europeias]

Bruxelas: Plataforma Social, 2004. - 4 p.

“O relatório do Grupo Kok sobre a Estratégia de Lisboa reconhece claramente que há muito mais a fazer para se alcançar os objectivos de Lisboa até 2010. O relatório Kok deve ser encarado como um de vários contributos para a avaliação intercalar da Estratégia de Lisboa. É importante que se realize um debate aberto com todas as partes interessadas ainda antes da Cimeira da Primavera de 2005. O relatório Kok não esquece a necessidade de envolvimento da sociedade civil. Porém, tal não se materializa nas recomendações do relatório, que prevê apenas consultas aos parceiros sociais”.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/SocialPlatform_2004_0001_en.pdf

Leonardo da Vinci national agency valorisation activities

[Actividades de valorização da Agência Nacional Leonardo da Vinci].

Bruxelas: Comissão Europeia, 2004, 10 p.

“Pode definir-se valorização enquanto processo de exploração dos resultados e aprendizagens decorrentes dos projectos (produtos e processos de formação, metodologias, materiais didácticos, etc.), com vista a otimizar o seu valor e impacto a nível de contextos novos ou já existentes (grupos-alvo, empresas, sectores, instituições e sistemas de formação, etc.)”. São referidas nes-



te documento as futuras actividades de valorização das Agências Nacionais Leonardo da Vinci.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pu/b/commission/dgeac/2004_0006_en.pdf

Online Educa Berlim 2003: relatório pós-conferência.

Berlim: ICWE (International Conferences, Workshops and Exhibitions - Conferências, Workshops e Exposições Internacionais), 2004, 6 p.

O tópico da qualidade revelou-se especialmente popular, dado que o sector da aprendizagem electrónica (e-learning) está a enfrentar o desafio de conseguir aumentar o poder apelativo e o alcance deste tipo de aprendizagem junto de grandes audiências, ao mesmo tempo que pretende manter o controlo de qualidade num ambiente cada vez mais complexo. O alcance da aprendizagem electrónica esteve também em grande evidência. Foram ainda abordadas as barreiras à introdução da aprendizagem electrónica no seio das empresas. A introdução efectiva da aprendizagem electrónica no ensino superior está cada vez mais relacionada com a questão da gestão da mudança neste ramo do ensino.

www.online-educ.com/pdf/post_conference_report_2003.pdf

Relatório sobre a implementação do plano de acção da Comissão para as competências e a mobilidade (COM(2002) 72 final): Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões.

Luxemburgo: EUR-OP, 2004, 47 p. - (Documento COM(2004) 66 final).

O Plano de acção da Comissão para as competências e a mobilidade, de Fevereiro de 2002, fixou como objectivo ajudar a criar um ambiente favorável para a criação, até 2005, de mercados de trabalho europeus mais abertos e acessíveis. A presente comunicação sobre a mobilidade profissional europeia define um contexto político, descrevendo os desafios em matéria de competências e mobilidade que afectam os países em vias de adesão, bem como o ambiente económico desfavorável vigente durante os últimos anos, que afectou o desenvolvimento da mobilidade entre empregos e entre países. Os objectivos prin-

cipais da comunicação são os seguintes: a) descrever os progressos efectuados na implementação de elementos específicos do Plano de acção; b) analisar a contribuição para a estratégia de emprego e o programa "Educação e formação 2010"; c) identificar as áreas em que se registaram progressos e em que a adopção de outras acções pode ser benéfica.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/com_2004_0066_en.pdf

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/com_2004_0066_de.pdf

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2004/com_2004_0066_fr.pdf

Similarities and differences in accreditation: looking for a common framework / Tom Vroeijenstijn.

[Similaridades e diferenças na acreditação: em busca de um quadro comum]

Haia: ECA, 2003, 123 p.

Endereço postal do Sr. Mark Frederiks, coordenador do European Consortium for Accreditation: NVAO i.o. P.O. Box 556 2501 CN The Hague The Netherlands, Tel.: (31-070) 312 2352, Fax: (31-070) 312 2301,

Correio electrónico: m.frederiks@nvaon.net

"Documento elaborado para o workshop sobre a criação de um Consórcio Europeu para a Acreditação (ECA - European Consortium for Accreditation), realizado em Haia em 12 e 13 de Junho de 2003. A sinopse destinava-se a disponibilizar informação de fundo para o workshop internacional de 12 e 13 de Junho de 2003, organizado por iniciativa do Netherlands Accreditation Office (Serviço Neerlandês de Acreditação). O objectivo da reunião era debater a possibilidade de criação de um Consórcio Europeu para a Acreditação. Para alcançar este objectivo afigura-se importante obter um melhor conhecimento dos sistemas de outros países".

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/ECA_2004_001_en.pdf

Sharper employment recommendations. [Recomendações mais vinculativas em matéria de emprego.]

Comissão Europeia, Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais
Luxemburgo: EUR-OP, 2004
Em: Agenda social 9 (2004).

Elaboradas pela Comissão Europeia, as recomendações baseiam-se em prioridades e preocupações apresentadas no Relatório



Conjunto sobre o Emprego 2003-2004. Destacam a importância de se apoiar e promover a mudança no mercado de trabalho, bem como de se alcançar um acréscimo do investimento público e privado no capital humano através da integração de toda a produtividade, do pleno emprego e de uma maior coesão e inclusão a nível social. É dada ênfase à adaptabilidade, à atracção de

mais pessoas para o mercado de trabalho, ao investimento nos recursos humanos e a uma melhor governação.

http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_agenda/soag9_art4_en.pdf

http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_agenda/soag9_art4_de.pdf

http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_agenda/soag9_art4_fr.pdf

Publicações dos Estados-Membros

AT Lern(anregungen) zwischen Krisenintervention, Sozialarbeit und Erwachsenenbildung. Versuch einer kritischen Darstellung / Malek, Kerstin

[A associação Ananas: (sugestões de) aprendizagem entre a intervenção em crises, o trabalho social e o ensino de adultos: uma tentativa de representação crítica].

Viena: Universidade de Viena, 2004, 275 p. Landesverteidigungsakademie Wien, Amtsgebäude Stiftgasse, Stiftgasse 2a, A-1070 Wien, Tel.: (43-1) 52000, URL: www.bmlv.gv.at

A participação no ensino de adultos ocorre normalmente numa base voluntária. No entanto, a Ananas trabalha com pais que foram obrigados pelos serviços sociais (Jugendamt) a consultar esta associação. As autoridades consideram que estes pais são incapazes de cuidar de forma adequada dos seus filhos. Este documento debruça-se sobre a seguinte questão: que condições deveriam existir para que estes pais se sentissem motivados para, de livre vontade, tirarem partido dos cursos oferecidos pela associação Ananas e outros cursos de ensino de adultos? O documento pretende demonstrar a necessidade de tomar em conta componentes didácticas específicas do ensino de adultos para se promover a necessária motivação destes pais, levando-os a desejarem fazer um esforço de aprendizagem.

BG Inovacii v tehnologijata na obuchenie pri profesionalnata podgotovka / Tasheva, Stanka.
[Inovação tecnológica no ensino profissional].

Sófia: Instituto Nacional para a Educação, 2000, 207 p.

Instituto Nacional para a Educação, director@nie.bg, www.nie.bg

Este livro introduz a investigação e experiência criativa em matéria de inovação nas tecnologias de formação. Tomando como base a teoria didáctica geral, bem como a experiência escolar, procede-se à concepção e remodelação de formas e métodos adequados, de acordo com as características específicas do ensino e da formação profissionais. Os autores analisam consecutivamente: a lição binária, o seminário sobre problemas verificados, a formação sociopsicológica e uma lição prática sobre metodologia dos projectos. É chamada a atenção dos leitores para: a incidência de casos, os seminários de dinamização (brainstorming), os debates, os jogos de papéis, etc. São apresentadas as possibilidades de diálogo electrónico e as estratégias para usar a Internet no ensino. O livro inclui concretizações metodológicas de modelos inovadores de ensino em diferentes disciplinas.

CZ Odsouzeni k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině / Tomáš Katrňák
[Condenados ao trabalho manual: reprodução educativa nas famílias de trabalhadores manuais].

Praga: Sociologické nakladatelství, 2004, 190 p.
(Studie, 39)

O trabalho de um jovem sociólogo é marcado pela teoria da literatura checa e estrangeira. O autor examina em que medida os antecedentes familiares influenciam o grau de habilitações literárias que uma criança terá probabilidades de obter. Debruça-se sobre as crianças de famílias de trabalhadores e as respectivas atitudes em relação ao ensino. Este trabalho revela os modos de vida das famílias dos trabalhadores, os seus padrões de vida, as suas prioridades e valores, num ambiente em que o grau de ha-



bilitações literárias é baixo. Segundo o autor, os antecedentes familiares são a principal razão pela qual as crianças de famílias de trabalhadores manuais preferem, na sua maioria, não permanecer num sistema de ensino mais tempo do que o necessário para concluir a formação profissional inicial.

DE **AusbildungPlus:mehr Qualifikation für Azubis / Institut der Deutschen Wirtschaft IW.**

[AusbildungPlus: melhores qualificações para os formandos / Instituto da Economia Alemã IW].

Colónia: IW, 2004

Institut der Deutschen Wirtschaft, G.-Heinemann-Ufer 84-88, D-50968 Köln, Tel.:

(49-221) 49811, Fax: (49-221) 4981592, correio electrónico: welcome@iwkoeln.de, URL: www.iwkoeln.de

Trata-se de um projecto do Instituto da Economia Alemã (Institut der Deutschen Wirtschaft, IW) em Colónia. O AusbildungPlus é um serviço gratuito de informação em linha. Permite obter uma perspectiva sobre as oportunidades de formação em toda a Alemanha, incluindo diplomas de formação contínua (Zusatzqualifikationen), cursos com sistema dual e uma informação abrangente sobre todas as áreas de ensino e formação profissional. Este recurso em linha oferece também informação actualizada sobre eventos, um boletim informativo, perfis de formadores e um fórum para especialistas em educação. Dirige-se a formandos e a jovens, bem como a especialistas nas áreas do ensino, investigação e política, e ainda a agentes educativos.

Última visita à página: 12/2004

www.ausbildung-plus.de

DK **Fremtidens uddannelser: den ny faglighed og dens forudsætninger / Henrik Busch et al.**

[O ensino do futuro: o novo profissionalismo e os seus requisitos prévios].

Copenhaga: UVM (Undervisningsministeriet - Ministério da Educação da Dinamarca), 2004. Undervisningsministeriets forlag, Strandgade 100 D, DK-1401 Copenhagen K.

Esta publicação contém uma breve análise e uma série de recomendações concretas para iniciativas em matéria de política educativa, com o objectivo de assegurar o profissionalismo e o cumprimento dos seus requisitos prévios em todo o sistema de ensino. Os autores baseiam essencialmente as

suas análises e recomendações em relatórios dos quatro grupos de trabalho designados pela Autoridade Nacional para a Educação. No período entre 2001 e 2003, os grupos de trabalho trataram de descrever os requisitos prévios para o novo profissionalismo pretendido no ensino do futuro. Os grupos de trabalho debruçaram-se especialmente sobre as quatro disciplinas seguintes: matemática, língua dinamarquesa, línguas estrangeiras e ciências naturais.

EE **Elukestva õppe strateegia ao longo da vida].**

Tartu: Haridus- ja Teadusministeeriu, 2002, 38 p.

Haridus- ja Teadusministeeriu Munga 18, Tartu, 50088, hm@hm.ee, www.hm.ee/

O objectivo desta estratégia é criar os requisitos prévios para o desenvolvimento de um sistema que torne possível a aprendizagem ao longo da vida, assim como uma actuação adequada, eficaz e intensiva ao nível específico da regulamentação social. O requisito prévio para alargar o acesso à aprendizagem ao longo da vida é a cooperação entre os sectores público, privado e terciário, bem como entre os sectores formal, não formal e informal, e ainda entre o ensino geral e profissional.

Última visita à página: 12/2004

[www.andras.ee/htdocs/gfx/docs/Elukestva_Oppe_%20Strateegia\(vol1\).pdf](http://www.andras.ee/htdocs/gfx/docs/Elukestva_Oppe_%20Strateegia(vol1).pdf)

ES **Central Lechera Asturiana: la formación en un modelo mixto de gestión / María Teresa Sáenz.**

[Central Leiteira Asturiana: formação num modelo de gestão mista]

Em: Capital Humano, nº 178, Junho de 2004

Madrid: Cisspraxis, 2004

Este documento apresenta uma política de formação baseada num modelo misto de gestão industrial e empresarial que permite colmatar a disparidade entre as competências profissionais efectivas dos trabalhadores e as competências requeridas para vagas específicas, com ênfase no quadro de referência para o desenvolvimento desta política, na formação baseada nas competências, no tipo de acções de formação profissional levadas a cabo, na eficácia do plano de formação e num modelo de formação específico para os quadros dirigentes da empresa.



FI **Ulkomailla suorittettujen tutkintojen tunnustaminen Suomessa [Reconhecimento das qualificações estrangeiras na Finlândia]**

Helsínquia; Opetushallitus, 2004, 46 p.
Opetushallitus, akaniemenkatu 2, 00530 Helsinki, Sukunimi@oph.fi, www.oph.fi

Esta brochura visa prestar informação sobre o reconhecimento das qualificações estrangeiras na Finlândia. A principal preocupação consiste em informar sobre as funções do National Board of Education (NBE - Conselho Nacional de Educação), como autoridade a quem cabe decidir sobre a elegibilidade de qualificações estrangeiras para concorrer a vagas e cargos da função pública na Finlândia, e sobre as funções do NBE enquanto centro de informação para o reconhecimento das qualificações. De um modo geral, o reconhecimento das qualificações estrangeiras implica o reconhecimento das competências e elegibilidade proporcionados pela qualificação. Na Finlândia, o reconhecimento de uma qualificação pode envolver a tomada de uma decisão de reconhecimento pela NBE, a tomada de uma decisão por outra entidade pública finlandesa sobre o direito de exercer uma determinada profissão, a tomada de uma decisão por uma instituição finlandesa do ensino superior sobre a elegibilidade de uma qualificação estrangeira para se poder prosseguir os estudos, ou o reconhecimento de cursos estrangeiros como parte integrante de uma qualificação finlandesa.

www.oph.fi/info/recognition

FR **Le choc démographique, défi pour les professions, les branches et les territoires / Commissariado-Geral do Plano; Presidente Michel Amar; relatores Christine Afriat; Jean-Marc Grando [et al.].**

[O choque demográfico, desafio para as profissões, sectores e territórios]

Paris: La Documentation Française, 2004, 187 p.

(Qualificações e perspectivas)

O choque demográfico do próximo decénio não deixará de ter consequências sobre o mercado de trabalho em França, tendo em conta os imperativos da União Europeia quanto ao crescimento do emprego para as pessoas com idades entre os 55 e os 64 anos, os diferentes impactos em cada sector económico do país com maior ou menor falta de pessoal qualificado, a concorrência

entre os sectores público e privado e as disparidades territoriais.

IE **Participation of the employed in education and training 2003 / Roger Fox.**

[Participação dos trabalhadores no ensino e na formação 2003]

Dublin: FÁS, 2004, 275 p.

FÁS, P.O. Box 456, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin, minfo@fas.ie, www.fas.ie

O presente artigo recorre a análises específicas da publicação Quarterly National Household Survey 2002 (Inquérito Nacional Trimestral às Famílias 2002) para fornecer dados sobre a dimensão e distribuição das actividades de ensino/formação entre os trabalhadores empregados na Irlanda. A sua conclusão é que se verificou um aumento muito positivo durante a última década. Salienta, no entanto, que subsistem diferenças significativas nas taxas de participação entre diferentes tipos de trabalhadores (que variam, por exemplo, em função da idade, género ou grau de habilitações). O relatório apura que a participação feminina no ensino e formação profissional (EFP) foi muito superior à participação masculina, apresentando os grupos etários mais jovens maiores probabilidades de frequentarem o EFP do que as pessoas mais idosas. As taxas de participação dos trabalhadores independentes ou outros revelaram-se significativamente menores do que as dos trabalhadores por conta de outrem, sobretudo no caso dos homens. De um modo geral, as formas preferidas foram a formação num local de trabalho (39 %) e numa sala de aula (35 %). Na generalidade, a taxa de participação no EFP foi muito mais elevada no sector privado da prestação de serviços (que abrange sobretudo administrativos), tais como os serviços financeiros e empresariais, e nos serviços públicos, tais como a administração pública/defesa, o ensino e a saúde (todos com taxas superiores a 10 %). A indústria ficou abaixo da média, com uma taxa de 7,1 %, ao passo que a construção civil, a venda por grosso e a retalho e o sector da hotelaria e restauração apresentaram taxas muito reduzidas (4 %). Os profissionais liberais e as suas associações foram o grupo profissional que apresentou maiores probabilidades de participação no EFP (15 %). Os trabalhadores manuais, pelo seu lado, registaram uma reduzida taxa de participação de cerca de 4,5 %. O autor conclui afirmando que a taxa de participação irlandesa no EFP (8,3 %) surge um pouco abaixo da média dos países da OCDE.



IS **Ársskýrsla 2003: bafmælisrit. Samtök iðnaðarins [Relatório anual 2003: publicação comemorativa do aniversário].**

Reiquiavique: Samtök iðnaðarins, [2004], 59 p. Samtök iðnaðarins, Borgartúni 35, IS-105 Reykjavik, mottaka@si.is, <http://www.si.is>

Trata-se do relatório anual da Federação das Indústrias Islandesas. A publicação assinala também o seu décimo aniversário. Contém artigos sobre a efeméride e o balanço anual da rede de serviços, comunicação, informação e segurança da federação ao serviço das empresas industriais. Inclui um capítulo especial sobre o ensino e a formação no sector industrial da Islândia. A federação participa no planeamento do ensino profissional e técnico, em conjunto com as entidades responsáveis pelo ensino e várias organizações. A federação possui um representante no conselho de organizações educativas da indústria, que organizam, há vários anos, acções de formação contínua para agentes comerciais e gestores.

IT **I patti sociali e le esperienze della concertazione locale per lo sviluppo e l'occupazione nelle regioni italiane / Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro / Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, [Pactos sociais e experiências recolhidas com a concertação local para o desenvolvimento e o emprego nas regiões italianas / Conselho Nacional da Economia e do Emprego].**

Roma: CNEL [Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro], 2004.

Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Viale David Lubin 2, I-00196 Roma, www.cnel.it/

Este texto analisa os modelos de negociação e as parcerias sociais relacionadas com a evolução das políticas de desenvolvimento regional nos últimos dez anos. A avaliação tem como objectivo declarado cumprir a premissa de melhorar a eficácia e eficiência das políticas locais, com base no acompanhamento das diversas realidades regionais através da interacção entre parceiros sociais e instituições, no intuito de desenvolver políticas que visem o emprego e o rendimento.

LT **Profesijos mokytoju strateginiu kompetenciju nustatymo ir ju**

kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika / Rimantas Lauzackas, Vincentas Dienys

[Metodologia para identificação de competências estratégicas dos professores do ensino profissional e criação de módulos para o desenvolvimento das qualificações].

Vilnius, Akritis, 2004

AKRITAS, UAB. Adresas: Pylimo g. 5/2, Vilnius 01117, El.paštas: ss@info.lt,

Esta publicação foi elaborada no quadro do projecto "Competências estratégicas para os professores do ramo da construção civil: modelação das experiências" do programa Phare 2001. A publicação dirige-se a pessoas responsáveis pela organização ou implementação do desenvolvimento das qualificações dos professores do ensino profissional. Abrange tópicos como a qualificação dos professores do ensino profissional e o seu aperfeiçoamento, as competências estratégicas dos professores do ensino profissional e o processo para a sua identificação, a concepção dos conteúdos para o desenvolvimento das qualificações e a descrição dos módulos para desenvolvimento das qualificações.

LV **Kritiska domasana ka garants kvalitates veicināsana RTK / Nipers, Janis**

[O pensamento crítico como garantia de promoção da qualidade na Universidade Técnica de Riga]

Riga: Universidade Técnica, 2004

Academic Information Centre, Valnu 2, Riga, Latvia, LV-1050

O objectivo deste artigo é esclarecer a importância do diálogo filosófico para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo no ensino superior. O artigo aborda o papel da atitude crítica e da filosofia no ensino, bem como o papel do diálogo filosófico na cooperação entre consumidores e investigadores, no âmbito da auto-avaliação do programa de estudo "Auto Transport", além das formas como o ensino superior pode afectar as necessidades em matéria de ambiente e respectivos riscos e oportunidades.

NL **Brainport: bleven lang leren in het Nederlandse agro-food-complex / Thomas Lans, Renate Wesselink, Martin Mulder, Harm Biemans**

[Aprendizagem ao longo da vida no sector agro-alimentar neerlandês].



Wageningen: Universidade de Wageningen, 2003, 48 p.

Universiteit Wageningen, Leerstoel Educatie en Competentie Studies, Postbus 9101, NL-6700 HB Wageningen [zwww.wau.nl](http://www.wau.nl)

O sector agro-alimentar encontra-se em permanente evolução e as mudanças sucedem-se rapidamente. A essência de tais mudanças é descrita neste texto, bem como os factores a tomar em consideração para fazer interagir os incentivos à aprendizagem ao longo da vida com as percepções dos empresários ou dos trabalhadores. O documento aborda seguidamente o modo como a aprendizagem ao longo da vida deve ser organizada. São analisadas as principais tendências e a evolução do ramo educativo, levando em conta as vantagens da aprendizagem ao longo da vida. Definem-se, por último, vários caminhos susceptíveis de servir de base à aprendizagem ao longo da vida.

NO Kartlegging av realkompetansereformen / Helland, Håvard

[Uma análise da reforma das competências não formais].

Oslo: NIFU, 2004, 78 p.

NIFU, Hegdehaugsveien 31, N-0352 Oslo, Tel.: (47-22) 595100, Fax: (47-22) 595101, E-mail: nifu@nifu.no, URL: www.nifu.no/

Este relatório foi encomendado pelo Ministério da Educação e Investigação e faz uma breve análise da forma como as instituições de ensino se adaptaram à reforma das competências não formais. O relatório analisa, especificamente, o desenvolvimento de regras, regulamentos e métodos a nível local para avaliação dos candidatos, bem como o número de candidatos a qualificações não formais registados nas diferentes instituições e variantes de estudo em 2001 e 2002. São também descritas sucintamente as características demográficas destes candidatos e estudantes.

PL Samorzadowy model oświaty: koncepcje i realia / por Ewa Adamczyk, Janusz Gęsicki e Ewa Matczak. [Modelo educativo de autogovernança: conceitos e realidades].

Varsóvia: IBE, 2001, 95 p.

Este estudo apresenta a investigação feita sobre a criação de um modelo educativo de autogovernança na Polónia. Descreve os

fundamentos teóricos relativamente à criação do modelo educativo de autogovernança, bem como as mudanças relacionadas com as condições legais e orgânicas para a introdução deste modelo na Polónia. O estudo apresenta também as necessidades educativas das comunidades locais, que são quem beneficia da autogovernança, além de analisar a qualidade dos quadros de gestão no domínio da educação.

PT Perfil das competências do orientador de formação / Francisco Carvalho, Teresa Ventura et al.

[S.l.]: [s.n.], 2004

Coordenação do Internato Complementar de Clínica Geral da Zona Sul, Lg. Prof. Arnaldo Sampaio, edf. Centro de Saúde de Sete Rios - 4º piso - 1500-498 Lisboa 0014498 520 L.

A identificação das características necessárias ao exercício, com qualidade, das funções de orientador da formação médica pós-graduada constitui uma necessidade do próprio profissional e das instituições responsáveis pela sua qualificação profissional. Importa definir um perfil de competências do orientador dos médicos em formação que corresponda às necessidades de um processo de formação (especialização) que decorre sobretudo em contexto real de trabalho. Neste perfil identificam-se e sistematizam-se as características do orientador em três tipos: pré-requisitos, atributos e competências pedagógicas. O perfil de competências constitui um instrumento útil de auto-avaliação e permite também às instituições responsáveis pela qualificação profissional uma supervisão do exercício pedagógico, contribuindo para o apoio e desenvolvimento técnico individual.

SE Vuxenutbildning i förändring: buppföljning av hur flexibelt lärande introduceras i Sveriges kommuner / Carl Holmberg, Conny Karlsson [Uma educação contínua em evolução: acompanhamento da forma como a aprendizagem flexível está a ser introduzida nos municípios suecos].

Hässleholm: Nationellt centrum för flexibelt lärande [Centro Nacional para a Aprendizagem Flexível], 2004, 42 p.

A aprendizagem ao longo da vida constitui uma parte importante da política educativa sueca. É necessário um sistema de ensino flexível, que permita aos adultos conciliar o trabalho, a família e os estudos. Este



relatório descreve a situação da aprendizagem flexível nos municípios suecos.
www.cfl.se/pdf/publikationer/vuxenutbildning_i_forandring.pdf

SI Izobraževanje z vidika standardnih pravih za izenačevanje možnosti invalidov v Sloveniji **Globačnik, Bojana**
[Regras-padrão para a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência]
 Liubliana: Urad Vlade RS za invalide, 2003

Este artigo aborda o ensino de crianças e adultos com deficiência em alguns países da Europa e designadamente na Eslovénia. Alguns dos factos mencionados têm um impacto importante na qualidade do ensino. O processo de ensino e formação profissional é bem sucedido quando existe uma relação com o emprego. Os programas de ensino e formação profissional revelam-se actuais quando são flexíveis, se baseiam no uso das novas tecnologias e têm um impacto importante na qualidade de vida das pessoas com deficiência.

http://www.gov.si/uzi/publikacije/izobrazevanje_odraslih.doc

SK Current status of vocational education and training in Slovakia: vocational education and training on the verge of the Millennium / por Juraj Vantuch, com o apoio de Dagmar Jelinkova.
[Situação actual do ensino e da formação profissional na Eslováquia: ensino e formação profissionais no dealbar do milénio]
 Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV), Bellova 54/a, 837 63 Bratislava, siovsiov.sk, www.siov.sk/

Este relatório proporciona uma descrição e análise aprofundadas da evolução no ensino e formação profissional eslovaca no dealbar do milénio. Nos dois primeiros capítulos o autor faculta informação sobre a situação económica e o mercado de trabalho do país,

bem como sobre as consequências da evolução registada, no período em apreço, ao nível do desenvolvimento dos recursos humanos e do sistema de ensino. Os capítulos seguintes visam descrever e analisar as tendências do ensino e formação profissional inicial e contínua, designadamente a estrutura e organização dos cursos, as entidades responsáveis, o financiamento, a participação dos parceiros sociais, o desenvolvimento, qualidade e certificação dos currículos, a legislação em matéria de ensino e formação profissional (EFP) inicial e contínua, formação de gestão e professores, gestores e administradores do EFP, bem como investigação em EFP. O relatório inclui também informação sobre a cooperação internacional e projectos comunitários relacionados com o EFP em que a Eslováquia participou, bem como sobre o papel do Observatório Nacional da Eslováquia para o EFP, que pertence à rede de observatórios nacionais criada pela Fundação Europeia para a Formação. Entre as conclusões o autor salienta a necessidade de um novo modelo de financiamento do EFP. No anexo figuram dados estatísticos pormenorizados sobre o EFP.

http://www.siov.sk/siov/dokhtm/7sno/sno/archiv/vetrep01_obal.pdf

UK Pathways in Adult Learning Survey (PALS) 2003 / Dawn Snape, Alice Bell e Abigail Jones.
[Percursos dos inquiridos no inquérito sobre o ensino de adultos (PALS) 2003]
 Nottingham: Department for Education and Skills (Departamento para o Ensino e as Qualificações), 2004.

Cerca de 84 % dos que se encontravam a frequentar cursos na altura em que foi realizado o inquérito nacional sobre o ensino de adultos, em 2001, prosseguiram a aprendizagem nos dois anos subsequentes. Esta é uma das conclusões do Pathways in adult learning survey (PALS) 2003. O PALS baseia-



ReferNet – Rede Europeia de Referência e Especialização

CEDEFOP

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki, Grécia
Tel. (30) 2310 49 00 79
Fax (30) 2310 49 00 43
Sr. Marc Willem
Chefe da Área D - Informação, Comunicação e Disseminação
Correio electrónico:
mwi@cedefop.eu.int
Sítio web: <http://www.cedefop.eu.int>
<http://www.trainingvillage.gr>

FOREM

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Boulevard Tirou 104
B-6000 Charleroi, Bélgica
Tel. (32-71) 20 61 67
Fax (32-71) 20 61 74
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Sigrid Dieu
Correio electrónico:
sigrid.dieu@forem.be
Sítio web: <http://www.leforem.be>

NVF

Národní vzdělávací fond
Opletalova 25
CZ-11000 Praha 1, República Chéca
Tel. (420-2) 24 50 05 40
Fax (420-2) 24 50 05 02
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Vera Czesana
Correio electrónico: czesana@nvf.cz
Sítio web: <http://www.nvf.cz>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
Fiolstræde 44
DK-1171 København K, Dinamarca
Tel. (45-33) 95 70 00
Fax (45-33) 95 70 01
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Sven-Erik Povelsen
Correio electrónico: sep@CiriMail.dk
Sítio web: <http://www.ciriushonline.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn, Alemanha
Tel. (49-228) 107 16 02
Fax (49-228) 107 29 74
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Georg Hanf
Correio electrónico: hanf@bibb.de
Sítio web: <http://www.bibb.de>

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus
Liivalaia 2
EE-10118 Tallinn, Estónia
Tel. (372) 69 98 080
Fax (372) 69 98 081
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Evelin Silla
Correio electrónico:
evelin.silla@innove.ee
Sítio web: <http://www.innove.ee>

OEEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis
Ethnikis Antistasis 41 and
Karamanoglou
GR-14234 Áthina
Grécia
Tel. (30) 210 77 22 08
Fax (30) 210 2 71 49 44
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Argyros Protopappas
Correio electrónico: tm.t.v@oEEK.gr
Sítio web: <http://www.oEEK.gr>

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid, Espanha
Tel. (34-91) 585 95 82
Fax (34-91) 377 58 81
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Maria Luz de la Cuevas Torresano
Correio electrónico:
mluz.cuevas@inem.es
Sítio web: <http://www.inem.es>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente, 4, avenue du Stade de France, FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex, França
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Henriette Perker
Correio electrónico: h.perker@centre-inffo.fr
Sítio web: <http://www.centre-inffo.fr/>

FÁS

Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4
Irlanda
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Jean Wrigley
Correio electrónico: jean.wrigley@fas.ie
Sítio web: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 Roma, Itália
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Colombo Conti
Correio electrónico: c.conti@isfol.it
Sítio web: <http://www.isfol.it>

Human Resource Development Authority of Cyprus

2 Anavissou Street, Strovolos
P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosia
Chipre
Tel. (357-22) 39 03 63
Fax (357-22) 42 85 22
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. George Siekkeris
Correio electrónico:
g.siekkeris@hrdauth.org.cy
Sítio web: <http://www.hrdauth.org.cy>

Academic Information Centre

Valnu iela 2
LV-1050 Riga
Letónia
Tel. (371-7) 21 23 17
Fax (371-7) 22 10 06
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Baiba Ramina
Correio electrónico: baiba@aic.lv
Sítio web: <http://www.aic.lv>

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training
Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Lituânia
Tel. (370-5) 21 23 523
Fax (370-5) 24 98 183
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Giedre Beleckiene
Correio electrónico: giedre@pmmc.lt
Sítio web: <http://www.pmmc.lt>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
29, rue Aldringen
L-2926 Luxembourg
Luxemburgo
Tel. (352) 47 85 241
Fax (352) 47 41 16
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Jos Noesen
Correio electrónico: noesen@men.lu
Sítio web: <http://www.men.lu>

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága
Ajtosi Durer Sor 19-21
HU-1146 Budapest
Húngria
Tel. (36-1) 30 46 62 391
Fax (36-1) 30 13 242
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Tamas Köpeczi-Bocz
Correio electrónico: kopeczit@omai.hu
Sítio web: <http://www.nive.hu>

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325,
Education Division, Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana, Malta
Tel. (356-21) 22 81 94
Fax (356-21) 23 98 42
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Margaret M Ellul
Correio electrónico: margaret.m.ellul@gov.mt
Sítio web: <http://www.education.gov.mt>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Pettelaarpark - Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Países Baixos
Tel. (31-73) 680 08 00
Fax (31-73) 612 34 25
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Martine Maes
Correio electrónico: mmaes@cinop.nl
Sítio web: <http://www.cinop.nl>

IBW

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Áustria
Tel. (43-1) 54 51 10
Fax (43-1) 54 51 67 122
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Thomas Mayr
Correio electrónico: mayr@ibw.at
Sítio web: <http://www.ibw.at>

BKKK

Co-operation Fund
ul. Górnosłaska 4A
PL-00444 Warszawa
Polónia
Tel. (48-22) 62 53 937
Fax (48-22) 62 52 805
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Kinga Motysia
Correio electrónico:
kingam@cofund.org.pl
Sítio web: <http://www.cofund.org.pl>

IQF

Institute for Quality in Training (former INOFOR)
Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisboa
Portugal
Tel. (351-21) 81 07 000
Fax (351-21) 81 07 190
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Fernanda Ferreira
Correio electrónico:
fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
Sítio web: <http://www.inofor.pt>

CP

Centra RS za poklicno izobrazevanje
Ob Zeleznicni 16
SI-1000 Ljubljana
Eslovénia
Tel. (386-1) 58 64 216
Fax (386-1) 54 22 045
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Mojca Cek
Correio electrónico: mojca.cek@cpi.si
Sítio web: <http://www.cpi.si>

SIOV

State Institute of Vocational Education and Training
Cernyševského 27
SK-85101 Bratislava, Eslováquia
Tel. (421-2) 62 41 06 78
Fax (421-2) 62 41 06 78
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Dagmar Jelinkova
Correio electrónico: sno@netax.sk
Sítio web: <http://www.siov.sk>

OPH

Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FI-00531 Helsinki
Finlândia
Tel. (358-9) 77 47 71 24
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Matti Kyrö
Correio electrónico: matti.kyro@oph.fi
Sítio web: <http://www.oph.fi>



Organizações associadas

Skolverket - Statens Skolverk

Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm
Suécia
Tel. (46-8) 723 32 00
Fax (46-8) 24 44 20
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Sten Pettersson
Correio electrónico:
Sten.Pettersson@skolverket.se
Sitio web: <http://www.skolverket.se>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación
y documentación sobre formación
profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo
Uruguay
Tel. (598-2) 92 05 57
Fax (598-2) 92 13 05
Sitio web: <http://www.cinterfor.org.uy>

EVTA

AIEFP
European Vocational Training
Association
Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles
Bélgica
Tel. (32-2) 644 58 91
Fax (32-2) 640 71 39
Sitio web: <http://www.evta.net>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
UK-W1J8QA London
Reino Unido
Tel. (44-20) 75 09 55 55
Fax (44-20) 75 09 66 66
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Tom Leney
Correio electrónico: leneyt@qca.org.uk
Sitio web: <http://www.qca.org.uk>

DG EAC

Comissão Europeia
Direcção-Geral da Educação e da
Cultura
Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles
Bélgica
Tel. (32-2) 299 42 08
Fax (32-2) 295 78 30
Sitio web: <http://europa.eu.int>

ILO

International Labour Office
4 Route des Morillons
CH-1211 Genève 22
Suíça
Tel. (41-22) 799 69 59
Fax (41-22) 799 76 50
Sitio web: <http://www.ilo.org>

EDUCATE Iceland

Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavik
Islandia
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Coordenador Nacional ReferNet:
Sr. Arnbjörn Ólafsson
Correio electrónico: arnbjorn@mennt.is
Sitio web: <http://www.mennt.is/>

EFVET

European Forum of Technical and
Vocational Education and Training
Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles
Bélgica
Tel. (32-2) 51 10 740
Fax (32-2) 51 10 756
Sitio web: <http://www.efvet.org>

KRIVET

The Korean Research Institut for
Vocational Education and Training
15-1 Chongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu, Seoul
Coreia
Tel. (82-2) 34 44 62 30
Fax (82-2) 34 85 50 07
Sitio web: <http://www.krivet.re.kr>

TI

Teknologisk Institutt
Akersveien 24C
N-0131 Oslo
Noruega
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 42 62
Coordenadora Nacional ReferNet:
Sr.a Signe Engli
Correio electrónico:
signe.a.engli@teknologisk.no
Sitio web: <http://www.teknologisk.no>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Torino
Italia
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Sitio web: <http://www.etf.eu.int>

NCVRVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade
Australía
Tel. (61-8) 82 30 84 00
Fax (61-8) 82 12 34 36
Sitio web: <http://www.ncver.edu.au>

European Schoolnet

Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles
Bélgica
Tel. (32-2) 790 75 75
Fax (32-2) 790 75 85
Sitio web: <http://www.eun.org>

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japão
Tel. (81-43) 87 60 211
Fax (81-43) 27 67 280
Sitio web: <http://www.ovta.or.jp>

EURYDICE

The Education Information Network in
Europe
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Bélgica
Tel. (32-2) 600 53 53
Fax (32-2) 600 53 63
Sitio web: <http://www.eurydice.org>

UNEVOC

International Centre for Technical and
Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc
Görresstr. 15
D-53113 Bonn
Alemanha
Tel. (49-228) 243 37 12
Fax (49-228) 243 37 77
Sitio web:
<http://www.unevoc.unesco.org>



Edições mais recentes em língua portuguesa



Nº 31/2004

Investigação

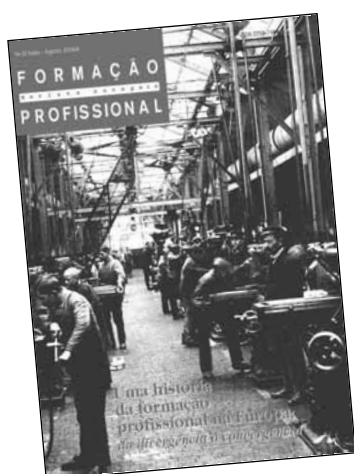
- A formação profissional enquanto estratégia nos processos de criação de valor (Tahir M. Nisar)
- A escolarização da formação profissional dos jovens em França: o Estado ao serviço das empresas (Vincent Troger)
- Excesso de educação e défice de aprendizagem: estudo de investigação sueco sobre a interacção existente entre educação, trabalho e aprendizagem (Kenneth Abrahamsson, Lena Abrahamsson, Jan Johansson)

Análise das políticas de formação profissional

- Mudança nas abordagens pedagógicas e didácticas no ensino profissional nos Países Baixos: dos interesses institucionais às ambições dos estudantes (Elly de Bruijn)
- A formação dos professores de enfermagem um contributo para uma avaliação das práticas de formação (Maria de Lourdes de Magalhães Oliveira)

Artigo de opinião

- Aprendizagem electrónica (E-learning) – A universidade virtual inserida no seu contexto! (Olaf Pollmann)



Nº 32/2004

- Da divergência à convergência Uma história do ensino e formação profissional

Investigação

- “Sistemas” de formação profissional europeus - algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica (Wolf-Dietrich Greinert)
- Entre a escola e a empresa. Estudo comparativo do desenvolvimento histórico do sistema de ensino e formação profissional nos Países Baixos e na Alemanha (Dietmar Frommberger e Holger Reinisch)
- Modelos, paradigmas ou culturas do ensino profissional (Anja Heikkinen)
- A política comum de formação profissional da CEE de 1961 a 1972 (Francesco Petrini)
- Os sindicatos e o relançamento da política social europeia (Maria Eleonora Guasconi)
- O papel do ensino e formação profissional na política social europeia e o Cedefop (Antonio Varsori)
- A importância da formação profissional na ideia de Espaço Social Europeu de François Mitterrand (1981-1984) (Georges Saunier)



Nº 33/2004

Investigação

- Os países aderentes e candidatos à implementação dos objectivos de Lisboa (Jean-Raymond Masson)
- Aprender a concorrer e a reestruturar as empresas numa UE em fase de alargamento (Gerd Schienstock)
- Atitudes face à educação e preferências relativas às vias de ensino na República Checa (Věra Czesaná e Olga Kofroňová)
- A resposta ao interesse cada vez menor pela EFP na Eslovénia (Ivan Svetlik)
- A Declaração de Bolonha e a formação profissional de professores na Letónia (Andris Kangro)
- Reestruturação dos elementos fundamentais e da estrutura estratégica do ensino e formação de professores de ensino profissional na Lituânia: abordagem sistemática (Pukelis Kestutis e Rimantas Laužackas)
- A reforma do ensino profissional na Polónia (Maria Wójcicka)



Recortar ou fotocopiar o cupão e enviar ao Cedefop em envelope de janela.



- Desejo receber um exemplar grátis para consulta.
- Desejo ler sobre a Europa e por isso assino a revista europeia «Formação Profissional» por um ano. (3 números, EUR 20 mais IVA e despesas de porte)
- Desejo receber os seguintes números da revista europeia «Formação Profissional» contra pagamento de EUR 10 (mais IVA e despesas de porte) por cada exemplar:

CEDEFOP

Centro Europeu para o Desenvolvimento
da Formação Profissional
(Caixa postal) T.O. 22427

GR-55102 Tessalónica

Número				
Língua				

Nome _____

Endereço _____



Convite à apresentação de contribuições

A Revista Europeia Formação Profissional publica artigos elaborados por investigadores ou especialistas da formação profissional e do emprego. Estamos abertos a contribuições que permitam a um vasto público de decisores políticos, de investigadores e de profissionais à escala internacional estar informado sobre os resultados das investigações de elevada qualidade que são conduzidas, nomeadamente, sobre a investigação comparativa transnacional.

A Revista Europeia é uma publicação independente, cujos artigos são submetidos a uma crítica exigente. É publicada três vezes por ano em Espanhol, Alemão, Inglês, Francês e Português, estando largamente difundida em toda a Europa, tanto nos Estados-membros como fora da União Europeia.

A Revista é publicada pelo Cedefop (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional) e visa contribuir para o debate e reflexão sobre a evolução do ensino e formação profissional numa perspectiva europeia. Na Revista são publicados artigos que apresentam novas ideias, que dão conta dos resultados da investigação ou expõem experiências e práticas nacionais e europeias. Inclui igualmente tomadas de posição e reacções relativamente a questões ligadas à formação e ao ensino profissionais.

Os artigos propostos para publicação devem ser precisos e acessíveis a um público vasto e variado. Devem ser suficientemente claros para serem entendidos por leitores de origens e culturas diferentes, que não estão necessariamente familiarizados com os sistemas de ensino e formação profissional de outros países. Por outras palavras, o leitor deverá poder entender claramente o contexto e a argumentação apresentados à luz das suas próprias tradições e experiências.

Paralelamente à sua publicação, os artigos da Revista são apresentados na Internet sob a forma de extratos. É possível obter o resumo dos números anteriores no endereço seguinte: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/publications.asp?section=18>.

Os autores dos artigos podem redigi-los em nome próprio ou como representantes de uma organização. O tamanho dos artigos deverá situa-se entre as 2000 e as 4000 palavras. Os artigos podem ser redigidos numa das 26 seguintes línguas: as 20 línguas oficiais da União Europeia (espanhol, checo, dinamarquês, alemão, estónio, grego, inglês, francês, italiano, letão, lituânio, húngaro, maltês, neerlandês, polaco, português, eslovaco, esloveno, finlandês e sueco), as 2 línguas dos países associados (islandês e norueguês), as 4 línguas oficiais dos países candidatos (búlgaro, croata, romeno, e turco).

Os artigos deverão ser enviados ao Cedefop por correio electrónico (anexo ao formato Word); os artigos deverão ser acompanhados de uma pequena referência biográfica sobre o autor com a indicação das suas actuais funções, um sumário para o índice (45 palavras no máximo), um resumo (entre 100 e 150 palavras) e 6 palavras-chave em Inglês não incluídas no título e correspondentes aos descritores fornecidos no Thesaurus Europeu da Formação.

Todos os artigos propostos serão sujeitos à apreciação do Comité de redacção que se reserva o direito de proceder ou não à sua publicação, sendo os autores informados sobre essa decisão. Os artigos publicados na Revista não reflectem necessariamente as opiniões do Cedefop. A Revista oferece, pelo contrário, a oportunidade de serem apresentadas análises distintas e pontos de vista diferentes, podendo até ser, por vezes, contraditórios.

Se desejar enviar um artigo, queira contactar Eric Fries Guggenheim (redactor) por correio electrónico para o endereço seguinte: efg@cedefop.eu.int, por telefone: (30) 2310 49 01 11, ou por fax: (30) 2310 49 01 17.

Prefácio
Marie-Jeanne Maurage

Investigação

Promover a compreensão da educação em toda a Europa. As visitas de estudo e o contributo da educação comparada
Dimitris Mattheou

A formação profissional tem importância para os jovens adultos no mercado de trabalho?
Ása Murray e Anders Skarlind

A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa
Mariana Gaio Alves

Para um ensino eficiente das competências através da Internet: um exemplo prático
Marjolein C.J. Caniels

A dimensão existencial da orientação pedagógica e profissional - quando a orientação se torna uma prática filosófica
Finn Thorbjørn Hansen

Formação e Organização do Trabalho: Ensaio de Investigação-Accção numa empresa de Comércio e Distribuição
Bernardes Alda e Lopes Albino

Secção bibliográfica concebida por Anne Wanniarit do Serviço de Documentação do Cedefop, com apoio da Rede Europeia de Referência e Especialização (ReferNet)

Revista Europeia Formação Profissional Nº 34 Janeiro - Abril 2005/I

CEDEFOP Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

Europe 123, GR-570 01 SALÓNICA (Pylea)
Endereço Postal: B.P. 22427, GR-551 02 SALÓNICA
Tel. (30) 23 10 49 01 11 Fax (30) 23 10 49 00 99
E-mail: info@cedefop.eu.int
www.cedefop.eu.int
www.trainingvillage.gr

DEEP/CID Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Praça de Londres 22º P
1049-056 Lisboa
Tel. (351-21) 843 10 36
Fax (351-21) 840 61 71
E-mail: deep.cid@deep.msst.gov.pt

Preço no Luxemburgo (IVA excluído)
Preço per número EUR 10
Assinatura anual EUR 20



Serviço das Publicações
Publications.eu.int

TI-AA-05-034-PT-C

