

**revista
europeia
de formação
profissional**

45

Revista Europeia de Formação Profissional

N.º 45 – 2008/3

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

Endereço postal: PO Box 22427
551 02 Thessaloniki, GRÉCIA
Tel. +30 2310490111
Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.europa.eu
Internet:
www.cedefop.europa.eu

**Publicado sob
a responsabilidade de**
Aviana Bulgarelli, Directora
Christian Lettmayr, Director-adjunto

Layout
Rooster Design
Thessaloniki, Grécia

Printed in the European Union, 2009

Nº de catálogo: TI-AA-08-045-PT-C

Os textos originais receberam-se antes
de Setembro de 2008

As opiniões dos autores não reflectem, necessariamente, a posição do Cedefop. Na *Revista Europeia de 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.

© Cedefop

Comité de Redacção

Presidente

Martin Mulder Universidade de Wageningen, Países Baixos

Membros

Ireneusz Białecki Universidade de Varsóvia, Polónia
Juan José Castillo Universidade Complutense de Madrid, Espanha
Eamonn Darcy Antigo membro da training and Employment Authority – FÁS, Irlanda
Pascaline Descy Cedefop, Grécia
Jean-Raymond Masson Fundação Europeia para a Formação, Torino, Itália
Teresa Oliveira Universidade de Lisboa, Portugal
Kestutis Pukelis Universidade Vytautas Magnus, Lituânia
Peter Rigney Irish Congress of Trade Unions, Representante do Conselho de Direcção do Cedefop
Eleonora Waltraud Schmid Cedefop, Grécia
Hilary Steedman London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, Reino Unido
Gerald Straka ITB/ Grupo de investigação LOS, Universidade de Bremen, Alemanha
Ivan Svetlik Universidade de Lubliana, Eslovénia
Éric Verdier Centre National de la Recherche Scientifique, Aix-en-Provence, LEST/CNRS, França

Secretariado de Redacção

Erika Ekström Ministério do Emprego, Estocolmo, Suécia
Ana Luísa de Oliveira Pires Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
Tomas Sabaliauskas Centro de Investigação sobre Educação e Formação Profissional, Universidade Vytautas Magnus, Kaunas, Lituânia
Eveline Wuttke Universidade Johann Wolfgang Goethe Francfort, Alemanha

Chefe de Redacção

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Grécia

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 de 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 de 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 avaliação, em que todos os membros do Comité de Redacção, 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 Direcção do Cedefop. A Revista Europeia tem um secretariado de Redacção constituído por investigadores confirmados.

A Revista está incluída em bases de dados reputadas
(ver http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/EJVT/links.asp).

P O N T O D E V I S T A

5

O espírito e a actuação empresarial – uma tarefa da formação e educação na Europa**Markus Th. Eickhoff**

Este artigo faz a apresentação de um projecto das organizações de cúpula da economia alemã que visa ministrar competências empreendedoras no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. Tem por objectivo contribuir com medidas de formação adequadas para a promoção e consolidação das pequenas e médias empresas dotadas de espírito empreendedor.

I N V E S T I G A Ç Ã O

34

Parceria social na certificação das qualificações lituanas em matéria de educação e formação profissional**Vidmantas Tūtlys, Lina Kaminskiėnė**

O artigo analisa a parceria social em matéria de certificação das qualificações de educação e formação profissional na Lituânia. Define os factores que influenciam a parceria social e examina as perspectivas de desenvolvimento futuras. Refere a experiência dos países da Europa Ocidental e a criação e aplicação do sistema nacional de qualificações da Lituânia.

55

Desenvolvimento de competências através da aprendizagem no trabalho temporário?**Gesa Münchhausen**

O desenvolvimento de competências no trabalho temporário tem sido até agora negligenciado. Este artigo apresenta um esboço dos resultados compilados num projecto de investigação do BIBB. Os resultados de casos estudados nos Países Baixos e em França e coligidos a partir de inquéritos realizados a empresas de trabalho temporário e a trabalhadores temporários alemães deixam claro que as oportunidades de um desenvolvimento de competências dependem do próprio trabalho temporário, e designadamente da aprendizagem no trabalho e das competências informalmente adquiridas in loco.

78

As organizações internacionais e a avaliação dos sistemas de educação e formação: análise crítica e comparativa**Claudia Neves**

Este artigo é o resultado de uma investigação, que se baseou numa análise crítica comparativa dos documentos de referência para a educação/formação produzidos por organizações internacionais. O Objectivo principal foi o de questionar as linhas « mestras » definidas, hoje em dia, para a Educação/formação, colocadas em termos de grandes objectivos do Milénio.

99

Creanças dos formadores sobre o conhecimento e a aprendizagem – um estudo-piloto**Sarah Müller, Karin Rebmann, Elisabeth Liebsch**

Os resultados do nosso estudo-piloto indicam que os formadores comerciais distinguem 4 dimensões de conhecimento e aprendizagem, dimensões estas que, no entanto, apenas atingem um nível médio de desenvolvimento. São evidentes diferenças significativas entre os profissionais principiantes e os formadores mais experientes.

119

Mulheres dotadas acima da média na formação profissional**Margrit Stamm, Michael Niederhauser**

O presente trabalho estuda em que medida as mulheres dotadas acima da média se distinguem, no contexto da formação profissional, dos respectivos colegas do sexo masculino dotados acima da média. Diferenças. É de destacar que, embora as formandas sejam claramente menos resistentes ao stress, têm, no entanto, melhor desempenho em áreas de competência específicas do que os formandos dotados.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EFP

132

Um olhar sobre a Aprendizagem nível III em Portugal – notas sobre um estudo caso**Ana Rute Saboga**

Tomando como referencial as desigualdades escolares e a forma como a escola lida com a heterogeneidade de públicos, pretendemos verificar como é que a diversidade de percursos alternativos para a frequência do ensino secundário, que integram a escolaridade pós-obrigatória, nomeadamente o Sistema de Aprendizagem, contribuem para o princípio da igualdade de oportunidades e para o desenvolvimento de projectos escolares e profissionais dos jovens.

157

Envelhecimento activo numa sociedade encanecida: formação em todas as idades**Roger Hessel**

Os responsáveis políticos estão cientes de que o envelhecimento da sociedade acarreta a necessidade de manter os trabalhadores mais velhos em situação de emprego. Este artigo desafia a mentalidade tradicional relativamente aos trabalhadores mais velhos e preconiza uma abordagem neutra em relação à idade no que respeita à formação profissional: a aprendizagem tem de se tornar um hábito que não se vai perdendo com a idade.

ESTUDO DE CASO/ ANÁLISE COMPARATIVA

181

Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho das Ilhas Baleares**Rosa Rosselló Ramón, Sebastià Verger Gelabert**

O objectivo central do presente documento é investigar a integração de jovens portadores de deficiência no mercado de trabalho após a conclusão da escolaridade obrigatória na Comunidade Autónoma das Ilhas Baleares. O documento apresenta uma síntese das principais opiniões do pessoal docente, dos alunos e de alguns empresários relativamente a esta questão e também alguns resultados preliminares.

201

Comparação das vias profissionais para quadros de gestão intermédia no sector da construção**Gerhard Syben**

Com base num estudo comparativo, é descrita a correspondência de actividades do processo laboral com o modelo das vias de formação inicial e contínua de quadros de gestão intermédia para estaleiros de construção na Hungria e na Alemanha, sendo igualmente abordadas algumas perspectivas relacionadas com outros países estudados, bem como as consequências ao nível do sistema de formação profissional decorrentes dos resultados apresentados.

L E I T U R A S

232

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

Comité Consultivo da Revista Europeia de Formação Profissional

Prof. Oriol Homs, Director da Fundação para Iniciativas Europeias e Investigação no Mediterrâneo (CIREM), Espanha

Dr. **Angela Ivančič**, Instituto Esloveno para a Educação de Adultos, Lubliana, Eslovénia

Prof. Dr. **Andris Kangro**, Decano da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade da Letónia

Prof. Dr. **Joseph Kessels**, Consultor e Professor de Desenvolvimento dos Recursos Humanos, Universidade de Twente, Países Baixos

André Kirchberger, Antigo Chefe da Divisão "Políticas de formação" junto da Comissão Europeia – Consultor Internacional Educação/Formação/Emprego

Prof. Dr. **Rimantas Laužackas**, Vice-Reitor, Universidade Vytautas Magnus, Kaunas, Lituânia

Dr. **Philippe Méhaut**, Director de Investigação, Centro Nacional de Investigação Científica (CNRS), LEST, Aix-en-Provence, França

Prof. Dr. **Reinhold Nickolaus**, Instituto de Pedagogia e Psicologia, Estugarda, Alemanha

Prof. Dr. **Antonio Novoa**, Reitor e Professor de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Prof. Dr. **Philip O'Connell**, Instituto de Investigação Económica e Social (ESRI), Dublin, Irlanda

Prof. Dr. **George Psacharopoulos**, Rede Europeia de Peritos em Economia da Educação (EENEE), Atenas, Grécia

Prof. Dr. **Paul Ryan**, Professor de Economia do Trabalho e Formação, King's College, Universidade de Londres, Reino Unido

Dr **Hanne Shapiro**, Instituto Tecnológico da Dinamarca

Prof. Dr. **Albert Tuijnman**, Economista, Banco Europeu de Investimento, Luxemburgo

Editorial

Caros leitores, caros autores,

A *Revista Europeia de Formação Profissional* tem por objectivo divulgar resultados da investigação, das políticas e das práticas na Europa e fora dela. Ao publicar artigos da autoria de investigadores e especialistas, a *Revista* torna os resultados de trabalhos de investigação de alta qualidade, nomeadamente de investigação transnacional comparativa, acessíveis aos responsáveis políticos, aos investigadores e aos profissionais de muitos países.

O presente número da *Revista* contém 10 artigos, que apresentam resultados de trabalhos de investigação, análises políticas e estudos de casos, e cobrem uma série de temas de grande interesse para o ensino e a formação profissional, como as convicções dos formadores sobre o conhecimento e a aprendizagem, as diferenças de género na aprendizagem, o papel do ensino secundário na promoção da igualdade de oportunidades, a integração de jovens com deficiência no mercado de trabalho ou as parcerias sociais em sistemas de acreditação e de qualificação. No âmbito da relação entre emprego, formação e aptidões, os artigos abordam o pensamento empresarial, as oportunidades de desenvolvimento de aptidões em trabalho temporário, as perspectivas de carreira para quadros médios no sector da construção civil e a aprendizagem para trabalhadores mais velhos. Também o discurso das organizações internacionais sobre o desenvolvimento e a avaliação dos sistemas de ensino e formação profissional é objecto de um artigo.

No entanto, este número 45 encerra um capítulo da história da *Revista*, até agora publicada em cinco línguas. A partir de 2009, com o número 46, a *Revista Europeia de Formação Profissional* passa a ser publicada apenas em língua inglesa. A simplificação da política linguística da *Revista* decorre dos desenvolvimentos da política comunitária em matéria de ensino e formação profissional, que impuseram novas exigências ao Cedefop. O Cedefop presta um apoio crescente à UE, aos seus Estados-Membros e aos

parceiros sociais na definição de novas políticas e abordagens comunitárias, bem como de ferramentas e de princípios tendentes a modernizar os sistemas comunitários de ensino e formação profissional, com o objectivo de os transformar nos melhores do mundo. Estas exigências, aliadas a importantes restrições orçamentais que afectarão o Cedefop a partir de 2009, obrigaram o Centro a reorientar as suas actividades e a reafectar os seus recursos. (¹)

Apesar de passar a ser publicada unicamente em inglês, a *Revista* irá continuar a estabelecer uma ligação entre a investigação, as políticas e a prática, e a ajudar a compreender melhor os desenvolvimentos no domínio do ensino e da formação profissional. Por esse motivo, espero que continuem a ler a *Revista Europeia de Formação Profissional* e a valorizá-la enquanto fonte de informação sobre investigação, questões políticas e debate científico sobre o ensino e a formação profissional a nível europeu e nacional.

Por último, antes de concluir este editorial, gostaria de agradecer a Éric Fries Guggenheim, chefe de redacção da *Revista* nos últimos oito anos. As suas funções passarão a ser asseguradas por uma equipa editorial do Cedefop, que dará continuidade à melhor tradição de análise da *Revista Europeia de Formação Profissional*.

Aviana Bulgarelli
Directora do Cedefop

(¹) Orçamento provisório 2009, Conselho de Direcção do Cedefop, Março 2008.

O espírito e a actuação empresarial – uma tarefa da formação e educação na Europa

Markus Th. Eickhoff

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung

(Associação coordenadora da economia alemã para a formação profissional)

RESUMO

Em termos genéricos, o espírito e a actuação empresarial, enquanto atitude e comportamento no trabalho, dizem respeito a toda a população activa, o que os torna um factor central de competência. Em termos específicos, estes dois componentes são ainda uma condição fundamental para que os empreendedores por conta própria possam criar e gerir com sucesso a sua empresa. Este quadro aplica-se sobretudo às pequenas e médias empresas que, pelos seus contributos para o emprego, a formação, a criação de valor acrescentado bruto, o volume de negócios, a capacidade de inovação, a competitividade e os objectivos de política social, são os pilares que sustentam a economia europeia.

O espírito e a actuação empresarial não são uma competência individual: abrangem um pacote de qualificações (fulcrais) como a iniciativa própria, a criatividade e a determinação. As organizações de cúpula da economia alemã desenvolveram um projecto para promover o espírito e a actuação empresarial, em que estas competências já são sistematicamente tomadas em consideração no ensino profissional geral e direccionadas no âmbito da formação inicial para a aquisição de uma atitude de trabalho empresarial. A formação contínua e o ensino académico devem ministrar competências concretas, inclusive de constituição e gestão de empresas. Para pôr em prática uma Entrepreneurship Education (educação e formação em empreendedorismo) que seja sustentável, são necessárias medidas diferentes mas concertadas entre si, em cada uma das fases.

Palavras-chave

Education policy, enterprise, Europe, lifelong learning, economy policy, community institutions

Política educativa, empresa, Europa, aprendizagem ao longo da vida, política económica, instituições comunitárias

O espírito empresarial como pacote de qualificações complexas

Estudos sobre o devir do trabalho mostram que os futuros currículos profissionais poderão apresentar uma alternância acrescida entre trabalho por conta de outrem e trabalho por conta própria, bem como entre períodos de formação contínua e de desemprego (cf. Plath, 2000, p. 583 e ss., e complementarmente Paulini-Schlottau, 2004, p. 11). Pretende-se que os trabalhadores ⁽¹⁾ exerçam a sua actividade segundo modernas formas de trabalho em empresas com hierarquias horizontais e como empresários no seio de empresas, os chamados *Intrapreneure* ou *empreendedores por conta de outrem* ⁽²⁾. Consequentemente, o espírito e a actuação empresarial ⁽³⁾ vêem a sua importância aumentar ainda mais, inclusivamente a nível europeu.

Nesta acepção, um empreendedor é uma pessoa que procura activamente potencialidades no mercado para si próprio como empreendedor por conta própria (*Entrepreneur*) ou para outros como empreendedor por conta de outrem (*Intrapreneur*), as reconhece e, através de uma actuação inovadora baseada em novas combinações de factores de produção, as explora economicamente (cf. Eickhoff, 2006, p. 51). Embora tanto os empreendedores por conta própria como os empreendedores por conta de outrem sejam considerados empresários, no contexto do presente artigo, *Entrepreneurship* (ou empreendedorismo) significa algo que em outros contextos é eventualmente designado por espírito empresarial, iniciativa empresarial ou cultura de auto-suficiência ⁽⁴⁾.

Mas o que distingue um empreendedor? Que características e capacidades deve um empreendedor possuir? Em que situações laborais consideradas típicas deve um empreendedor agir de forma competente? Para responder a estas questões devemos analisar de uma forma mais pormenorizada duas áreas do trabalho, designadamente a investigação em matéria de constituição de

⁽¹⁾ Para uma melhor legibilidade é adoptada apenas a forma masculina. Todos os cargos e profissões estão evidentemente abertos a homens e mulheres.

⁽²⁾ Sobre a utilização do conceito de *Intrapreneur(ship)* cf. Pinchot 1988, p. 7, Wolff, von Wulffen 1999, p. 252, e Paulini-Schlottau, 2004, p. 15.

⁽³⁾ Tendo em conta a perspectiva europeia, que está na base deste artigo, o conceito de empreendedorismo (*Entrepreneurship*) é usado como sinónimo do espírito e da actuação empresarial.

⁽⁴⁾ Sobre a diversidade de conceitos no quadro de *Entrepreneurship* comparar também com Hekman, 2006, p. 22 e ss. A título complementar comparar com Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas, 2003, pp. 7 e 12, Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, p. 34, e <http://www.desire-project.org> (consultado em 05.09.2006).

empresas⁽⁵⁾, para a fase de pré-constituição e de constituição⁽⁶⁾, e a aprendizagem da gestão, para a fase de pós-constituição. Uma avaliação de um total de 26 fontes especializadas permitiu obter uma lista de 102 qualificações⁽⁷⁾ para a constituição e gestão de empresas constante do anexo.

As qualificações empreendedoras apuradas mostram que se trata de um pacote complexo de qualificações, composto na sua maior parte pelas chamadas qualificações fulcrais⁽⁸⁾ ⁽⁹⁾. A sua elencação só pode ter um cariz meramente indicativo (cf. Eickhoff, 2006, pp. 65 e 67). Para adquirir uma relevância de maior alcance falta-lhe selectividade, clareza, capacidade operacional e integridade. Além disso, algumas qualificações, como por exemplo a representação da empresa no exterior, são tarefas e só a partir delas podem ser deduzidas qualificações. Por isso se concorda também com a crítica de que tais catálogos de tarefas têm um significado muito limitado (cf. Frese 1987, p. 89). Estes catálogos estão formulados de uma forma demasiado genérica e, por isso, aplicam-se a demasiadas actividades e qualificações. Além disso, a sustentabilidade da base empírica de enumerações desta natureza é duvidosa.

A amplitude das qualificações empreendedoras identificadas não serve o objectivo aqui pretendido e, assim sendo, adoptar-se-á um enfoque nas qualificações fulcrais.

As qualificações fulcrais agrupam-se em três áreas de conteúdos:

1. Inovação;
2. Constituição da empresa; e
3. Gestão da empresa.

⁽⁵⁾ A investigação sobre *Entrepreneurship* tem uma longa tradição nos EUA e na Grã-Bretanha. Em alguns países europeus – sobretudo nos países da Europa Central e Oriental – a investigação sobre a constituição de empresas é um campo de investigação muito recente (cf. Kland; Münch 1990, p. 172).

⁽⁶⁾ O processo de constituição de uma empresa é normalmente dividido em três secções mais ou menos temporárias, que são as fases de pré-constituição, constituição e pós-constituição (cf., a título de exemplo, Weihe 1994, p. 107). A actividade do empresário pode depois ser sistematizada em dois campos de tarefas mais ou menos funcionais que são a constituição da empresa e a gestão da empresa (cf. Eickhoff 2006, p. 57 e ss.).

⁽⁷⁾ As qualificações descrevem as exigências de um posto de trabalho (cf. Sloane; Twardy; Buschfeld, 2004, p. 108).

⁽⁸⁾ Os debates sobre qualificações e competências fulcrais vêm já desde a década de setenta do século passado e estão estreitamente associados a Mertens. Foi ele quem considerou as qualificações fulcrais como objectivos de formação que prevalecem sobre os demais e são a chave para o simples desenvolvimento de conhecimentos especiais (cf. Gonon, 2006, p. 427).

⁽⁹⁾ Na investigação em matéria de constituição de empresas foram até agora investigadas com maior assiduidade as seguintes qualificações: motivação para os resultados, apetência pelo risco e criatividade/inação (cf. Schmitt-Rodermund; Silbereisen 1999, p. 116).

Estas áreas de conteúdos constituem, deste modo, sínteses das qualificações empreendedoras identificadas (cf. Eickhoff, 2006, p. 85 e ss.).

Sobre o nº 1: Qualificações fulcrais para a inovação

O empreendedor deve desenvolver e conseguir impor inovações no mercado. Para tal deve saber:

- 1.1. ... desenvolver e produzir novos produtos e/ou qualidades de produtos.
- 1.2. ... desenvolver e aplicar novos processos de produção.
- 1.3. ... desenvolver e introduzir novas estruturas organizacionais.
- 1.4. ... reconhecer e aproveitar novos mercados de aprovisionamento.
- 1.5. ... explorar e aproveitar novos mercados para vender os seus produtos.

Sobre o nº 2: Qualificações fulcrais para a constituição da empresa

Esta área de conteúdos abrange basicamente apenas os empreendedores por conta própria. Contém, no entanto, algumas competências fulcrais que são também desejáveis para empreendedores por conta de outrem. Um empreendedor deve saber:

- 2.1. ... recolher todas as informações necessárias à constituição da empresa.
- 2.2. ... elaborar e executar um plano de negócio para a nova empresa.
- 2.3. ... negociar contratos relevantes para a constituição da empresa.
- 2.4. ... proceder ao registo formal da empresa.

Sobre o nº 3: Qualificações fulcrais para a gestão da empresa

Esta área tem como alvo a fase de pós-constituição e afecta, de novo e na mesma medida, tanto os empreendedores por conta própria como os empreendedores por conta de outrem. Um empreendedor deve saber:

- 3.1. ... estabelecer objectivos eclécticos para a empresa.
- 3.2. ... planificar os processos empresariais em função dos objectivos.
- 3.3. ... tomar decisões em todas as áreas da empresa.
- 3.4. ... acompanhar a execução das decisões.
- 3.5. ... acompanhar a prossecução dos objectivos e controlar a conclusão do processo.

Projecto das organizações de cúpula da economia alemã

A formação e educação em empreendedorismo adquire uma relevância especial para a Alemanha, que regista um espírito empresarial e actividades de constituição de empresas inferiores à média (cf. Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, p. 12), sendo de rezear efeitos negativos para a competitividade, o crescimento económico e o emprego. Por um lado, os inquiridos no quadro do Monitor do Empreendedorismo Global (GEM – *Global Entrepreneurship Monitor*) duvidam que possuem as capacidades e experiência necessárias para desenvolver uma actividade empreendedora ⁽¹⁰⁾. Por outro lado, prevalece na Alemanha um medo especialmente elevado do fracasso ⁽¹¹⁾. Estes dois pontos, duvidar de si próprio e medo de fracassar são decisivos para o facto de a Alemanha apresentar um nível de empreendedorismo inferior à média. O relatório do GEM apela a uma melhoria das qualificações dos criadores de empresas e à promoção de uma cultura de auto-suficiência social ⁽¹²⁾ como meio de fazer face a esta situação.

Seguidamente apresenta-se um projecto das organizações de cúpula da economia representadas no Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) ⁽¹³⁾, actualmente em debate na Alemanha, que também pode dar um valioso contributo para iniciativas europeias. Este projecto foi discutido com todos os sectores económicos e apresentado por peritos com experiência no domínio da investigação, política e prática em matéria de formação profis-

⁽¹⁰⁾ Cf. Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, p. 20. O inquérito de controlo dirigido a peritos mostra, aliás, que estas dúvidas não se justificam necessariamente (cf. *ibidem*, p. 21).

⁽¹¹⁾ Cf. Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, p. 22. O Eurobarómetro 2004 mostra que o medo do fracasso não é uma especificidade alemã (cf. Verwaltungsausschuss des Programms für Unternehmen, 2005, p. 22).

⁽¹²⁾ Cf. Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, p. 25 e ss., p. 31 e ss. e p. 43 e ss. A promoção de uma cultura empresarial está a ser incentivada a nível europeu (comparar com Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas, 2003, pp. 12 e 25).

⁽¹³⁾ O KWB é a associação coordenadora central da economia alemã “com a incumbência geral de ajustar os interesses do patronato e desenvolver e articular as posições comuns dos agentes económicos sobre a formação profissional” (Diedrich-Fuhs, 2006, p. 311). Os pilares do KWB são a União Federal das Associações Patronais Alemãs, (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände), a Câmara da Indústria e do Comércio Alemão (Deutsche Industrie- und Handelskammertag), a Federação Central das Artes e Ofícios Alemães (Zentralverband des Deutschen Handwerks), a Confederação do Comércio Retalhista Alemão (Hauptverband des Deutschen Einzelhandels), a Associação Federal da Indústria Alemã (Bundesverband der Deutschen Industrie), a Associação Federal do Comércio Grossista e Retalhista (Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels), a Associação Federal dos Profissionais Liberais (Bundesverband der Freien Berufe) e a Associação dos Agricultores Alemães (Deutscher Bauernverband) (cf. *ibidem*).

sional, provenientes, inclusive, de empresas activas na UE ou à escala global. As reacções obtidas até agora sobre o documento de posição são positivas.

Objectivo do projecto

No final de Outubro de 2006, a Comissão Europeia e o Governo norueguês realizaram em Oslo uma conferência sobre formação e educação em empreendedorismo. O resultado principal foi a aprovação da Agenda de Oslo para a formação e educação em empreendedorismo na Europa ⁽¹⁴⁾. Da lista de objectivos e medidas consta, no ponto A4, o seguinte:

“Lançamento de estratégias nacionais para a formação e educação em empreendedorismo, com objectivos claros que sejam transversais a todas as fases educativas. Tais estratégias deverão apelar a um envolvimento activo de todos os intervenientes relevantes (públicos e privados) e estabelecer um quadro geral ao mesmo tempo que definem acções concretas. Estas acções irão desde a inclusão do empreendedorismo nos currículos nacionais até à prestação de apoio a escolas e professores. O objectivo geral será garantir que os jovens possam progredir de uma forma coerente na aquisição de competências empreendedoras ao longo de todas as fases do sistema de formação e educação”.

O projecto de formação e educação em empreendedorismo proposto, transversal às diferentes fases educativas ⁽¹⁵⁾, pretende traçar um caminho para se alcançar este objectivo. O projecto será elaborado como currículo escolar, enquanto resultado de uma reflexão didáctica (cf. Jongebloed; Twardy, 1983, p. 176) que abarca todas as questões didácticas – grupos-alvo, intenções (objectivos), conteúdos, métodos e aferição do ensino/aprendizagem (cf. Böhm, 2000, p. 118). As actuais abordagens de formação e educação em empreendedorismo serão aprofundadas de modo a obter um projecto global de consenso, transversal às diferentes fases educativas. Os objectivos de cada fase educativa articulam-se entre si, de modo a que a cada fase educativa esteja associado um acréscimo de competências direccionadas no quadro de uma profissionalização contínua. Num currículo em espiral deste tipo ⁽¹⁶⁾, os temas,

⁽¹⁴⁾ Cf. www.ec.europa.eu/enterprise/Entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_final.pdf (consultado em 09.07.2007).

⁽¹⁵⁾ Sobre as considerações que se seguem comparar sobretudo com o Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a.

⁽¹⁶⁾ Num currículo em espiral, a estrutura do processo de ensino/aprendizagem está ajustada ao grau de desenvolvimento e maturidade dos formandos. Por conseguinte, os temas devem ser abordados logo desde o início dos níveis iniciais de desenvolvimento e ser analisados e aprofundados repetidamente nos níveis posteriores (cf. Bruner 1970, p. 61 e ss.).

métodos e a aferição dos resultados do ensino/aprendizagem são estabelecidos complementarmente em cada uma das fases, de acordo com os grupos-alvo e com as intenções, permitindo deste modo o aparecimento de um projecto global de consenso.

A formação e educação em empreendedorismo transversal às diferentes fases educativas ⁽¹⁷⁾

O ponto de partida é a constatação de que também as crianças e os jovens devem ser integrados na formação e educação em empreendedorismo. Cumprindo os objectivos da aprendizagem ao longo da vida, devem ser adquiridas competências ⁽¹⁸⁾ no âmbito da formação inicial e contínua na escola, na empresa e também no ensino superior, de acordo com os interesses e capacidades dos formandos e respectivas possibilidades nos sectores, nas escolas (superiores) e nas empresas, que lhes permitam aprender a constituir e gerir empresas com autonomia ⁽¹⁹⁾.

No currículo escolar em espiral, cada nível de desenvolvimento individual, da criança ao adulto, é associado a um objectivo de empreendedorismo. As crianças e os jovens (no ensino primário, bem como no ensino secundário da formação geral) devem aprender a reconhecer o empreendedorismo como atitude de base positiva ⁽²⁰⁾. Devem adquirir uma primeira visão geral sobre as funções e os contributos que as empresas dão à sociedade. Para tal é necessário que os jovens tenham uma percepção consciente das empresas e reconheçam o empreendedorismo como factor económico e de concorrência, como uma possibilidade de reinserção de desempregados e pessoas desfavorecidas e como contributo para a coesão social em regiões com debilidades ao nível do desenvolvimento (cf. Comissão Europeia, 2006, p. 3).

Para os jovens com mais idade (ensino profissional), o empreendedorismo é uma atitude de trabalho com espírito empresarial, uma atitude exigida pelos empreendedores e, cada vez mais no futuro, pelos trabalhadores (cf. Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas e da Indústria, 2005, p. 8). Esta fase será designada

⁽¹⁷⁾ Cf. Eickhoff, 2007a.

⁽¹⁸⁾ São competências as possibilidades relativamente estáveis de comportamento de um indivíduo, isto é, as chamadas aptidões. Contrapõem-se às qualificações (requisitos para um posto de trabalho) (cf. Sloane; Twardy; Buschfeld, 2004, p. 108).

⁽¹⁹⁾ Para a integração do empreendedorismo (espírito empresarial) no processo de aprendizagem ao longo da vida, cf. também Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas, 2003, p. 15, e Comissão das Comunidades Europeias, 2006, p. 5.

⁽²⁰⁾ A formação e educação em empreendedorismo (*Entrepreneurship Education*) é uma componente fulcral do Pacto Europeu para a Juventude de 2005 (cf. Comissão das Comunidades Europeias, 2006, p. 4).

por fase de sensibilização. Esta atitude de trabalho contribui decisivamente para a empregabilidade e abre eventuais novas perspectivas de carreira como trabalhador por conta própria. Sob estes prismas a formação e educação em empreendedorismo contribui também para a diminuição do desemprego juvenil, cuja superação, pelo menos em algumas partes da Europa, representa um grande desafio ⁽²¹⁾.

Algumas profissões e sectores apresentam condições especialmente favoráveis para que, num prazo relativamente curto após a conclusão da formação inicial, o trabalhador por conta própria possa criar uma empresa ou assumir o seu controlo, por exemplo no comércio de retalho e em numerosos sectores de prestação de serviços. Nestas profissões, deve verificar-se logo na formação inicial uma orientação para as actividades por conta própria. Os jovens devem experimentar o que é ser empreendedor logo na formação inicial, por exemplo em jogos empresariais ou empresas júnior ⁽²²⁾, e seguidamente decidirem se querem pugnar por uma carreira como empreendedor por conta própria ou como empreendedor por conta de outrem. Tal decisão augura uma certa maturidade no que se refere ao empreendedorismo.

Para se criar uma empresa, ou assumir o seu controlo e/ou poder fazer a sua gestão, são necessárias, já se disse, numerosas competências. Estas competências devem ser ministradas sobretudo na formação contínua. O empreendedorismo deve ser usado logo na formação contínua da mão-de-obra especializada para induzir um comportamento laboral de índole empreendedora. As competências concretas de constituição (abordagem especial), liderança e gestão de uma empresa são o cerne da formação prática para quadros de gestão e de seminários sobre a constituição de empresas, tal como de eventos sobre empreendedorismo na formação académica. Perante um tal panorama de fundo, uma transição simplificada entre formação profissional e académica, com uma permeabilidade idêntica àquela que esteve no cerne da

⁽²¹⁾ Cf. Rump; Eilers, 2006, p. 83, onde o empreendedorismo é visto como um aspecto da empregabilidade. Sobre o desemprego juvenil na Europa, cf. Deutscher Industrielandtag, 2006, p. 16.

⁽²²⁾ Um grupo de peritos internacionais conseguiu identificar na Europa 82 programas para empresas júnior (cf. Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas e da Indústria, 2005, p. 22). Este método revela justamente numerosas vantagens para uma formação e educação em empreendedorismo sustentável (para mais informações, cf. Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas e da Indústria, 2005, p. 23 e ss). Para outros exemplos metodológicos práticos de promoção do espírito empreendedor e da actuação empreendedora no quadro da formação profissional inicial, cf. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung 1984, 2006b.

Figura 1: O empreendedorismo como tarefa da educação europeia ⁽²³⁾

Grupo-alvo	Objectivo ⁽²⁴⁾	Empreendedorismo como	Propostas de aplicação
Crianças (ensino primário e secundário)	Conhecer	Atitude de base positiva	Integração da economia nos planos curriculares Aperfeiçoamento profissional de professores
Jovens (formação profissional inicial)	Sensibilização	Atitude de trabalho empreendedora	Promoção de competências fulcrais integrada com conteúdos especializados
	Maturidade	Orientação de índole profissional para actividades por conta própria	Métodos de promoção Aquisição de competências complementares específicas em determinadas profissões (qualificações adicionais/ módulos opcionais)
Adultos (formação profissional contínua e formação académica)	Competência	Comportamento de trabalho de índole empreendedora	Formação contínua de mão-de-obra especializada Formação dos quadros de gestão
	Optimização	Competências de gestão/ chefia empreendedora e constituição de empresas	Seminários sobre a constituição de empresas <i>Coaching</i> , consultoria, <i>workshops</i> , seminários

Ágora realizada pelo Cedefop em Fevereiro de 2007 em Salónica (cf. Cedefop, 2007), daria um impulso acrescido a uma formação e educação em empreendedorismo que fosse transversal às diferentes fases educativas. Diremos, para resumir, que a formação profissional contínua e a formação académica se orientam para a aquisição efectiva de competências em matéria de empreendedorismo.

As pessoas que foram empresárias durante um longo período, e que talvez até estejam prestes a ampliar as suas actividades empresariais, por exemplo através da chefia de mais uma filial devem avaliar o êxito obtido até agora e identificar e analisar os pontos fortes e fracos. Esta fase deve inserir-se na vertente da optimização no contexto de um processo contínuo de aperfeiçoamento.

⁽²³⁾ Por analogia com o Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a, p. 2.

⁽²⁴⁾ Com base na sistematização, sensibilização, maioridade e competência (cf. Braukmann, 2003, p. 109). O Consortium for Entrepreneurship Education (Consórcio para a formação e educação em empreendedorismo) propõe a divisão Basics, Competency Awareness e Creative Applications (aspectos básicos, sensibilização para a competência e aplicações criativas) (cf. Consortium for Entrepreneurship Education, 2006, p. 5).

Os agentes económicos sentem necessidade de uma actuação em matéria de política de formação

Subsiste a questão da necessidade de uma actuação em matéria de política de formação e de implementação de uma formação e educação em empreendedorismo que seja sustentável e transversal às diferentes fases educativas. Nas escolas do ensino geral primário e secundário deve proceder-se a uma inserção da temática económica nos planos curriculares e qualificar os professores nesse sentido. Uma vez que são eles quem transmite uma primeira e simultaneamente duradoura imagem inicial das empresas e da economia, devem ser preparados de forma direccionada para estas tarefas por acções de formação inicial e de aperfeiçoamento profissional. São especialmente úteis os estágios em empresas e a cooperação regular com as mesmas (cf. Comissão das Comunidades Europeias, 2006, pp. 5 e 12). Merecem, por isso, especial destaque os projectos de ensino em equipa, em que professores e representantes das empresas definem em simultâneo as aulas. Além disso, são também uma grande ajuda as informações, planos e meios de comunicação temáticos que os professores possam ter à sua disposição e se enquadrem nos currículos.

Uma vez que muitas qualificações empresariais constituem qualificações fulcrais, regra geral, estreitamente ligadas a conteúdos especializados é possível, no âmbito da formação profissional inicial, recorrer a conteúdos curriculares que estejam disponíveis e sejam correntes. As competências correspondentes são ministradas com os conteúdos especializados integrados. É por isso compreensível, por exemplo, a orientação para os clientes no comércio e a garantia de qualidade nas profissões relacionadas com a produção industrial. A formação e educação em empreendedorismo cria então referências complementares à estratégia empresarial e de concorrência e fomenta as competências empresariais necessárias, como por exemplo capacidade de empatia com os clientes e rigor no processo de produção. Os métodos em que os formandos mostram um grau mais elevado de actividade, por exemplo em casos de estudo, jogos empresariais ou projectos são especialmente bem-sucedidos na transmissão das chamadas competências empresariais.

No que respeita às profissões que mostram uma clara proximidade em relação à iniciativa empresarial, é necessário criar novas ofertas, de modo a integrar o empreendedorismo na formação inicial de uma forma ainda mais intensiva. Neste contexto afiguram-

se adequadas acções de formação contínua paralelamente à formação inicial, as chamadas qualificações adicionais, ou a criação das correspondentes possibilidades de escolha na formação inicial ⁽²⁵⁾.

Também no âmbito da formação profissional inicial se deveria formar professores e formadores nas empresas em matéria de empreendedorismo a quem deveriam ser apresentados métodos especialmente adequados ao tema ou projectos actuais. É precisamente no intercâmbio de experiências entre formandos que é possível identificar importantes incentivos à formação e educação em empreendedorismo.

Na formação profissional contínua e no ensino académico pode integrar-se o empreendedorismo em temas existentes, como por exemplo na formação de quadros de gestão ou em séries de conferências em escolas superiores. Mas ele pode também assumir-se como um tema próprio, por exemplo em seminários sobre a constituição de empresas. As medidas no âmbito da formação contínua e do ensino superior são ainda frequentemente completadas por consultas e sessões de *coaching* mais aprofundadas. Deste modo é possível aos empresários recorrer a ajuda externa e individualizada em situações de trabalho ou problemas concretos.

Exemplo de implementação: a formação profissional no comércio de retalho alemão

Na Alemanha, o sistema de formação inicial e o sistema de formação contínua unificada a nível federal obedecem a regulamentos que estabelecem, entre outro aspectos, os conteúdos e as provas. As carreiras típicas no comércio de retalho alemão começam por uma formação profissional inicial de vendedor (com duração de 2 anos) ou de técnico comercial no comércio de retalho (com duração de 3 anos). No quadro de acções de formação facultativas pode ser desenvolvido um saber-fazer direccionado para tarefas mais exigentes. Assim, e por exemplo, as acções de formação contínua para assistente comercial, no comércio de retalho (cerca de 400 horas lectivas) e como administrador comercial (mais de 500 horas

⁽²⁵⁾ Sobre a aceitação empresarial das qualificações adicionais e dos módulos obrigatórios para a educação e formação em empreendedorismo, cf. Paulini-Schlottau, 2004, p. 96. Mais de metade das empresas que responderam a um estudo empírico declararam-se a favor das qualificações adicionais, e cerca de um terço a favor dos módulos obrigatórios. Só 11 % dos representantes das empresas que responderam vêem necessidade de uma integração obrigatória no ensino.

lectivas) para actividades em níveis intermédios de gestão, permitem aceder, por exemplo, a um lugar de subdirector ou director-em-exercício de um departamento. A formação em gestão de empresas (mais de 700 horas lectivas) confere uma preparação ao nível de director de departamento, responsável por um mercado ou representante por conta própria. Além disso, existem ainda cursos de gestão empresarial que visam preparar gestores de topo.

Uma vez que o comércio de retalho proporciona desde muito cedo perspectivas para actividades por conta própria, as empresas que são filiais de outras, por exemplo, preferem captar novos colaboradores para cargos de direcção logo na fase de formação inicial e incentivá-los a seguirem essa via. Numa reestruturação da formação para técnico comercial no comércio de retalho ocorrida em 2004, os estudos foram completados com uma qualificação adicional sobre os fundamentos do exercício de uma actividade empreendedora por conta própria. As qualificações adicionais podem ser obtidas de forma paralela à via de formação inicial e sem que tenham efeito sobre o exame final. O comércio de retalho salientou logo de início que, nestas condições, o módulo era pouco atraente para os formandos e solicitou a sua reestruturação como qualificação obrigatória com relevância para o exame (cf. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a, p. 3). Este pedido pôde ser posto em prática em 2007 no âmbito de uma revisão do regulamento de formação inicial.

Os assistentes comerciais devem executar, de forma autónoma e responsável, tarefas especializadas de organização e chefia na comercialização, recorrendo a instrumentos de gestão empresarial ou de pessoal. No âmbito dos estágios de preparação existem, por exemplo nas áreas temáticas de chefia/comunicação/gestão autónoma e gestão de pessoal, boas possibilidades de recorrer ao empreendedorismo. O mesmo se aplica aos cursos de aprendizagem para administrador comercial. Os administradores comerciais devem executar, de forma autónoma e responsável, tarefas de planeamento, orientação, execução e supervisão de actividades e situações especificamente comerciais e recorrer a instrumentos de orientação empresarial ou de gestão de pessoal. São conteúdos relacionados com o empreendedorismo, por exemplo, a chefia ou orientação de uma empresa e a chefia de pessoal. A gestão empresarial abarca também os temas da autonomia empresarial e do plano de negócios.

As pessoas formadas em gestão de empresas devem desenvolver soluções empresariais competentes, orientadas para o objectivo e responsáveis para problemas de gestão das empresas. Inserem-

se neste âmbito, entre outros aspectos, a procura e implementação de estratégias no quadro de uma gestão empresarial sustentável e a condução/coordenação dos processos de actuação empresarial no respeito pelos enquadramentos jurídicos existentes.

O exemplo de implementação mostra que a política de ordenamento e o enquadramento existente são suficientes para implementar um empreendedorismo em função das necessidades. Uma vez que uma actividade por conta própria no comércio de retalho proporciona uma perspectiva de carreira numa fase relativamente precoce, usa-se o empreendedorismo como qualificação obrigatória logo na formação inicial para técnico comercial no comércio de retalho. Existem outras opções de formação contínua subsequentes com numerosos temas directamente relacionados com o empreendedorismo. Estas potencialidades devem ser esgotadas no curso de preparação, e portanto a um nível microdidáctico. Para se evitarem redundâncias indesejáveis entre as diferentes fases educativas deverá tomar-se em consideração o projecto sintetizado na figura 1, sobretudo no que se refere à dimensão do objectivo.

Reflexões metodológicas dominantes noutras zonas

Numa comparação internacional não faltam abordagens – metódicas – da formação e educação em empreendedorismo. A formação e educação em empreendedorismo tem no espaço anglo-americano uma tradição muito mais antiga do que na Europa Central e Oriental. As abordagens desenvolvidas e as experiências recolhidas, ali e noutros países, podem dar valiosos impulsos a uma formação e educação em empreendedorismo na Europa ⁽²⁶⁾. É perante este pano de fundo que apresentamos algumas abordagens da formação e educação em empreendedorismo. Assim, e dada a oferta extremamente complexa, de abordagens regionais a (inter)nacionais, apenas podemos fazer uma análise através da referência de exemplos.

Nos Estados Unidos da América (EUA) a formação e educação em empreendedorismo está amplamente divulgada. Neste momento americanos jovens e bem ensinados lutam intensamente pela autonomia empreendedora (cf. Bygrave, 2007). O Centro Kauffman de

⁽²⁶⁾ A Comissão das Comunidades Europeias avalia a necessidade de actuação como algo sobretudo necessário a nível nacional e local (cf. *ibidem* 2006, p. 12). Para uma descrição abrangente e comparação dos diferentes sistemas de educação na Europa consultar na Internet o endereço http://www.fit-for-europe.info/webcom/show_page.php?wc_c=15878&wc_id=1 (consultado em 05.09.2006).

Facilitação da Liderança Empreendedora em formação e educação em empreendedorismo (CELCEE – Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Clearinghouse on Entrepreneurship Education) oferece um programa especial para jovens e adultos jovens. Neste contexto merece destaque o facto de existirem hoje em dia nos EUA cerca de 2.100 ofertas especiais de universidades ou estabelecimentos do ensino superior em matéria de formação e educação em empreendedorismo. No início da década de noventa do século passado eram menos de 400. Nestas instituições de ensino os participantes são preparados, de uma forma direccionada, para actividades empresariais (sobre estes casos cf. Rosenberg, 2006).

A instituição académica com a tradição mais antiga a nível mundial em termos de formação e educação em empreendedorismo é o Babson College ⁽²⁷⁾, que até hoje ocupa um papel de liderança neste domínio e onde o empreendedorismo se integra, de uma forma interdisciplinar, na aprendizagem, investigação e abordagens práticas. Além disso são também realizadas regularmente conferências para um grupo-alvo mais alargado. O programa curricular, orientado para o pragmatismo, abrange, entre outros aspectos, mais de 75 casos de estudo práticos sobre diferentes problemáticas relacionadas com as temáticas da constituição e gestão de empresas ⁽²⁸⁾. Os colleges e universidades dos EUA também cooperam, regra geral, com centros de incubação internos ou externos de estabelecimentos do ensino superior, concursos de planos de negócios, diferentes organizações de consultoria e coaching, investidores privados (Business-Angels) e investidores em capital de risco (cf. Förderkreis Gründungs-Forschung, 2005, p. 135).

Em 1987 Steve Mariotti criou a Fundação Nacional para o Ensino do Empreendedorismo (NFTE – National Foundation for Teaching Entrepreneurship) ⁽²⁹⁾. Este programa ajusta-se especialmente a jovens em regiões com poucos rendimentos. Desde a sua fundação já conseguiu chegar a mais de 150 000 jovens. Além disso, até agora foram ainda formados mais de 4 100 professores como multiplicadores em formação e educação em empreendedorismo. Esta abordagem generalizou-se nos EUA e noutros 13 países. Os diferentes currículos e materiais didácticos destinam-se a alunos do secundário, ensino médio e ensino pós-secundário.

Também na Grã-Bretanha os jovens são actualmente o alvo da formação e educação em empreendedorismo (cf. Harding, 2007).

⁽²⁷⁾ Cf. www3.babson.edu/eship (consultado em 29.06.2007).

⁽²⁸⁾ Sobre outros métodos de formação e educação em empreendedorismo em instituições do ensino superior, cf. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*, 2000.

⁽²⁹⁾ Cf. nesta matéria www3.babson.edu/eship (consultado em 29.06.2007).

No quadro do Programa Internacional para os Educadores em empreendedorismo (*International Entrepreneurship Educators Programme*) do Conselho Nacional para a Formação em empreendedorismo (NCGE – National Council for Graduate Entrepreneurship) (cf. National Council for Graduate Entrepreneurship, sem ano) foram por exemplo elencados os resultados em empreendedorismo (*Entrepreneurial Outcomes*) que se seguem como lista de objectivos:

1. Comportamento, atitude e desenvolvimento de competências em matéria de empreendedorismo;
2. Criação de empatia com a vida e o mundo do empreendedorismo;
3. Valores fulcrais do empreendedorismo;
4. Motivação para uma carreira de empreendedor;
5. Compreensão dos processos de entrada no negócio e respectivas tarefas;
6. Competências genéricas em matéria de empreendedorismo;
7. Conhecimentos mínimos fundamentais para o negócio;
8. Gestão das relações.

Os professores podem inscrever-se num curso de três dias de introdução a este programa de formação e educação em empreendedorismo, onde entre outros aspectos farão uma introdução a esta filosofia especial e conhecerão os últimos progressos neste domínio.

A Agência de Desenvolvimento do Sudeste de Inglaterra (SEEDA – South East England Development Agency) (cf. neste domínio a South East England Development Agency, sem ano) do Grupo de Empreendedorismo para o Ensino Superior do Sudeste de Inglaterra (heeg – South East England Higher Education Entrepreneurship Group) constitui uma boa prática para as redes regionais de formação e educação em empreendedorismo. O seu objectivo é moldar de uma forma mais efectiva a cooperação entre as diferentes Instituições do Ensino Superior (HEI – Higher Education Institutions), apoiar a identificação de lacunas de qualificações neste domínio e disseminar abordagens consagradas na investigação do empreendedorismo na região. Para tal as diferentes HEI oferecem conferências, *workshops* e excursões.

No País de Gales impôs-se uma abordagem para a integração da formação e educação em empreendedorismo em 35 universidades e estabelecimentos do ensino superior (sobre esta abordagem galesa cf. Llywodraeth Cynulliad Cymru Welsh Assembly Government, 2003) que passou a servir de valor de referência para além das fronteiras do país. Aqui registou-se em 18 meses um aumento do número de alunos de empreendedorismo de pouco mais de 3 000 para mais de 12 000. A rede engloba também, para além de univer-

sidades e estabelecimentos do ensino superior, centros de incubação e outras entidades derivadas instaladas na região.

Para além dos baluartes tradicionais, sobretudo os Estados Unidos e o Reino Unido, há também outros países que reforçam a sua aposta na formação e educação em empreendedorismo, entre os quais se conta Israel. Os projectos aí usados foram apresentados por peritos alemães em Junho de 2007, por ocasião do *workshop* “Empreendedorismo como disciplina do ensino e da formação profissional”, no âmbito do programa germano-israelita para a cooperação na formação profissional. Em Israel a formação e educação em empreendedorismo é leccionada por algumas escolas, desde escolas do ensino básico até escolas profissionais. A formação e educação em empreendedorismo está fortemente orientada para a viabilidade geral e económica, por exemplo através da auto-organização, da fixação e prossecução de objectivos e das qualificações económicas de base. Serve, além disso, para reforçar a integração de grupos-alvo específicos, como por exemplo o dos imigrantes.

Também na Europa Central foram recentemente desenvolvidas algumas abordagens da formação e educação em empreendedorismo que prometem ter êxito. Na Áustria, por exemplo, foi publicada em 2007, com o título *Espírito empresarial na aprendizagem (Unternehmergeist in der Lehre)* uma colectânea de material para professores e formandos (cf. Ministério Federal para a Economia e o Trabalho [Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit]; Câmara do Comércio [Wirtschaftskammer], Áustria, 2007), que inclui também um jogo empresarial em computador. A formação e educação em empreendedorismo foi ainda usada no quadro de uma experiência escolar para um modelo de promoção de talentos da Academia Comercial Schumpeter (Schumpeter-Handelsakademie). Procedeu-se aqui à associação deste tema para jovens de elevado desempenho com um projecto pedagógico global (cf. Aff et al., 2006, p. 1). O ensino regular e orientado para o empreendedorismo é aqui completado com os chamados módulos adicionais como, por exemplo, *coaching*, ordenação de carteiras e comunidades de trabalho extracurricular (cf. Aff et al., 2006, p. 8).

No projecto-piloto da UE para o desenvolvimento do espírito de empreendedorismo na Europa (DESIRE – *Development of Entrepreneurial Spirit in Europe*)⁽³⁰⁾ 18 parceiros do projecto originários de 10 países elaboraram especialmente para o emprego, entre 2003

⁽³⁰⁾ Sobre este projecto cf. www.desire-project.org (consultado em 11.07.2007).

e 2006, cinco módulos de aprendizagem para sensibilização e que focavam os temas economia e direito, constituição de empresas na Europa, tecnologia automóvel e técnicas de pastelaria, com as respectivas tarefas específicas e um plano de consultoria em matéria de constituição de empresas.

O programa *Junior Achievement* ⁽³¹⁾ existe desde 1919, estende-se a mais de 100 países em todo o mundo e chega anualmente a cerca de 7,5 milhões de estudantes. A sua oferta destina-se aos alunos do ensino básico (*Elementary School*), médio (*Middle Grades*) e secundário (*High School*). Para cada um destes grupos-alvo foram desenvolvidos diferentes módulos temáticos, que se reportam aos objectivos específicos estabelecidos para as diferentes fases da vida. Na *Elementary School* os alunos devem aprender projectos básicos de economia e reconhecer como é importante a educação para as possibilidades individuais de emprego. Os alunos dos *Middle Grades* e da *Junior High School* devem sobretudo aprender a utilidade económica de frequentarem escolas que lhes permitam prosseguir os estudos e conhecerem o mundo do trabalho. Na *High School* os estudantes devem ser informados de que podem tomar decisões fundamentadas sobre o seu futuro (profissional), além de terem de acumular durante este período outras competências de cariz geral para a sua vida profissional. Todo o programa está direccionado para uma aprendizagem experimental e pragmática ⁽³²⁾.

O programa Estudantes da Livre Iniciativa (SIFE – *Students in Free Enterprise*) ⁽³³⁾ é um programa internacional dirigido sobretudo a estudantes universitários, mas também a outros grupos-alvo. Com o título *Entrepreneur's Challenge* realizou-se, por exemplo, na Austrália um concurso para o desenvolvimento de produtos e serviços inovadores. Na Universidade Estatal de Pedagogia da Rússia, em S. Petersburgo, cerca de 70 estudantes universitários participaram em 10 *workshops* sobre as bases para a constituição e gestão de empresas. Na China ensinaram-se noções básicas de economia a agricultores como, por exemplo, a relação entre oferta e procura, uma utilização mais eficiente dos recursos, bem como novos métodos agrícolas e o uso da Internet para pesquisar informação.

⁽³¹⁾ Sobre o *Junior Achievement* cf. www.ja.org (consultado em 03.07.2007) e o *Junior Achievement*, sem ano.

⁽³²⁾ Uma panorâmica sobre a oferta do *Junior Achievement* para jovens a partir dos 13 anos pode ser encontrada em Hekman, 2006, p. 211 e 216.

⁽³³⁾ Sobre o SIFE, cf. www.sife.org (consultado em 03.07.2007).

Síntese das abordagens de boas práticas

A formação e educação em empreendedorismo nos países aqui considerados está planeada de uma forma transversal às diferentes fases educativas. Regra geral os peritos nas actividades práticas como, por exemplo, empresários de sucesso ou investidores privados (Business Angels), estão integrados na formação e educação em empreendedorismo. Tal contribui substancialmente para uma familiarização com a actividade prática e para que se use a experiência acumulada. Aliás, é frequente as diferentes instituições, escolas e estabelecimentos do ensino superior, estarem interligadas em redes temáticas. Em cada um dos projectos predominam, aliás, as componentes metodológicas, sendo utilizados em todo o lado métodos idênticos, regra geral orientados para a acção, casos de estudo, empresas júnior (com alunos ou estudantes), histórias de sucesso de empresários, etc. Outras questões didácticas como, por exemplo, as componentes relacionadas com objectivos e conteúdos, recuam para segundo plano. O Consórcio para a formação e educação em empreendedorismo (Consortium for Entrepreneurship Education) em Columbus, nos EUA, descreve designadamente a promoção das competências de empreendedorismo como tarefa da aprendizagem ao longo da vida, atribuindo a cada uma das fases educativas objectivos específicos (de educação) e levando em consideração neste processo, em simultâneo com medidas formalizadas de qualificação, também a experiência prática do quotidiano profissional (cf. Consortium for Entrepreneurship Education, 2006, p. 5). Permanece, no entanto, em aberto a forma como as propostas de qualificação apresentadas deverão ser mutuamente ajustadas para se obter um projecto que seja consensual. Uma vez que os métodos utilizados nas diferentes abordagens da formação e educação em empreendedorismo se assemelham, fica por clarificar o valor acrescentado didáctico da actual formação e educação em empreendedorismo transversal às diferentes fases educativas. Não é detectável uma coordenação dos diversos currículos no contexto de uma evolução de currículos em espiral com objectivos, temáticas fulcrais e métodos fixados para o respectivo grupo-alvo. É por isso que, embora as abordagens sirvam de base ao projecto das organizações de cúpula da economia alemã, é-lhes dada continuidade nesse processo até atingirem o projecto global da base curricular em espiral.

A especial relevância do empreendedorismo para as PME

Todas as empresas com um máximo de 249 trabalhadores, um lucro anual máximo de 50 milhões de euros e um saldo não superior a 43 milhões de euros são consideradas, de acordo com uma definição da UE (cf. Comissão Europeia, Recomendação 2003/361/CE), pequenas ou médias empresas (PME). Pertencem a esta categoria cerca de 23 milhões de empresas europeias, ou 99 % do total. Em conjunto, as PME europeias são responsáveis por cerca de 75 milhões de postos de trabalho, o que equivale a aproximadamente dois terços do total (cf. Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas e da Indústria, 2006). Em virtude do seu desempenho económico e no domínio da inovação, as PME são consideradas a espinha dorsal da economia ou “o verdadeiro gigante da economia europeia” (Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas e da Indústria, 2006, cf. igualmente UNICE [União das Confederações da Indústria e dos Empregadores da Europa], 2006, p. 1).

A Comissão Europeia tem-se dedicado, nos últimos anos e de uma forma reiterada, a promover as PME ⁽³⁴⁾ e foi neste contexto que, entre outras medidas, publicou em 2000 a Carta Europeia das Pequenas Empresas. Entre as dez linhas de acção referidas neste documento figura explicitamente a formação e educação em empreendedorismo ⁽³⁵⁾. No Livro Verde sobre o espírito empresarial na Europa este ponto é de novo retomado e aprofundado. “A política do espírito empresarial pretende reforçar a vitalidade do meio empresarial através da motivação e do equipamento dos empresários com as capacidades necessárias” (Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas, 2003, p. 12). A formação e educação em empreendedorismo deveria – era este o objectivo inicial – dar um contributo para a UE se tornar, até 2010, “no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento” ⁽³⁶⁾. Também após a adaptação da estratégia de Lisboa aos objectivos de um crescimento mais forte e sustentável, assim como a mais e melhores postos de trabalho, a formação e educação em empreendedorismo permaneceu um ponto de trabalho fulcral da UE (cf. Comissão das Comunidades Europeias, 2006, p. 3).

⁽³⁴⁾ Para uma síntese abrangente das iniciativas europeias, cf. Hekman, 2006, p. 38 e ss.

⁽³⁵⁾ A formação e educação em empreendedorismo é usada neste artigo como sinónimo da promoção do espírito e da actuação empresarial.

⁽³⁶⁾ Conclusões da Presidência, Conselho Europeu de Lisboa, 23 e 24 de Março de 2000.

O empreendedorismo nas PME

Quanto mais não seja pelo significado das pequenas e médias empresas, a formação e educação em empreendedorismo deve ser orientada para empresas sustentáveis, isto é, duradouras e que actuem de uma forma estável no mercado. Tal é válido, basicamente, para empreendedores por conta de outrem e para empreendedores por conta própria. Na actividade empresarial por conta própria deve também levar-se em consideração que as PME são, regra geral, planeadas e constituídas num contexto familiar, e que, na fase pós-constituição, devem ver aumentado o seu ajustamento à vida familiar ⁽³⁷⁾. Apresentam, deste modo, condições específicas de enquadramento que devem ser tomadas em linha de conta, de uma forma especial, nas linhas de acção política, por exemplo através de contributos para a compatibilização da família com a actividade empresarial por conta própria. Graças à sua menor dimensão, as PME são, além disso, afectadas de uma forma extremamente marcada por requisitos administrativos e disposições, ficando frequentemente fora do horizonte de iniciativas regionais. O reconhecimento deste aspecto pela Comissão Europeia está patente, por exemplo, nos Prémios Europeus de Iniciativa Empresarial atribuídos pela primeira vez em 2006 para distinguir qualidades especiais em matéria de promoção de actividades empresariais regionais (cf. Cedefop, 2005).

As PME dependem de uma mão-de-obra especializada e bem formada ⁽³⁸⁾ que, para além do seu saber-fazer específico, disponha também de um determinado grau de autonomia profissional ⁽³⁹⁾ e possa criar um certo grau de identificação com a empresa. Análises empíricas provam, contudo, que estas características de empreendedorismo já há muito tempo que não são tão marcadas quanto seria desejável (cf. Rump; Eilers, 2006, p. 90). É por isso que a BUSINESSSEUROPE ⁽⁴⁰⁾, a voz oficial das empresas europeias, exigiu já

⁽³⁷⁾ Cf. Piorkowsky, 2002, pp. 2 e 11, e Lang-von Wins et al., 2002, p. 114, que provam num estudo empírico que o equilíbrio entre vida profissional e privada constitui a maior dificuldade para os criadores de empresas na fase pós-constituição. Piorkowsky vê nas empresas familiares “sistemas híbridos, cujas áreas parciais interferem entre si [agregado familiar e empresa; MTE], devem ser harmonizadas, de modo a obter-se uma evolução positiva sustentável” (ibidem 2002, p. 6).

⁽³⁸⁾ No Eurobarómetro 2005, 16 % das empresas que responderam declararam que uma mão-de-obra melhor formada era o melhor para o desenvolvimento da sua PME (cf. Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas e da Indústria, 2006). Deste modo, garantir a oferta de mão-de-obra especializada passa a constituir o segundo ponto mais importante.

⁽³⁹⁾ Para distinguir entre a autonomia, a autonomia profissional geral, a autonomia empresarial, a autonomia aparente e o espírito e a actuação empresarial, cf. Zedler 1998, p. 186 e ss.

⁽⁴⁰⁾ A organização do patronato europeu UNICE foi rebaptizada como BUSINESSSEUROPE.

em 2004 uma ampliação das medidas relacionadas com a formação e educação em empreendedorismo. A BUSINESSEUROPE apela, entre outros aspectos, à integração do empreendedorismo nos planos curriculares das escolas. Segundo a BUSINESSEUROPE, compete os ministérios nacionais da educação, à Comissão Europeia e às empresas dar contributos para a implementação de uma formação e educação em empreendedorismo sustentável (cf. UNICE, 2004a e UNICE, 2004b).

O projecto apresentado pela economia alemã toma em consideração a situação específica das PME, criando, numa abordagem geral, espaços para qualificar os colaboradores das PME em matéria de empreendedorismo, de modo que estes possam pensar e actuar como um empresário nas hierarquias horizontais típicas das PME. Além disso, permite, numa abordagem especial, acumular o saber-fazer para criar/assumir o controlo de uma PME.

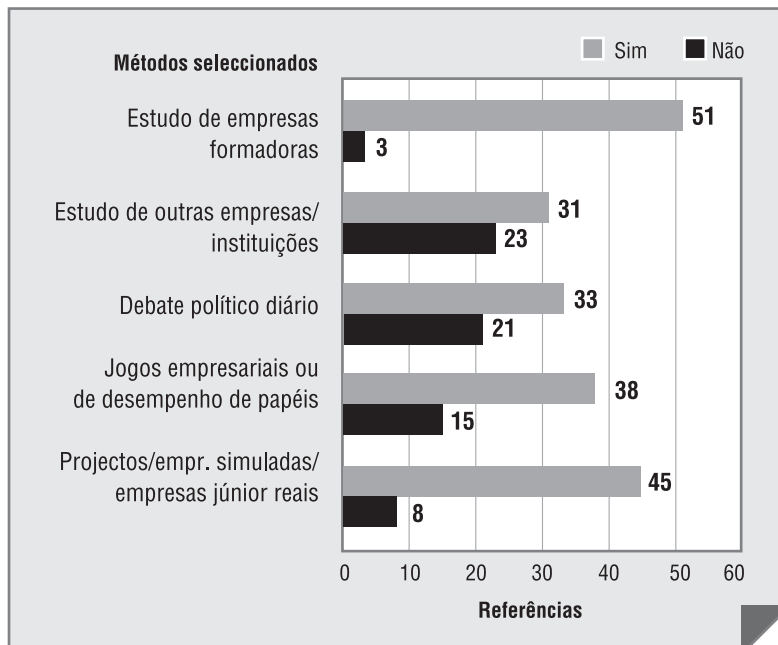
Empresas fomentam o empreendedorismo

A economia reconheceu o significado de longo alcance do empreendedorismo e participa de forma activa na sua definição e implementação. É assim que por exemplo um inquérito do KWB sobre as redes da economia mostra que muitas empresas fomentam o empreendedorismo junto dos seus alunos e formandos.

Deste modo as empresas passam a integrar redes regionais e cooperam, por exemplo, com alunos de todas as vias de ensino, disponibilizando, neste contexto, estudos ou *workshops*. Estão, além disso, activas em diferentes projectos temáticos como, entre outros, o *Junior*, o *business@school*, o *StartUp* e o *Go! to school*. No papel de mentoras contribuem neste contexto com o seu saber-fazer.

No âmbito da formação, promovem as competências de empreendedorismo dos seus formandos. Algumas empresas criaram uma empresa júnior. Iguamente muito divulgados são os estudos e jogos empresariais ou de desempenho de papéis em que se aborda este tema. Num *workshop* do KWB sobre empreendedorismo na educação foram apresentados alguns exemplos práticos (cf. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006b, p. 22 e ss.). A Max Bahr GmbH & Co. KG realiza, no início da formação, uma série de seminários, a Daimler AG oferece aos seus formandos o seu jogo empresarial em computador TopSim Car, a Joseph-duMont-Berufskolleg de Colónia organiza semanas de projectos para futuros livreiros e a ThyssenKrupp Nirosta GmbH possui uma

Figura 2. **A formação e educação em empreendedorismo na formação profissional** ⁽⁴¹⁾



empresa júnior com a forma de uma ilha de aprendizagem ⁽⁴²⁾. Além disso foi apresentado, por ocasião do *workshop*, um projecto de cooperação no domínio do comércio de retalho.

Também na formação contínua (próxima do local de trabalho) se promovem competências em matéria de empreendedorismo ajustadas às necessidades. Como exemplos podem referir-se a organização do processo e a orientação dos trabalhadores, que são uma componente fixa nos projectos de desenvolvimento pessoal para jovens quadros de gestão.

Do ponto de vista regulamentar, as empresas também podem estar inseridas na formação e educação em empreendedorismo no quadro da formação inicial e contínua. Como peritas em matérias práticas intervêm na elaboração e reformulação dos regulamentos de formação inicial e aperfeiçoamento profissional. Entre outros aspectos dão orientações sobre até que ponto o empreendedorismo deve ser integrado nos diferentes planos curriculares.

⁽⁴¹⁾ Cf. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006b, p. 12.

⁽⁴²⁾ Sobre as abordagens da DaimlerChrysler AG e da Joseph-duMont-Berufskollegs, cf. também Eickhoff, 2007b.

No ensino académico as empresas procuram a cooperação com escolas do ensino superior, sobretudo as que possuem cátedras de formação e educação em empreendedorismo mas não só. Integram-se neste contexto em acções de aprendizagem, oferecem estágios aos formandos ou possibilitam estudos das empresas. Algumas empresas apoiam também a criação de cátedras de formação e educação em empreendedorismo que são financiadas por instituições e apoiam a concorrência entre planos de negócios.

Balanço do ponto de vista da economia

Do ponto de vista económico destacam-se os seguintes pontos centrais (cf. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a):

- O empreendedorismo é sobretudo uma atitude de trabalho empresarial nos jovens e um comportamento de trabalho empresarial nos trabalhadores adultos, abrangendo numerosas qualificações fulcrais.
- A formação e educação em empreendedorismo é, por isso, sobretudo uma questão metodológica. A sensibilização para o risco é, por exemplo, uma atitude pessoal que pode ser introduzida em jogos empresariais.
- É necessária uma consolidação através da política regulamentadora nas escolas do ensino geral e desejável no ensino e aperfeiçoamento profissional dos professores em escolas e empresas. Na formação profissional deve estabelecer-se uma ligação com os conteúdos de formação já existentes, sendo dispensável um alargamento destes conteúdos para a constituição de uma atitude de trabalho empreendedora. Para as profissões que estejam especialmente próximas das empresas devem ser criadas possibilidades de escolha e qualificações adicionais.
- Também se deve exercer uma pressão em termos de formação e educação em empreendedorismo na formação profissional contínua e no ensino académico. Devem criar-se nesta matéria ofertas especiais para a construção de competências de gestão, direcção empresarial e constituição de empresas.

Com as medidas propostas para uma formação e educação em empreendedorismo que seja sustentável e transversal às fases educativas espera-se que nasçam impulsos centrais para a promoção do empreendedorismo na Europa e, conseqüentemente, para o reforço das pequenas e médias empresas europeias.

Anexo

Análise da literatura existente sobre qualificações empresariais ⁽⁴³⁾

Análise do mercado da tecnologia	Abertura	Aceitação da ambiguidade (tolerância à ambivalência)
Capacidade de adaptação	Aproveitamento rentável de experiências anteriores	Atribuição de recursos
Capacidade de análise	Capacidade de afirmação	Capacidade de argumentação
Capacidade de avaliação ética e normativa	Capacidade de avaliar o ambiente	Capacidade de comunicação
Capacidade de criar	Capacidade de entusiasmo	Capacidade de identificação
Capacidade de intervenção	Capacidade de liderança	Capacidade de negociação
Capacidade de trabalhar em equipa	Capacidade e interesse em estabelecer contactos	Chefia orientada em função dos trabalhadores
Conhecimento de direitos em matéria de protecção (marcas)	Conhecimento do mercado	Consciência das responsabilidades
Consciência do seu valor e autoconfiança	Consciência dos riscos e disponibilidade para os assumir	Consciencialização
Controlo	Convicção de controlo interno	Coragem para modificar
Criação de novas formas de organização	Criatividade	Decisão num clima de incerteza
Desenvolvimento, produção e comercialização de novos produtos	Detecção e resolução de problemas	Determinação
Determinação em atingir um objectivo	Dinamismo	Dinamismo e agilidade
Diplomacia e esforço por estabelecer empatia	Disciplina	Disponibilidade para obter resultados
Elevado grau de inteligência	Espontaneidade	Estabelecer objectivos e corrigi-los se necessário

⁽⁴³⁾ Voir Eickhoff, 2006, p. 63 e ss. e p. 68.

Estudo e influência do mercado	Exploração de novos mercados de aprovisionamento	Exploração de novos mercados de escoamento
Extroversão	Fiabilidade	Financiamento
Flexibilidade	Gestão da informação	Gestão de conflitos
Gestão de crises	Gestão de projectos	Gestão do tempo
Gestão económica da escassez de recursos	Gestão em rede	Iniciativa própria e autonomia
Integridade	Introdução de novos processos para o fabrico de produtos	Ligação à realidade
Ligação aos clientes	Luta pela independência	Luta pelo poder
Mobilidade	Motivação pelos resultados	Organização empresarial
Orientação para a vitória	Orientação para os clientes	Pensamento e actuação com autonomia
Pensamento e actuação preventivos	Pensamento sistémico	Planeamento
Poder de persuasão	Poder de ponderação	Prazer de experimentar
Prazer na inovação	Prazer na tomada de decisões	Prontidão para intervir
Reconhecer, avaliar e aproveitar as mutações	Reconhecimento das oportunidades	Reconhecimento e domínio de vagas de crescimento
Representação da empresa a nível interno e externo	Representação da empresa no exterior	Resistência
Resistência ao stresse	Riqueza de ideias	Sobrevivência à concorrência
Talento para a organização	Talento para comunicar	Tarefas de administração corrente
Técnicas eficazes de trabalho e aprendizagem	Tenacidade	Tenacidade
Tolerância à frustração	Tratamento de reacções	Visão abrangente
Vontade de afirmação	Vontade de criar	Vontade de dominar

Bibliografia

- Aff, J.; Hahn, A.; Materne, J.; Sailmann, G. *Wissenschaftliche Begleitforschung des Begabungsförderungsmodells Schumpeter-Handelsakademie. Abschlussbericht März 2006 an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*. Nurembergal Viena, 2006.
- Böhm, W. *Wörterbuch der Pädagogik*. 15.^a edição, Estugarda, 2000.
- Braukmann, U. Zur Gründungsmündigkeit als einer zentralen Zielkategorie der Didaktik der Unternehmensgründung an Hochschulen und Schulen. In: *Entrepreneurship in Forschung und Lehre: Festschrift für Klaus Anderseck*, ed. por K. Walterscheid. Francoforte sobre o Meno, 2003, páginas 187 a 203.
- Bruner, J. S. *Der Prozeß der Erziehung*. Berlim, 1970.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung Existenzgründungen aus Hochschulen: *Modelle, Praktiken und Erfahrungen aus Europa und den Vereinigten Staaten, die als erfolgreiche Ansätze zur Förderung von Existenzgründungen gelten – ein Erfahrungsaustausch*. Bona, 2000.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit; Wirtschaftskammer Österreich. *Unternehmergeist in der Lehre*. Viena, 2007.
- Bygrave, W. GEM Global Summary 2006 United States of America, sem local, 2007.
- Cedefop. *Launch of “European Enterprise Awards” to recognise excellence in promoting Entrepreneurship*. Disponível na Internet em: <http://www.trainingvillage.gr/etv/news/default.asp?idnews=913> (consultado em 05.09.2006).
- Cedefop. *AGORA XXV: Higher Education and Vocational Education and Training – Introductory note*. Disponível na Internet em http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/etvnews/news/2245-att1-1-a25_doc_i_-_note_problematique_introductive_revised_sb.doc (consultado em 08.03.2007).
- Comissão Europeia. *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem* (COM(2006)33 final). Bruxelas, 2006.
- Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas. *LIVRO VERDE sobre o espírito empresarial na Europa*. Bruxelas, 2003.
- Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas e da Indústria. *Mini-empresas no ensino secundário. Projecto do procedimento BEST: relatório final do grupo de peritos*. Bruxelas, 2005.
- Comissão Europeia/Direcção-Geral das Empresas e da Indústria. *Statistiken und Zahlen*. Disponível na Internet em:

- http://EC.europa.eu/enterprise/smes/facts_figures_de.htm (consultado em 05.09.2006).
- Consortium for Entrepreneurship Education. *National Standards of Practice for Entrepreneurship Education*. Columbus, 2006.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag. *Das soll die Politik in diesem Jahr anpacken – 15 Top-Vorschläge. Wirtschaftspolitische Positionen 2006 der IHK-Organisation*. Berlin, 2006.
- Diedrich-Fuhs, H. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. In: *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, ed. por F.-J. Kaiser und G. Pätzold. 2.^a edição, Bad Heilbrunn, 2006, p. 310 e ss.
- Eickhoff, M. Th. *Handwerksmeister als Unternehmer; Lösungsvorschläge für ein handwerkspädagogisches Schlüsselproblem*. Hamburgo, 2006.
- Eickhoff, M. Th. Unternehmerisches Denken und Handeln fördern! In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36.^o ano, 2007a, caderno 2, p. 36 e ss.
- Eickhoff, M. Th. Früh den Unternehmergeist wecken. In: *position – IHK-Magazin für Berufsbildung*, 40.^o ano, 2007b, caderno 2, p. 16.
- Esser, F. H.; Twardy, M. *Entrepreneurship* als didaktisches Problem einer Universität – aufgezeigt am Organisationsentwicklungskonzept »WIS-EX« der Universität zu Köln. In: *Entrepreneurship in Forschung und Lehre: Festschrift für Klaus Anderseck*, hrsg. von K. Walterscheid. Francoforte sobre o Meno, 2003, pp. 223 a 239.
- Förderkreis Gründungs-Forschung. *Good Practice in der Entrepreneurship-Ausbildung – Versuch eines internationalen Vergleichs*. Estudo elaborado para o FGF pela Dr.^a Petra Moog. Bona, 2005.
- Frese, E. *Unternehmensführung*. Landsberg am Lech, 1987.
- Gonon, Ph. Schlüsselqualifikationen. In: *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, F.-J. Kaiser e G. Pätzold (eds.) 2.^a edição, Bad Heilbrunn, 2006, p. 427 e ss.
- Harding, R. *GEM Global Summary 2006*, Reino Unido. Sem local, 2007.
- Hekman, B. *Entrepreneurship Education in Europa: Entwicklung einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Empfehlung zur Förderung von Gründungskompetenz im Handwerk mit Schwerpunkt Erstausbildung*. Colónia, 2006. Disponível na Internet em: <http://kups.uni-koeln.de/volltexte/2006/1744/> (consultado em 05.09.2006.)
- Jongeblod, H.-C.; Twardy, M. Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW). In: *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften*, ed. por M. Twardy. Düsseldorf, 1983, pp. 163 a 203.

- Junior Achievement. *JA Worldwide. 2005/2006 Annual Report*. Colorado Springs, sem ano. Disponível na Internet em: www.ja.org/files/financials/ar2006.pdf (consultado em 03.07.2007).
- Klandt, H.; Münch, G. Gründungsforschung im deutschsprachigen Raum – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Entrepreneurship: innovative Unternehmensgründung als Aufgabe*, N. Szyperski e P. Roth (eds.). Estugarda, 1990, pp. 171 a 186.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Jugendliche, Unternehmen, Wirtschaft, Gesellschaft*. Bona, 1984.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Bildungsaufgabe: Unternehmerisches Denken und Handeln*. Bona, 2006a. Disponível na Internet em: www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2006_Unternehmerisches_Denken_und_Handeln_Position.pdf (consultado em 05.09.2006).
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Unternehmerisches Denken und Handeln in der Ausbildung*. Bona, 2006b. Disponível na Internet em: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2006_Workshopbeitraege_uDH.pdf (consultado em 05.09.2006).
- Lang-von Wins, Th.; Leitner, R.; von Rosenstiel, L.; Schmude, J. Aufgaben und ihre Bewältigung in der Vorgründungs-, Gründungs- und Nachgründungsphase: Eine empirische Erfassung des Verlaufs von geförderten Unternehmensgründungen. In: *Unternehmensgründungen: Interdisziplinäre Beiträge zum Entrepreneurship Research*, hrsg. von J. Schmude und R. Leitner. Heidelberg, 2002, pp. 97 a 136.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru Welsh Assembly Government. *Entrepreneurship Takes Root In Colleges And Universities of Wales*. Disponível na Internet em: <http://www.elwa.ac.uk/ElwaWeb/elwa.aspx?pageid=2709> (consultado em 26.06.2007).
- National Council for Graduate *Entrepreneurship. International Entrepreneurship Educators Programme. Introductory Module*. Birmingham, sem ano.
- Paulini-Schlottau, H. *Unternehmerische Selbstständigkeit fördern – Eine Aufgabe für die Berufsbildung*. Bielefeld, 2004.
- Pinchot, G. *Intrapreneuring: Mitarbeiter als Unternehmer*. Wiesbaden, 1988.
- Piorkowsky, M.-B. Die Evolution von Unternehmen im Haushalts- und Familienkontext – Grundgedanken zu einer Theorie sozio-ökonomischer Hybridsysteme. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 72.º ano, 2002, caderno complementar 5, Gründungs- und Überlebenschancen von Familienunternehmen, Schriftleitung H. Albach und A. Pinkwart. Wiesbaden, 2002, pp. 1 a 20.
- Plath, H.-E. Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und*

- Berufsforschung*, 33.º ano, 2000, caderno 4, pp. 583 a 593.
- Rosenberg, A. *Youth Entrepreneurship*. Disponível na Internet em: <http://www.celcee.Edu/publications/digest/Dig06-11.html> (consultado em 26.06.2007).
- Rump, J.; Eilers, S. *Lernen im Wandel – Auf dem Weg zur lebenslangen Qualifizierung*. In: *Weiterbildung auf dem Prüfstand: Mehr Innovation und Integration durch neue Wege der Qualifizierung*, hrsg. von H. Loebe und E. Severing. Bielefeld, 2006, pp. 87 a 113.
- Schmitt-Rodermund, E.; Silbereisen, R. K. Erfolg von Unternehmern: Die Rolle von Persönlichkeiten und familiärer Sozialisation. In: *Unternehmerisch erfolgreiches Handeln*, hrsg. von K. Moser, B. Batinic und J. Zempel. Göttingen, 1999, pp. 115 a 143.
- Sloane, P. F. E.; Twardy, M.; Buschfeld, D. *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Paderborn, 2004.
- South East England Development Agency. South East England Higher Education *Entrepreneurship* Group. *Review 2004/5*. Guildford, sem ano.
- Sternberg, R.; Brixly, U.; Schlapfner, J.-F. *Global Entrepreneurship Monitor: Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich; Länderbericht Deutschland, 2005*. Hanôver/Nuremberga, 2006.
- UNICE. *Boosting Entrepreneurship: Time for action!* (comunicado de imprensa) Bruxelas, 2004a.
- UNICE. *Entrepreneurship Education among young people: vital for European competitiveness* (Statement) Bruxelas, 2004b.
- UNICE. *Europe is good for SMEs – SMEs are good for Europe* (notas da intervenção de Philippe de Buck, Secretário-Geral da UNICE), Bruxelas, 2006.
- Verwaltungsausschuss des Programms für Unternehmen. *Mehrjahresprogramm für Unternehmen und unternehmerische Initiative 2001 – 2005*; Konsolidiertes Arbeitsprogramm. Sem local, 2005.
- Weihe, H. J. *Entrepreneurship – Neue Wege zum Unternehmertum*. Hamburgo, 1994.
- Wolff, B.; von Wulffen, K. Reorganisation durch Initiative von unten: „Unternehmer im Unternehmen“. In: *Existenzgründung und Unternehmertum: Theorien, Trends und Perspektiven*, hrsg. von L. von Rosenstiel und Th. Lang-von Wins. Estugarda, 1999, pp. 235 a 255.
- Zedler, R. Berufsausbildung und unternehmerische Selbständigkeit – Möglichkeiten zur Förderung der Selbständigkeit im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung. In: *Wege in die Selbständigkeit: Probleme und Chancen*, hrsg. von W. Dichmann und W. Schlawffke. Colónia, 1998, pp. 183 a 204.

Parceria social na certificação das qualificações lituanas em matéria de educação e formação profissional

Dr. **Vidmantas Tūtlys**, Doutorado

Centro de Educação e Formação Profissional, Universidade Vytautas Magnus, Kaunas, Lituânia

Lina Kaminskienė

Chefe do Departamento de Relações Internacionais, Directora Adjunta da Câmara de Comércio, Indústria e Artesanato de Kaunas. Doutoranda da Universidade Vytautas Magnus

Palavras-chave

Social partnership, qualification, education, training, accreditation.

Parceria social, qualificação, educação, formação, certificação

RESUMO

O presente artigo analisa a parceria social em matéria de certificação das qualificações na Lituânia. Define os factores que influenciam a parceria social e examina as perspectivas de desenvolvimento futuras, referindo a criação e a aplicação do sistema nacional de qualificações na Lituânia. A parceria social em matéria de certificação das qualificações é considerada como um fenómeno complexo, constituído pelo nível normativo (leis e regulamentos) e pelo nível processual (experiências e modelos de cooperação existentes). A situação na Lituânia é comparada com a de outros países que procuram aplicar a experiência da Europa Ocidental no desenvolvimento de um modelo de parceria social no domínio da educação e formação profissional.

Actualmente, a certificação das qualificações influencia não só a educação, mas também o desenvolvimento dos recursos humanos. O desenvolvimento económico e social, bem como a crescente concorrência nos mercados de trabalho nacionais e internacionais, aumentam o interesse dessa certificação para toda a sociedade. Os desafios que se colocam à educação e formação profissional exigem soluções integradas para problemas complexos. A Lituânia está a fazer a transição para um novo modelo de desenvolvimento socioeconómico. A certificação das qualificações já não diz respeito apenas à educação e formação profissional (EFP), mas passa a ser um interesse comum para a parceria social, e as responsabilidades concomitantes são partilhadas pelas instituições de EFP e as organizações patronais.

O presente artigo examina o desenvolvimento da parceria social na certificação das qualificações profissionais e analisa as perspectivas desta parceria em relação ao desenvolvimento do sistema nacional de qualificações na Lituânia. Os principais objectivos do artigo são os seguintes:

- (a) analisar a génese da parceria social na EFP lituana;
- (b) examinar os principais problemas que se colocam à parceria social na certificação e no reconhecimento das qualificações na Lituânia;
- (c) analisar a experiência de parceria social na educação e formação profissional dos países da Europa Ocidental procurando experiências transferíveis;
- (d) definir o futuro modelo de parceria social para a certificação das qualificações na Lituânia.

PARTE I.

Génese da parceria social no domínio da educação e formação profissional na Lituânia

O actual sistema de educação e formação profissional lituano é baseado no quadro de qualificações em cinco níveis. A qualificação profissional inicial pode ser adquirida em escolas profissionais, estabelecimentos de ensino e de formação profissional avançada e estabelecimentos de ensino superior. Para criar as condições mais favoráveis à aquisição de uma profissão, são oferecidos programas de formação a vários níveis dentro desse sistema. As escolas profissionais têm um sistema de ensino em quatro fases:

- (a) Os programas de formação profissional da Fase I proporcionam formação a alunos com idade igual ou superior a 14 anos,

que não tenham terminado a escolaridade básica geral e queiram adquirir qualificações simples. Normalmente, a formação tem dois ou três anos de duração, oferecendo a oportunidade de adquirir uma escolaridade básica geral e receber o respectivo certificado. A conclusão desta opção permite adquirir uma qualificação correspondente ao segundo nível do quadro nacional de qualificações actualmente previsto e ao mesmo nível do quadro de qualificações europeu. Presentemente, esta qualificação não permite obter um certificado, mas com a introdução do quadro de qualificações nacionais, passará a ser reconhecida por um certificado especial.

- (b) Os programas de formação profissional da Fase II destinam-se a alunos que tenham terminado o ensino básico (10.º ano) e apenas queiram obter uma qualificação profissional. A duração dos estudos é de dois anos, proporcionando uma qualificação correspondente ao terceiro nível do actual quadro nacional de qualificações (diploma de trabalhador qualificado) e ao mesmo nível do quadro europeu de qualificações.
- (c) Os programas de formação da Fase III destinam-se a alunos que tenham terminado o ensino básico e queiram adquirir uma qualificação profissional em simultâneo com um certificado do ensino secundário. Os estudos têm uma duração de três anos, facultando uma qualificação correspondente ao quarto nível do actual quadro nacional de qualificações e ao mesmo nível do quadro europeu de qualificações. A sua conclusão dá direito a um diploma de trabalhador qualificado e a um certificado de conclusão do ensino secundário. Este último permite prosseguir os estudos num estabelecimento de ensino superior ou na universidade.
- (d) Os programas de formação profissional da Fase IV destinam-se a alunos que tenham terminado o ensino secundário numa escola ou liceu (obtendo um certificado do ensino secundário) e desejem adquirir uma qualificação profissional. Dependendo da complexidade da profissão escolhida, os estudos têm um ou dois anos de duração e conferem uma qualificação correspondente ao quarto nível do actual quadro nacional de qualificações e ao mesmo nível do quadro europeu de qualificações.

As instituições de educação e formação profissional, as empresas e os estabelecimentos de ensino superior privados só são autorizados a ministrar formação profissional formal depois de obterem uma licença emitida pelo Ministério da Educação e da Ciência. Para poderem funcionar, os estabelecimentos de ensino superior privados necessitam de uma licença estatal.

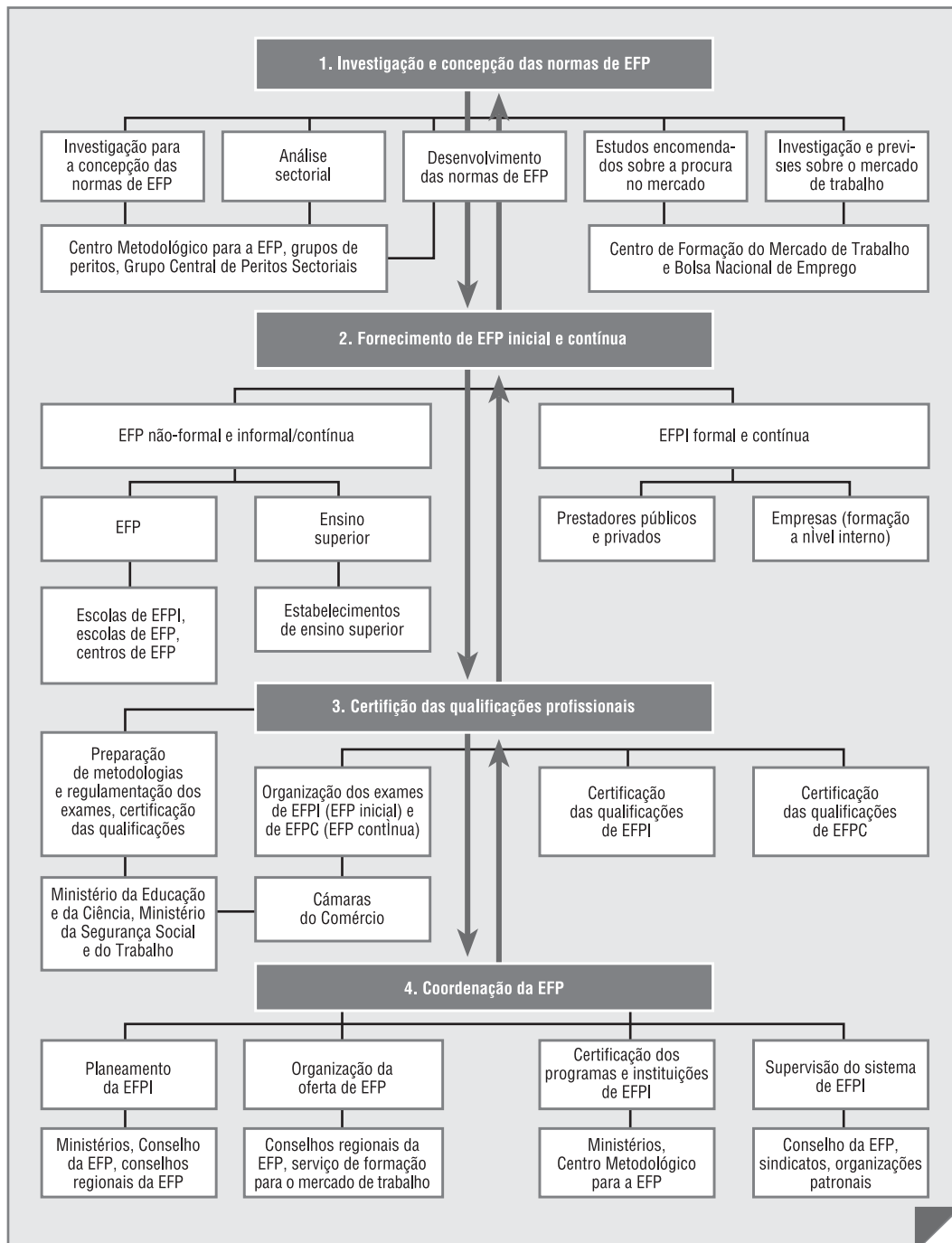
A formação profissional contínua é ministrada em várias instituições, como as escolas profissionais e de ensino profissional superior, os estabelecimentos do ensino superior, os cursos organizados por empresas, os cursos privados, etc. Parte desta formação é formalmente regulamentada. As instituições que ministram educação e formação profissional inicial também utilizam as suas instalações e os seus formadores para ministrarem formação profissional contínua: 47% das escolas profissionais, 37% das escolas superiores de educação e formação profissional e 80% das instituições de ensino superior oferecem aos estudantes adultos níveis de qualificação mais elevados ou cursos de reciclagem.

O Ministério da Educação e da Ciência e o Ministério da Segurança Social e do Trabalho são os principais decisores políticos, iniciadores e coordenadores da EFP lituana. O Centro Metodológico de Educação e Formação Profissional, dependente do Ministério da Educação e da Ciência, presta assistência metodológica a todos os níveis da EFP. Nos termos da lei lituana, as instituições estatais ou financiadas por fundos públicos (com a única excepção do envolvimento da Câmara do Comércio e da Câmara da Agricultura) continuam a ser os principais agentes no domínio da educação e formação profissional, no qual têm, todas elas, as suas funções e responsabilidades (ver Figura 1).

A parceria social é um dos processos mais importantes em que se baseiam o funcionamento e o desenvolvimento contínuo do sistema de EFP. Laužackas (2005) distingue três níveis de parceria social na EFP lituana:

- (a) O nível político nacional. A este nível, a parceria social é assegurada através das actividades do Conselho da Educação e Formação Profissional, criado com base numa cooperação tripartida, com a participação de instituições governamentais, organizações patronais e sindicatos. Este conselho coopera com os Ministérios da Educação e da Ciência e da Segurança Social e do Trabalho na coordenação das actividades de EFP (Figura 1). O seu objectivo principal é garantir a coordenação de todos os interesses dos principais parceiros sociais, nos processos do sistema de EFP. Note-se, porém, que esta instituição desempenha um papel consultivo nos processos decisórios.
- (b) O nível sectorial. A este nível, as principais instituições que asseguram a parceria social são os grupos de peritos sectoriais e o Grupo Central de Peritos Sectoriais. Estes grupos de peritos são constituídos numa base tripartida, com representantes das entidades patronais, sindicatos e instituições de EFP sectoriais.

Figura 1. **Processos e instituições do sistema de educação e formação profissional na Lituânia**



A sua principal responsabilidade é conceber normas de EFP inicial com a supervisão do Centro Metodológico para a EFP (instituição pública criada pelo Ministério da Educação e da Ciência) – ver Figura 1.

- (c) O nível profissional prático. A este nível, os diferentes grupos de trabalho locais, incluindo representantes de escolas de EFP e entidades patronais são os actores principais. Estes grupos elaboram normas de formação profissional em profissões distintas e programas de estudos para as escolas profissionais. A parceria social pode ser organizada de diversas formas. Por exemplo, a organização da formação prática nas empresas mostra uma cooperação clara entre as escolas de EFP e as entidades patronais. Contudo, esta parceria é bastante fragmentária e pouco sistemática (Laužackas, 2005).

O sistema de EFP lituano está a passar por um período transitório do modelo regulado pelo Estado (ou modelo baseado na oferta) para o modelo regulado pelo mercado (baseado na procura). Contudo, o papel dominante do Estado na organização da EFP continua a prevalecer. Este facto pode ser constatado na própria iniciativa do Ministério da Educação e da Ciência de introduzir medidas de reforço do diálogo social, apesar de a experiência de outros países demonstrar que “assegurar uma oferta regular e abundante de aptidões elevadas, transferíveis, não depende nem do mercado livre nem da intervenção do Estado, mas sim da auto-gestão corporativa dos grupos sociais” (Streek, 1989; citado em Congresso dos Sindicatos, 2005).

A participação dos parceiros sociais na EFP foi inicialmente definida num *Livro Branco* (1998) e na Lei sobre Formação Profissional da República da Lituânia (*Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas*) (1997). Aos parceiros sociais foram atribuídas funções concretas no domínio da EFP, nomeadamente:

- (a) apresentar propostas ao Conselho da EFP lituano, definindo simultaneamente os requisitos aplicáveis aos programas de EFP (módulos) e aos exames de qualificação finais;
- (b) organizar os exames de qualificação finais;
- (c) registar os acordos/contratos de formação prática entre a escola, as empresas e os estagiários;
- (d) supervisionar os acordos de formação prática e a sua aplicação.

Tendo em consideração que, na Lituânia, a EFP e a formação de carácter geral têm sido tradicionalmente orientadas em função das escolas (mas não das empresas) e centralizadas, esta nova lei reformou radicalmente a educação e formação profissional.

O *Livro Branco: EFP* (1998) descrevia a parceria social como uma cooperação, negociação e coordenação regulares dos diversos interesses entre as instituições governamentais (principalmente, o Ministério da Educação e da Ciência, o Ministério da Segurança Social e do Trabalho e as escolas de EFP), os representantes dos trabalhadores (sindicatos) e os representantes das entidades patronais (estruturas associativas empresariais). “O envolvimento dos parceiros sociais na coordenação da oferta e da procura de aptidões e qualificações manifesta-se, muitas vezes, num neo-corporativismo, patente na negociação tripartida entre sindicatos, representantes das entidades patronais e Estado” (Congresso dos Sindicatos, 2005). Deste modo, as primeiras medidas práticas, com vista a coordenar as actividades educativas e profissionais, foram implementadas em 1998, ano em que o Estado delegou várias funções concretas nos parceiros sociais da EFP – Câmaras do Comércio, da Indústria e do Artesanato lituanas – e, alguns anos depois, na Câmara da Agricultura. Infelizmente, os sindicatos não foram incentivados a partilhar responsabilidades no domínio da EFP, sobretudo devido à debilidade que os caracteriza.

De acordo com o Centro Metodológico para a EFP (2005), as responsabilidades dos parceiros sociais em matéria de EFP foram distribuídas do seguinte modo.

O Quadro 1 ilustra o estado actual da parceria social no sector da EFP lituano. A organização da certificação e o reconhecimento

Quadro 1. Responsabilidades dos parceiros sociais em matéria de educação e formação profissional

	Responsabilidades dos parceiros sociais	Nível de responsabilidade
Nível nacional	Desempenhar funções estratégicas e consultivas em cooperação com o Ministério da Educação e da Ciência e o Ministério da Segurança Social e do Trabalho em relação às questões de EFP	Consultivo
	Organizar e participar nos exames de qualificação finais, avaliar a qualificação adquirida	Decisório
Nível regional	Coordenar a consultoria e a transferência de conhecimentos especializados; criar novos programas de formação, ajudar a organizar a formação prática dos alunos, actualizar a base da formação prática	Consultivo
Nível sectorial	Função consultiva na elaboração dos programas de EFP; aprovação das normas de EFP elaboradas	Consultivo
Nível empresarial	Participar na gestão das instituições de formação, definindo simultaneamente as necessidades de qualificação; participar na elaboração dos programas de formação pertinentes.	Consultivo

das qualificações é a única área em que os parceiros sociais têm poder de decisão. Em consequência, a parceria social não foi eficazmente desenvolvida a todos os níveis do sistema de educação e formação profissional.

PARTE II.

Os principais problemas da parceria social na educação e formação profissional

Actualmente, as questões relativas ao desenvolvimento da parceria social na Lituânia são debatidas numa abordagem ascendente. É fundamental identificar os principais obstáculos e problemas que impedem a parceria social de se desenvolver eficazmente no que diz respeito à educação e formação profissional.

Em primeiro lugar, as entidades patronais não estão satisfeitas com as aptidões e competências das pessoas formadas pelas escolas de EFP. Esta insatisfação ficou patente em entrevistas recentemente realizadas em empresas industriais, no âmbito do projecto de investigação CVTS (Inquéritos sobre Formação Profissional Contínua), reformulado, do programa Leonardo da Vinci. As entidades patronais afirmavam que o principal problema reside na inadequação dos programas de estudos da formação profissional (“os recém-formados não têm as competências de que necessitamos”) e na baixa qualidade da formação prática (“os recém-formados não têm qualquer experiência prática”). A existência dessas queixas mostra que a participação das entidades patronais e suas organizações na certificação das qualificações das pessoas formadas pelas escolas de EFP é demasiado formal e ineficaz.

Os representantes das instituições de EFP exprimem frequentemente a opinião de que o papel das entidades patronais na formação profissional e na certificação das qualificações é muito fragmentário. Nos debates públicos sobre as políticas de EFP, há tendência para transferir a responsabilidade dos problemas ou insuficiências para os outros parceiros, criticando-os, quer pela desactualização dos *curricula* e dos métodos de formação (posição das entidades patronais face às instituições de EFP), quer pela atitude passiva em relação à parceria na organização da formação prática e na concepção dos *curricula* (posição das instituições de EFP face às entidades patronais).

Um requisito para uma parceria social eficaz no tocante à avaliação das qualificações é a partilha das responsabilidades e oportunidades entre as instituições de EFP e as entidades patronais na

concepção e na oferta de qualificações. Esta partilha só pode ser garantida pela parceria e a cooperação activas destas partes interessadas. Quando as entidades patronais participarem activamente na criação e no desenvolvimento conceptual da EFP e na organização da formação prática, ficarão suficientemente motivadas e disporão de suficientes bases teóricas e práticas para uma cooperação eficaz na certificação das qualificações. Entenderão que o seu envolvimento na concepção dos programas de estudos e na organização da formação prática se torna cada vez mais importante para a preparação e o desenvolvimento de novos recursos humanos, bem como para garantir a competitividade das empresas no mercado cada vez mais competitivo dos recursos humanos. As organizações sectoriais têm um interesse acrescido em cooperar com as instituições de educação e formação profissional. No entanto, a forte concorrência pela obtenção de mão-de-obra qualificada, que aumenta o risco de “caça aos cérebros” e de emigração dos trabalhadores qualificados, desincentiva os empregadores de fazerem um investimento financeiro mais significativo em projectos de formação profissional (por exemplo, na criação de centros de formação prática).

Um segundo aspecto é o estabelecimento relativamente lento da base jurídica que regulamenta a educação e a formação profissional inicial e contínua, bem como a oferta, a certificação e o reconhecimento das qualificações profissionais. Em 2003, foram aprovadas as *Orientações da estratégia nacional de educação de 2003-2012 (Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatai)*. Estas orientações prevêm a transferência de grande parte da responsabilidade pela formação profissional inicial e contínua para os governos regionais. Outras importantes alterações previstas são o aumento, nos programas de EFP, da percentagem de formação prática realizada nas empresas para, pelo menos, metade da duração total de formação, e o desenvolvimento do sistema nacional de qualificações de modo a facilitar a coordenação da oferta de qualificações com as exigências do mercado de trabalho.

A seguir, vem a criação e o desenvolvimento bastante ineficazes de grupos de interesses que representem os empregadores e os trabalhadores. Na Lituânia, os sindicatos representam apenas cerca de 20%-25% dos trabalhadores (Krupavičius e Lukošaitis, 2004). A sua impopularidade deve-se a vários factores:

- (a) A herança negativa da tradição sindical soviética e a falta de verdadeiros dirigentes com novas ideias e um novo entendimento do papel e dos objectivos que agora têm os sindicatos. No período soviético, a *raison d'être* destes últimos era a vigilância ideológica da população trabalhadora e não a defesa dos seus interesses. Por conseguinte, não havia condições para que surgissem

- dirigentes capazes de conquistar a confiança dos membros dos sindicatos e de organizar uma actividade orientada para a defesa dos interesses dos trabalhadores nas relações laborais.
- (b) Devido às complexidades económicas e sociais da transição para a economia de mercado e ao crescimento do desemprego durante a primeira década da independência, as entidades patronais adquiriram mais poder nas negociações com os trabalhadores e utilizaram esse poder para os obrigar a aceitar as condições por si propostas. Esta situação também desincentivou os trabalhadores de participarem nos sindicatos. No entanto, as leis que regulamentam as relações laborais criaram oportunidades para que as entidades patronais tomassem decisões unilaterais em matéria de recrutamento, condições de trabalho, formação, carreiras e fixação dos salários (Dobryninas, 2000).
 - (c) O desenvolvimento das organizações patronais também foi muito lento e difícil. Segundo Krupavičius e Lukošaitis (2004), as organizações representativas dos interesses das empresas e dos empregadores eram pouco estáveis, tendo este facto impedido que desenvolvessem tradições sólidas de representação corporativa dos interesses empresariais.
 - (d) Não há incentivos por parte do governo para que as organizações patronais invistam no capital humano, embora haja sempre o risco de que os incentivos estatais desenvolvam um sistema de EFP muito dependente dos benefícios financeiros concedidos às entidades empregadoras. Culpepper faz notar que o “equilíbrio das altas qualificações é vulnerável a uma mudança de modelo dos incentivos ao investimento no capital humano “ (citado em Burgess e Symon, 2005). A situação lituana mostra o outro extremo. Os factores económicos e sociais continuam a ser os principais incentivos para as entidades patronais investirem no desenvolvimento das aptidões dos trabalhadores.

PARTE III.

Parceria social nos países da Europa Ocidental – que experiências podem ser transferidas para a Lituânia?

A parceria social na Lituânia, à semelhança de outros países pós-soviéticos, é um fenómeno novo em comparação com países como a Alemanha, os Países Baixos ou a Áustria, que têm longas tradições de diálogo social. À luz dos conceitos de Finegold e Soskice (1988), é possível identificar os seguintes factores para uma parceria social eficaz no domínio da EFP.

Em primeiro lugar, figura o fornecimento de fluxos de informação fiáveis sobre os níveis de aptidões adequados. Estas informações podem ser asseguradas por meio de instrumentos e mecanismos institucionais especiais, como os quadros nacionais de qualificações. Os países com economias de mercado liberais, que não têm um sistema de relações laborais eficiente a desempenhar um papel regulador no emprego, no mercado de trabalho e no desenvolvimento dos recursos humanos, tendem a compensar este facto através da criação de quadros de qualificações amplos e prescritivos. Porém, se as informações sobre os níveis de aptidões e qualificações adequados forem demasiado prescritivas, não conseguem reflectir as alterações ocorridas no mercado de trabalho e no mundo do trabalho, especialmente nas economias de mercado liberais. A qualidade das informações disponíveis sobre os níveis de aptidões apropriados, as necessidades do mercado de trabalho e as oportunidades oferecidas pelas instituições de EFP dependem das intenções e interesses reais dos parceiros sociais. Por exemplo, se a estratégia de concorrência de uma empresa for baseada em políticas de baixos custos do trabalho, redução das qualificações e intensificação do trabalho (Warhurst et al., 2004), essa empresa pode desconhecer que qualificações são necessárias e ter relutância em fornecer informações sobre esse assunto ou em cooperar com as instituições de EFP. O mesmo se aplica às instituições de EFP. Se as escolas profissionais ou as instituições do ensino superior dependerem apenas do Estado e estiverem demasiado isoladas do mundo real, carecem normalmente de experiência da parceria social e não estão interessadas em divulgar informações suficientes sobre as possibilidades de formação oferecidas.

Um bom relacionamento entre a formação profissional inicial e a formação contínua também tem o seu impacto. Podem identificar-se duas prioridades principais de formação profissional inicial e contínua nas estratégias de desenvolvimento dos recursos humanos das empresas.

Uma escassez de trabalhadores qualificados que não possa ser resolvida apenas pelas empresas torna prioritário contratar trabalhadores qualificados e procurar as qualificações oferecidas pela formação profissional inicial. Robert Boyer constatou que a ocorrência de alterações tecnológicas e organizativas intensivas nas actividades profissionais também incita as empresas a investir mais no recrutamento de novos trabalhadores formados por escolas de EFP, institutos superiores e universidades, em vez de recorrerem à formação profissional contínua no local de trabalho (*Conseil d'analyse économique*, 2000). Isto acontece porque os custos da

contratação em tais casos são inferiores aos custos de formação e porque as empresas carecem, frequentemente, das competências necessárias para oferecer qualificações capazes de responder a mudanças tecnológicas e organizativas intensivas. Nesta situação, as empresas estão mais interessadas em cooperar com as instituições de EFP para conceber, ministrar e avaliar a formação profissional inicial.

É dada prioridade à formação profissional contínua quando as qualificações dos recursos humanos oferecidas pela formação profissional inicial não conseguem satisfazer as necessidades das empresas.

No mercado de trabalho, os indivíduos têm estratégias e prioridades semelhantes. Quando há suficiente oferta de qualificações no mercado de trabalho e uma concorrência intensiva pelos empregos de alta qualidade, os indivíduos preferem obter a qualificação mais elevada possível na formação profissional inicial e no ensino superior. Contudo, uma escassez de qualificações e a melhoria das perspectivas de emprego no mercado de trabalho incentivam-nos a dar prioridade a um emprego mais precoce e ao desenvolvimento das suas qualificações através da formação profissional contínua. Nesta situação, as empresas estão mais interessadas em cooperar com os prestadores de serviços de formação profissional contínua.

É possível ver a influência de ambos os factores na Lituânia. As empresas recorrem tradicionalmente às instituições de formação profissional inicial e do ensino superior para obterem recursos humanos qualificados. No entanto, a cooperação entre as empresas e as instituições de formação profissional inicial só começou a melhorar recentemente, com o aumento da emigração de trabalhadores qualificados e as consequentes dificuldades em encontrar recursos humanos qualificados no mercado de trabalho. Em consequência, as empresas também estão a desenvolver a sua cooperação com as instituições de formação profissional contínua.

Nos países da Europa Ocidental, os grupos de interesses independentes influenciam fortemente a cooperação entre as diferentes partes nas relações laborais no que respeita à oferta, à avaliação e ao reconhecimento das qualificações. Por vezes, os governos analisam as necessidades económicas e sociais nacionais e apresentam sugestões sobre as políticas de educação e formação profissional inicial e contínua. Os grupos de interesses debatem activamente estas iniciativas governamentais e, após negociação, elas transformam-se muitas vezes em iniciativas comuns. Alguns investigadores (Aguilera e Jackson, 2003) fazem

notar que o modelo alemão constitui um caso interessante, em que as “empresas participam na formação profissional para criar qualificações certificadas publicamente e transferíveis de empresa para empresa”. Dados os problemas sentidos pela parceria social na Lituânia, o modelo alemão dificilmente será transferível. Outro modelo interessante de parceria social no domínio da EFP pode ser observado nos Países Baixos, com a sua participação inclusiva de todos os parceiros sociais no processo de tomada de decisões, a abordagem ascendente à parceria social e o recurso a estruturas de qualificações sectoriais. O “modelo pólder” de parceria social ajudou a criar um mecanismo de negociação construtivo e baseado em compromissos entre os empregadores, os sindicatos e o Estado. Todos os interessados a nível político e social estavam envolvidos na formulação e na aplicação da nova lei sobre ensino profissional e educação e formação de adultos (WEB) em 1996. Esta lei prevê a partilha de responsabilidades entre os parceiros sociais na educação e formação profissional a nível regional. Cria os centros regionais de formação profissional (ROC) com base na “fusão das antigas escolas profissionais sectoriais, dos centros de ensino de adultos e da estrutura de apoio à aprendizagem” (Cedefop, Nieuwenhuis e Shapiro, 2004).

Segundo Cedefop, Nieuwenhuis e Shapiro (2004), o modelo de parceria social neerlandês criado pela lei relativa à EFP em 1996 baseia-se principalmente nos pressupostos do sistema de EFP industrial. As entidades patronais podem formular as suas necessidades de qualificações nas estruturas de qualificações sectoriais, e os trabalhadores estão bem organizados nas redes e nos sindicatos que protegem a estabilidade do seu emprego e garantem a segurança social. O novo paradigma da economia baseada no conhecimento exige abordagens de parceria social diferentes, que não sejam meramente baseadas na prescrição das necessidades de formação pelos empregadores e na execução dessas prescrições pelas instituições de EFP, mas sim na “flexibilidade e na capacidade dos estabelecimentos de ensino para organizarem percursos flexíveis para a aquisição de competências, em estreita cooperação com as empresas locais”.

Quais são os aspectos positivos do modelo neerlandês e como podem ser aplicados na Lituânia? Esta pergunta pode ser respondida analisando a forma como os elementos potencialmente transferíveis da experiência do modelo neerlandês poderiam suprir as principais debilidades do envolvimento dos parceiros sociais lituanos na EFP (ver Quadro 2).

Quadro 2. Elementos transferíveis do modelo de parceria social neerlandês para o sistema de educação e formação profissional da Lituânia

<p>Debilidades do envolvimento dos parceiros sociais no sistema de EFP lituano</p>	<p>Elementos potencialmente transferíveis da experiência do modelo de parceria social neerlandês</p>	<p>Como poderia a aplicação da experiência do modelo de parceria social neerlandês colmatar as debilidades da parceria social no sistema de EFP lituano</p>
<p>Desconfiança e insatisfação dos empregadores em relação ao sistema de EFP, falta de envolvimento e de motivação para cooperarem com as instituições de EFP nos processos do sistema de qualificações: concepção, oferta e certificação de qualificações.</p>	<p>Inclusão de todos os parceiros sociais no processo decisório relativo à EFP. Abordagem ascendente da parceria social e recurso a estruturas de qualificações sectoriais.</p>	<p>A participação das partes interessadas na concepção das qualificações, na oferta de formação e na certificação das competências e qualificações adquiridas deve ser alargada. A criação do sistema nacional de qualificações prevê essa possibilidade. Além disso, a inclusão de todas as partes interessadas é uma das condições mais importantes para uma aplicação frutuosa do sistema nacional de qualificações.</p>
<p>Falta de experiência da parceria social no domínio da EFP entre os grupos de interesses e as instituições corporativas que representam os interesses dos empregadores e dos trabalhadores.</p>	<p>Experiência da parceria entre os sindicatos, as organizações patronais e as instituições de EFP a nível local. (Parceria entre as ROC, os empregadores e os sindicatos locais na concepção do programa de estudos, na oferta de formação prática e na certificação das qualificações).</p>	<p>Criar a experiência da parceria social no domínio da EFP através do desenvolvimento de projectos locais de parceria, envolvendo os empregadores locais, os sindicatos e as instituições de EFP existentes nas regiões.</p>
<p>Ausência de uma abordagem estratégica ao desenvolvimento dos recursos humanos por todas as partes interessadas: organizações patronais, sindicatos, instituições de EFP e Estado. Também se pode observar falta de compreensão do papel da parceria social no desenvolvimento da EFP e dos recursos humanos.</p>	<p>O modelo de parceria social neerlandês demonstra que a parceria social a nível nacional, baseada na legislação relativa à EFP, não seria eficaz sem a cooperação activa dos parceiros sociais aos níveis sectorial e regional.</p>	<p>Encontrar um compromisso entre a abordagem prescritiva na concepção das estruturas de qualificação e na definição de orientações de exame e a necessidade de ter em conta a evolução dos modelos de actividade profissional, tendo em vista uma flexibilidade crescente, a aquisição contínua e o reconhecimento das novas aptidões e competências.</p>

PARTE IV.

Certificação e reconhecimento das qualificações na Lituânia e suas perspectivas de desenvolvimento

Anteriormente, as próprias escolas profissionais realizavam as avaliações de acordo com os regulamentos gerais estabelecidos pelo Ministério da Educação e da Ciência. Este sistema tornava difícil garantir a comparabilidade das qualificações atribuídas. Para assegurar uma abordagem mais coerente, o Ministério da Educação e da Ciência decidiu envolver as organizações patronais e iniciar um processo de reforma em 1998. O sistema de exames alterado foi aplicado em todo o país no ano de 2003.

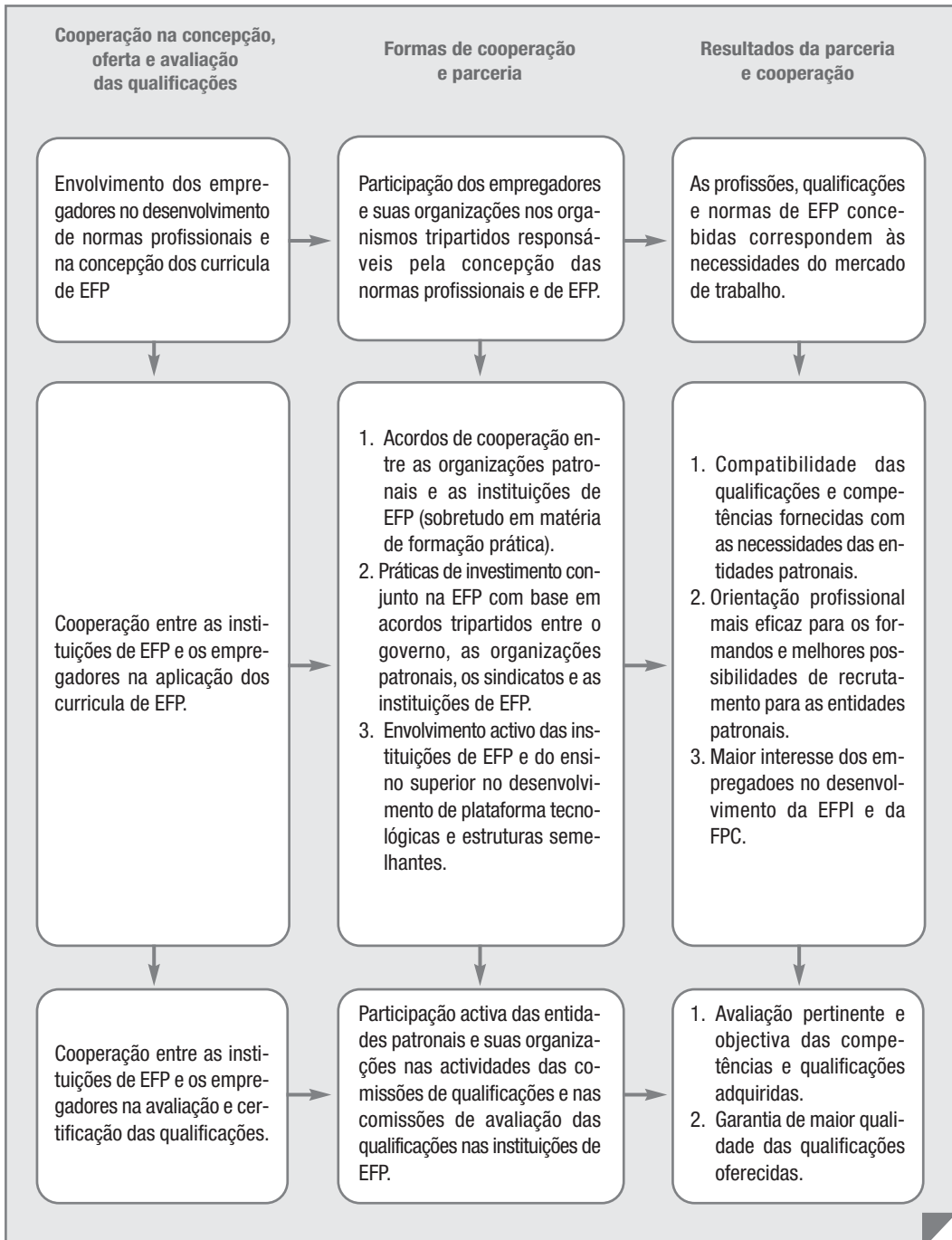
Um decreto do Ministério da Educação e da Ciência regulamenta a organização dos exames finais dos estudantes de EFP, estipulando as responsabilidades das Câmaras do Comércio nesse processo. As câmaras acompanham a fase preparatória dos exames de qualificações finais recorrendo a especialistas das empresas para reverem os programas profissionais e elaborarem perguntas e tarefas para um exame teórico, em cooperação com as escolas do ensino profissional. Além disso, as Câmaras de Comércio são responsáveis pela supervisão da formação prática nas empresas, a fim de assegurar que os estudantes de EFP adquirem as competências práticas e os conhecimentos necessários.

O desenvolvimento da parceria social na certificação e no reconhecimento das qualificações está intimamente relacionado com a criação e implementação do sistema nacional de qualificações na Lituânia. A certificação e o reconhecimento das qualificações constituem um importante subsistema do sistema nacional de qualificações. Este subsistema está relacionado com os outros subsistemas: concepção e aquisição das qualificações. Uma abordagem sistemática à certificação e ao reconhecimento das qualificações presume que a qualidade e a eficácia do processo dependem não só dos seus factores internos, mas também dos factores dos outros subsistemas. Consequentemente, a qualidade e a eficácia da parceria social na certificação e no reconhecimento das qualificações dependem, em grande medida, da cooperação dos parceiros sociais na concepção e oferta das mesmas.

É possível distinguir dois níveis do desenvolvimento da parceria social na certificação e no reconhecimento das qualificações: o nível normativo e o nível processual.

- (a) O *nível normativo* está relacionado com o estabelecimento da base jurídica, das regras, das normas, dos regulamentos e da infra-estrutura institucional desta parceria. O sistema nacional de qualificações irá criar um amplo quadro institucional e jurídico para apoiar o desenvolvimento da parceria social neste aspecto. O conceito do sistema nacional de qualificações prevê que as instituições de EFP sejam responsáveis pela organização da certificação das qualificações a nível interno. A comissão de qualificação elabora a metodologia de certificação e coordena o processo em todo o país. Esta comissão também confere poderes às escolas de EFP ou a outras organizações para organizarem a certificação a nível interno e aprova os respectivos resultados. A comissão de qualificações é estabelecida numa base colegial e integra representantes das entidades patronais e peritos das instituições de educação e formação profissional. Analisando esta infra-estrutura institucional, ficam patentes as intenções de combinar a parceria social baseada nas iniciativas das partes interessadas e dos grupos de interesses com uma tentativa de estabelecer um controlo e uma supervisão centralizados da certificação e do reconhecimento das qualificações. No que respeita ao desenvolvimento da respectiva base jurídica, o principal desafio reside na adopção de novas leis e regulamentos jurídicos tendo em conta a actual situação da parceria neste domínio. A base jurídica deve deixar espaço suficiente para iniciativas e negociações entre as entidades patronais e as instituições de EFP.
- (b) O *nível processual* da parceria social. O desenvolvimento da parceria social e da cooperação entre entidades patronais, sindicatos, instituições de EFP, governo e outros parceiros no domínio da certificação das qualificações depende da experiência e das redes de cooperação existentes. O estabelecimento de uma base jurídica avançada, com regras e procedimentos amplos, não pode compensar a falta de experiência de cooperação, nem mudar os actuais modelos de comportamento institucional. O processo de parceria social gera novas experiências, que tornam possível aperfeiçoar e desenvolver a certificação e o reconhecimento das qualificações. Apresenta-se, seguidamente, um modelo do processo de parceria social:

Figura 2. **Processo de parceria social no desenvolvimento da educação e formação profissional**



Conclusões

1. O desenvolvimento da parceria social em matéria de certificação e reconhecimento das qualificações na Lituânia foi influenciado pelos factores institucionais e socioeconómicos resultantes do desenvolvimento de um Estado e de uma sociedade pós-soviéticos restabelecidos: falta de interesse e de iniciativas de participação por parte dos empregadores e suas organizações, reforma do sistema de EFP, criação e desenvolvimento de novas instituições. Devido à ausência de dinamismo e de iniciativas dos parceiros sociais, as instituições estatais têm de desempenhar um papel mais importante, propondo diversas iniciativas no domínio da certificação e do reconhecimento das qualificações. Na maioria dos casos, os parceiros sociais desempenham apenas um papel consultivo.
2. A análise das actuais experiências de parceria social na certificação das qualificações sugere que a eficácia dessa parceria depende da respectiva base jurídica e do envolvimento activo e voluntário das partes interessadas. A parceria social pode ser reforçada pela execução de projectos nacionais importantes, como os quadros nacionais de qualificações.
3. Não é possível aplicar a parceria social de forma eficaz na certificação e no reconhecimento das qualificações se ela estiver pouco desenvolvida no que respeita à concepção e à oferta de qualificações. Actualmente, observam-se tentativas isoladas de envolver os parceiros sociais nas medidas de certificação e reconhecimento das qualificações. Contudo, estas tentativas carecem de uma abordagem sistemática. Neste aspecto, o desenvolvimento e a aplicação do sistema nacional de qualificações na Lituânia representam uma oportunidade única de reforçar a parceria social no processo global de concepção, oferta, reconhecimento e certificação das qualificações.
4. Podem distinguir-se dois níveis de desenvolvimento da parceria social, o normativo e o processual, na certificação e no reconhecimento de qualificações. O estabelecimento da base jurídica e da infra-estrutura institucional é muito importante para o desenvolvimento da parceria social. Contudo, esta parceria é moldada pelas experiências e as abordagens das partes interessadas e não pode ser alterada num curto espaço de tempo.

Referências bibliográficas

- Aguilera Ruth V; Jackson, Gregory. The cross-national diversity of corporate governance: dimensions and determinants [A diversidade transnacional da gestão empresarial: dimensões e determinantes], *Academy of Management Review*, 2003, Vol. 23, N.º 3, p. 447-465.
- Burgess Pete; Symon, Graham. *Fog on the Rhine: a commentary on VET and collective bargaining developments and union rhetorics in Germany*. [Nevoeiro sobre o Reno: um comentário sobre a evolução da EFP e da negociação colectiva e a retórica sindical na Alemanha] 23rd International Labour Process Conference, Glasgow, Abril de 2005. Disponível no endereço Internet: <http://www.hrm.strath.ac.uk/ILPC/2005/conf-papers/Burgess-Symon.pdf> [citado em 3.4.2007].
- Cedefop; Nieuwenhuis, Loek; Shapiro, Hanne. Evaluating systems reform in vocational education and training: learning from Danish and Dutch cases. [Avaliação da reforma dos sistemas de educação e formação profissional: aprender com os casos dinamarqueses e holandeses] In Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (eds). *Evaluation of systems and programmes: third report on vocational training research in Europe: background report*. [Avaliação dos sistemas e programas: terceiro relatório relativo à investigação sobre formação profissional na Europa: relatório de base] Luxemburgo: Serviço de Publicações, 2004 (Cedefop Reference series, 57). Disponível no endereço Internet: http://trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ResearchReport/BgR2_Nieuwenhuis.pdf [citado em 8.2.2007].
- Centro Metodológico para a EFP. *Vocational education and training system in Lithuania*. [Sistema de educação e formação profissional na Lituânia] Vilnius: Centro metodológico de EFP, 2005.
- Conseil d'Analyse Économique. *Formation tout au long de la vie: rapport André Gauron*. [Formação ao longo da vida: relatório André Gauron] Paris: La Documentation française, 2000.
- Dobryninas, A. (ed.). *Socialiniai pokyčiai: Lietuva 1990-1998*. [Alterações sociais: Lituânia 1990-1998]. Vilnius: Garnelis, 2000
- Finegold, David; Soskice, David. The failure of training in Britain: analysis and Prescription [O insucesso da formação na Grã-Bretanha: análise e prescrição]. *Oxford Review of Economic Policy*, 1988, No 4, p. 21-53.
- Ishikawa, Junko. *Key features of national social dialogue: a social dialogue resource book*. [Características principais do diálogo social nacional: um guia do diálogo social] Genebra: OIT, 2003. Disponível no endereço Internet: <http://www.ilo.org/public/english/>

- dialogue/ifpdial/downloads/papers/key.pdf [citado em 3.4.2007].
- Krupavičius Algis; Lukošaitis Alvidas (eds). *Lietuvos politinė sistema: sąranga ir raida*. [Sistema político lituano: enquadramento e desenvolvimento]. Kaunas: Poligrafija ir informatika, 2004.
- Lauzackas, R. *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas* [Terminologia da educação e formação profissional]. Kaunas: Universidade Vytautas Magnus, 2005.
- Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas* [Legislação sobre Formação Profissional da República da Lituânia]. Vilnius: Valstybės žinios, 1997. (No 98-2478).
- Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymo projektas* [Projecto de lei sobre Formação Profissional da República da Lituânia]. Vilnius, 2006. Disponível no endereço Internet: http://www.smm.lt/teisine_baze/projektai.htm [cited 17.3.2007].
- Lietuvos valstybinių profesinio rengimo standartų studija. Phare profesinio mokymo programa* [Estudo das normas nacionais de ensino profissional. Programa Phare para a formação profissional]. Vilnius, 1997.
- Pusvaškis, Romualdas. Chambers assessing qualifications: chambers are in charge of the final examinations for students at vocational schools. [Câmaras avaliam qualificações: As câmaras estão encarregadas dos exames finais dos estudantes das escolas do ensino profissional] *Cedefop Info*, 2003, No. 3. Disponível no endereço Internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/346/C33T3EN.html [cited 17.4.2008].
- Streeck, W. Skills and the limits of neo-liberalism: the enterprise of the future as a place of learning. [As qualificações e os limites do neo-liberalismo: a empresa do futuro como espaço de aprendizagem] *Work, Employment and Society*, 1989, Vol. 3, No 1.
- Congresso dos Sindicatos. *How unions can make a difference to learning and skills: the union effect*. [O modo como os sindicatos podem fazer a diferença na aprendizagem e nas qualificações: o efeito sindical] Londres: TUC, 2005.
- Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatai* [Orientações da estratégia nacional de educação para 2003-2012]. Vilnius: Parlamento Lituano, 2003. Disponível no endereço Internet: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/strategija2003-12.doc [citado em 24.2.2007].
- Vidmantas, Tütlys. *Continuing vocational training in Europe: benchmarks and best practices: report on the interviews with the enterprises in Lithuania*. [Formação profissional contínua na Europa: parâmetros de referência e melhores práticas: relatório das

entrevistas realizadas em empresas da Lituânia] Documento de trabalho 10. CVTS II Revista. Projecto Leonardo da Vinci, Maio de 2007. Disponível no endereço Internet: www.trainingineurope.com/mmedia/2007.05.21/1179763748.pdf [citado em 5.6.2007].

Warhurst, Chris; Grugulis, Irena; Keep, Ewart. *Skills that matter*. [Competências que importam] Londres: Palgrave, 2004.

White paper: vocational education and training. [Livro Branco: Educação e formação profissional] Vilnius: Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 1998.

Desenvolvimento de competências através da aprendizagem no trabalho temporário?

Dra. **Gesa Münchhausen**

Investigadora

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB – Instituto Federal de Formação Profissional)

Área de trabalho 2.4 “Desenvolvimento de competências”

(Instituto Federal de Formação Profissional)

Área de trabalho 2.4 “Desenvolvimento de capacidades e competências”

RESUMO

A questão do desenvolvimento de competências no trabalho temporário tem sido até agora negligenciada na investigação e na prática seguida. A expansão e especialização desta modalidade de trabalho, sobretudo em virtude da diversidade de exigências em mutação em diferentes locais de trabalho, assim como da estratégia favorecida pela política educativa de aprendizagem ao longo da vida para conservar e aperfeiçoar as qualificações, tornam necessário apresentar projectos para o desenvolvimento de competências para este grupo-alvo. Os resultados deixam claro que as oportunidades de um desenvolvimento de competências dependem essencialmente do próprio trabalho temporário, designadamente graças à aprendizagem no trabalho. Ao adoptarmos este modelo para o processo de aprendizagem, combinam-se conhecimentos e capacidades já adquiridas com potencialidades que se desenvolvem durante o processo de trabalho. Este processo de trabalho e aprendizagem é resultado de competências informalmente adquiridas, que puderam ser documentadas e servem de pontos de orientação para uma promoção direccionada de competências no trabalho temporário.

Palavras-chave

Skills development, temporary agency work, work-based learning, continuing vocational learning, competences development, informal learning

Desenvolvimento de competências, trabalho temporário, aprendizagem baseada no trabalho, formação contínua, aprendizagem informal

Problemática

As formas de emprego temporárias como o trabalho temporário, e também o trabalho a termo, deixaram de ser, na sua globalidade, um fenómeno marginal na Europa, uma vez que mais de um oitavo da população activa da Europa se encontra numa modalidade de trabalho deste tipo (comparar com EIRO, 2002; cit. em Le Mouillour, 2002). Contudo, em todos os países da União Europeia estes trabalhadores activos tiram claramente menos partido das medidas para o desenvolvimento de competências nas empresas do que os trabalhadores pertencentes ao chamado quadro. São poucos os países onde existem já abordagens para o desenvolvimento de competências dos trabalhadores temporários, como acontece, por exemplo, nos Países Baixos. Neste país, por exemplo, os períodos de não-cedência dos trabalhadores temporários são utilizados de uma forma muito mais intensa no desenvolvimento de competências direccionadas. Na Alemanha, em contrapartida, esta vertente não desempenhou até agora um grande papel.

Em virtude da maior pressão exercida pela concorrência, as empresas exigem cada vez mais trabalhadores que sejam flexíveis, capazes de aprender, versáteis e disponíveis a curto prazo. É por isso que a percentagem dos trabalhadores por conta de outrem em condições normais de trabalho tem vindo a diminuir desde 1970 (comparar com Schäfer, 2001; Sauter, 1998). Neste caso, entende-se por condições normais de trabalho um emprego a tempo inteiro sem termo em que é assinado um contrato de trabalho, que confere à entidade patronal determinados direitos de gestão, ficando esta sujeita à legislação laboral e social. Desde a década de 1970 que existem medidas abrangentes no que toca a inovações em matéria de legislação laboral e social, tais como regulamentos mais flexíveis sobre o tempo de trabalho, uma nova regulamentação da idade de reforma, a redução da protecção contra o despedimento, a simplificação dos contratos de trabalho a termo, a renúncia a acordos nacionais, etc. (comparar com Schulze Buschoff/ Rückert-John, 2000). Em 1988, três quartos da população activa dispunha de um contrato de trabalho a tempo inteiro sem termo, ao passo que actualmente já só dois terços de todos os trabalhadores activos têm uma ocupação “regular” (comparar com microcenso, 2003). São cerca de 35-40 % os que se encontram já numa relação laboral “não-regular”, que engloba o teletrabalho, o trabalho a tempo parcial, empregos ocasionais e novas formas de trabalho independente e/ou actividades *free-lance*, além do trabalho temporário ⁽¹⁾ e dos contratos a termo.

A designação oficial do trabalho temporário – fala-se também em parte de cedência de trabalhadores – é a “disponibilização dos trabalhadores temporários com fins lucrativos” e esta ocorre quando a entidade patronal cede trabalhadores a terceiros com fins lucrativos para a execução de tarefas. Os trabalhadores temporários encontram-se numa relação triangular, pois ficam a trabalhar por um prazo limitado na chamada empresa utilizadora, embora o seu salário e as prestações sociais habituais lhes sejam pagas pela empresa de trabalho temporário com que, regra geral, estabelecem um contrato de trabalho sem termo. O trabalho temporário pode, consoante o interesse em questão, assumir diferentes funções: no entender das empresas, os trabalhadores temporários constituem uma mão-de-obra disponível, ao passo que para estes esta modalidade representa uma possibilidade de evitar o desemprego, enquanto que o mercado de trabalho pode encarar o trabalho temporário como uma fase intermédia de integração de desempregados numa relação laboral sem

Quadro 1. Trabalhadores disponibilizados na Alemanha – valores médios

	Total	Homens	Mulheres	Percentagem
1994	134 443	109 550	24 893	0,49
1995	165 819	134 646	31 173	0,58
1996	175 798	142 692	33 106	0,64
1997	200 541	161 626	38 915	0,78
1998	245 780	196 258	49 522	0,93
1999	275 838	217 490	58 347	1,04
2000	328 011	252 185	75 826	1,22
2001	341 053	263 985	77 067	1,28
2002	319 299	244 331	74 960	1,22
2003	330 219	253 221	76 997	1,29
2004	385 256	292 394	92 863	1,51

Fonte: Estatística da Bundesagentur für Arbeit (BA – Agência Federal para o Emprego) de 2005, relatório de síntese 14/05 do IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung – Instituto para o Mercado de Trabalho e a Investigação Profissional)

termo e, do ponto de vista da qualificação, o trabalho temporário constitui uma oportunidade para desenvolver as competências profissionais (comparar com Wittwer e Münchhausen, 2001).

Desde 1993 que o número de trabalhadores temporários disponibilizados aumentou de 121 000 para quase 400 000 em 2004, ou seja, mais do que triplicou (Quadro 1).

A razão para esta forte taxa de crescimento é, para além do desenvolvimento conjuntural, a introdução das agências de serviços de pessoal (PSA – *Personal-Service-Agenturen*). A criação de PSA pelo Governo Federal tinha como objectivo voltar a integrar desempregados no mercado de trabalho. Foi adoptado o modelo utilizado por estas agências de recurso sistemático à disponibilização e obtenção de trabalhadores temporários e/ou cedidos.

O número de trabalhadores nas PSA é relativamente reduzido em comparação com o número total de trabalhadores temporários. Sem a inclusão do pessoal das PSA, a quota de trabalhadores temporários relativa a 2004 atingia mesmo assim 1,4 % (comparar com Jahn, 2005).

A esmagadora maioria dos trabalhadores temporários foi disponibilizada em 2004, com 27 % das profissões nos sectores metálico e eléctrico, 30 % de pessoal auxiliar, 17 % no sector da prestação de serviços (por exemplo, profissões ligadas à saúde), 12 % na administração e trabalho de escritório, 10 % nas restantes profissões e 4 % em profissões técnicas.

Figura 1. Trabalho temporário em 2004

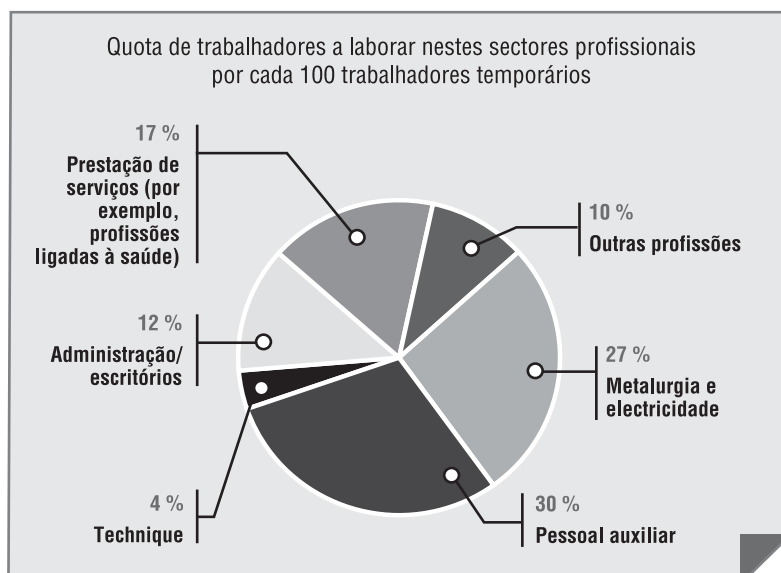
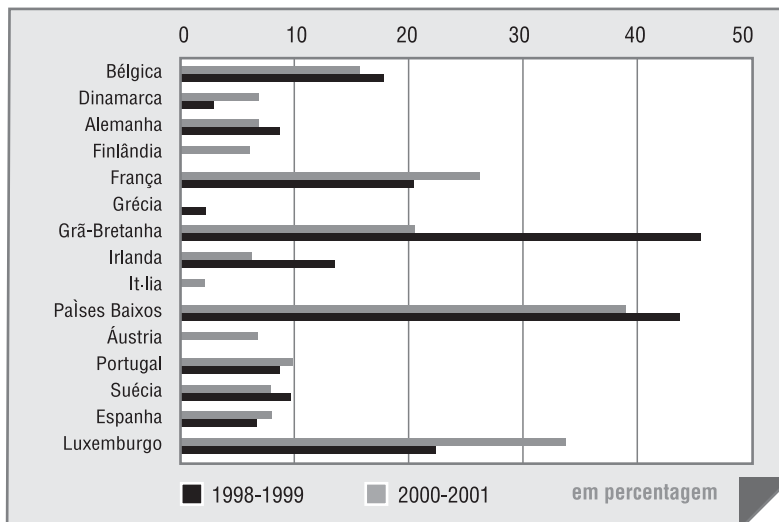


Figura 2. Quotas dos trabalhadores temporários na UE



Fonte: CIETT (2000, 2002), relatórios nacionais do relatório de síntese do IAB.

Sobre a necessidade de desenvolvimento de competências no trabalho temporário

Em virtude dos processos de mutação na economia, na tecnologia e na sociedade, o desenvolvimento de competências dos trabalhadores activos torna-se cada vez mais importante para a manutenção da capacidade individual de empregabilidade. As competências profissionais são capacidades, práticas e níveis de conhecimentos que tornam as pessoas, tanto em situações com que estão familiarizadas como em novas situações, capazes de agir e reagir (comparar com Kauffeld, 2002). Em caso de ausência de possibilidades de utilização das competências individuais existe o risco de que estas se percam (comparar com Münchhausen, 2007).

O objectivo do desenvolvimento de competências é, por isso, ir promovendo as competências de actuação profissional dos trabalhadores activos (competências especializadas, sociais, metodológicas e pessoais), de forma a que possam enfrentar as complexas mutações no sector e as exigências em transformação daí decorrentes. As medidas para o desenvolvimento de competências podem subdividir-se respectivamente em modelos formais, como seminários, rotatividade de funções e aquisição de competências, e modelos não formais, em que a aprendizagem no trabalho surge

em primeiro plano, como é por exemplo o caso das conversas de acompanhamento para orientação (*coaching*) e reflexão, a aprendizagem orientada pelo próprio ou o círculo de qualidade no grupo. (1)

O desenvolvimento de competências adquire uma grande relevância sobretudo para os trabalhadores temporários, uma vez que os obriga a trocarem de locais de trabalho e, logo, de actividade profissional e contexto socioprofissional. Estes vêem-se em grande medida confrontados com mutações profissionais que frequentemente são acompanhadas por um sentimento de insegurança (quanto ao posto de trabalho) e menor lealdade e ligação à empresa.

Os trabalhadores temporários defrontam-se frequentemente com uma intensificação do trabalho e da pressão do tempo, mas são escassas as medidas de apoio a eles destinadas tomadas pelas empresas no quadro do desenvolvimento das competências empresariais. Na investigação sobre formação profissional na Alemanha, a questão do desenvolvimento das competências deste grupo-alvo quase não foi estudada até agora. Porém, e uma vez que o modelo de formas de trabalho temporário irá alargar-se, afigura-se de grande relevância obter ajuda nesta matéria, enquanto se identificam, analisam e avaliam as possibilidades de desenvolvimento de competências nestas novas formas de trabalho. O desenvolvimento de competências é do interesse de cada trabalhador temporário activo, de cada empresa e é necessário à economia em geral (comparar com Schickler, 2002).

Os resultados pontuais da investigação disponíveis até agora confirmam que os trabalhadores temporários só são apoiados de uma forma diminuta no desenvolvimento das suas competências (comparar com Bernien, 1998). O Instituto para a Investigação das Oportunidades Sociais (ISO – *Institut zur Erforschung sozialer Chancen*) de Colónia constatou, num estudo de 2001, que a oferta de actividades de formação contínua a longo prazo aos trabalhadores é praticamente inexistente. Regra geral, as empresas estão apenas interessadas numa utilização da mão-de-obra de curto prazo. Segundo a lógica da flexibilização empresarial, não lhes interessa integrar trabalhadores a termo no desenvolvimento de competências empresariais ou na formação contínua, para evitar um

(1) Neste contexto, e nos últimos tempos, a aprendizagem no local de trabalho tem adquirido uma relevância cada vez maior – por exemplo, através da criação de infra-estruturas especiais de aprendizagem, da combinação dos locais de aprendizagem e da inclusão de períodos de aprendizagem no local de trabalho (comparar com Baethge e Baethge-Kinsky, 2002).

acréscimo dos custos directos ou indirectos. Nas empresas não existe frequentemente qualquer incentivo para possibilitar que os trabalhadores temporários possam desenvolver as competências e frequentemente acções de formação contínua, pois não é clara a forma como se podem ajustar sobretudo as receitas às vantagens daí resultantes. Não é também claro quem assume o financiamento e qual é a forma de desenvolvimento de competências adaptada a este grupo-alvo (comparar com Bolder et al., 2005).

Baethge e Schiersmann concluíram em 1998 que a ligação das novas relações laborais flexibilizadas com os actuais projectos de desenvolvimento de competências constitui uma área central de investigação.

Também nos países europeus se negligenciou, no trabalho de investigação, o tema do desenvolvimento de competências para os trabalhadores temporários, como ficou confirmado nos estudos do Centro Científico para a Investigação Profissional e do Ensino Superior (Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung) da Universidade de Kassel, que no âmbito do programa de desenvolvimento intitulado “Desenvolvimento de competências na cultura de aprendizagem” efectuou uma monitorização internacional da ligação entre estas condições de trabalho e o desenvolvimento de competências, entre outros aspectos (comparar com Le Mouillour, 2002). ⁽²⁾

Os resultados do segundo estudo europeu sobre formação contínua (CVTS II – *Continuing Vocational Training Survey*) dão uma panorâmica detalhada sobre os mais diversos aspectos da formação contínua nas empresas (a nível formal e informal), não sendo, contudo, apresentados quaisquer dados sobre as formas temporárias de trabalho e de ocupação (comparar com Grünewald; Moraal; Schönfeld, 2003).

⁽²⁾ As acções de formação contínua dos trabalhadores temporários foram entretanto definidas como uma prioridade para a CIETT – Confederação de Empresas de Trabalho Temporário (comparar com a CIETT 2001) e para a União Europeia no âmbito da negociação da Directiva relativa às condições de trabalho dos trabalhadores temporários (comparar com COM(2002)149).

Objectivos do trabalho de investigação

Perante o panorama de fundo já descrito, um projecto de investigação do Instituto Federal de Formação Profissional (BIBB) veio tentar obter conhecimentos sobre a definição do desenvolvimento de competências para trabalhadores temporários.

A intenção era responder à questão de como se pode utilizar o potencial de aprendizagem das mutações direccionadas para o desenvolvimento de competências dos trabalhadores activos. Um estudo conduzido pela Universidade de Bielefeld mostrou, designadamente, que muitos trabalhadores temporários encaram mesmo como uma vantagem o alegado ponto fraco do trabalho temporário que é a mudança frequente, uma vez que a mudança e as transformações lhes abriram novas opções (comparar com Wittwer e Münchhausen, 2001). Pretendia estudar-se em que medida o trabalho temporário pode ser definido de forma a que os trabalhadores se possam qualificar no trabalho e estas novas qualificações possam então ser utilizadas de forma selectiva (por exemplo, na progressão de trabalhador auxiliar para trabalhador especializado). Por conseguinte, o objectivo era também saber como é que as competências adquiridas se podem tornar transparentes, uma vez que isso é uma condição prévia obrigatória para o seu reconhecimento.

De um modo geral, os resultados alcançados deviam fornecer pontos de abordagem para a definição do desenvolvimento de competências dos trabalhadores temporários, que poderiam depois servir de base para outras compilações quantitativas de dados empíricos. Além disso, ficarão disponíveis pontos de abordagem susceptíveis de serem transferidos para outras modalidades de emprego que se vêem confrontadas com mudanças de actividade e com mutações, como o trabalho a termo, a chamada nova actividade por conta própria e/ou o trabalho em projectos.

Podem constituir importantes pontos de abordagem para a definição do desenvolvimento de competências dos trabalhadores temporários as abordagens em que o processo de trabalho seja encarado como processo de aprendizagem (aprendizagem no trabalho).

Decisivas para os processos e instrumentos do desenvolvimento de competências são as qualificações à saída e as condições de fundo da educação dos trabalhadores temporários, dado que as empresas estabelecem uma distinção clara na promoção do desenvolvimento de competências entre os trabalhadores pertencentes ao chamado quadro e os trabalhadores contratados temporariamente.

A seguir iremos mostrar os resultados do projecto de investigação do BIBB.

Sobre os resultados obtidos até agora pela investigação

Casos estudados nos Países Baixos e em França

No quadro do projecto de investigação do BIBB analisou-se de que forma o desenvolvimento de competências dos trabalhadores temporários nos Países Baixos e em França é definido e quais as experiências feitas neste quadro. Foram ainda conduzidas entrevistas de acordo com linhas de orientação em empresas de trabalho temporário e empresas utilizadoras que contratam trabalhadores destes grupos-alvo e lhes possibilitam também o desenvolvimento de competências. Os resultados foram avaliados nos termos da análise temática qualitativa segundo Mayring (2003).

O olhar sobre os Países Baixos é interessante na medida em que o trabalho temporário está quantitativamente mais disseminado e é socialmente mais reconhecido do que na Alemanha, e portanto parece “mais normal” trabalhar ali como trabalhador temporário. Existem, além disso, há apenas dois anos actividades para o desenvolvimento de competências dos trabalhadores activos (comparar com Münchhausen, 2007).

Um importante traço distintivo do mercado de trabalho temporário neerlandês é que mais de 40 % dos trabalhadores temporários ainda frequentam a escola (comparar com www.abu.nl), e portanto este grupo de pessoas não se interessa necessariamente por obter uma qualificação. Quase 75 % dos trabalhadores temporários têm menos de 35 anos, ou seja, estão no seu primeiro ou segundo emprego, sendo que a duração média dos contratos com as empresas de trabalho temporário é de 155 dias.

Estes factos são importantes para a questão do desenvolvimento de competências. Depois de um novo acordo salarial de início, em 2004, à criação de um orçamento para a formação contínua pessoal sob a forma de fundo. O orçamento é estabelecido por um máximo de três anos, ao qual acresce anualmente 1 % do valor do salário (num total de 3 %), cabendo às empresas de trabalho temporário efectuarem os pagamentos para o fundo. Quanto mais uma pessoa trabalhar para uma empresa de trabalho temporário, maior será o orçamento para uma formação contínua.

Nesta matéria há dois pontos decisivos. Por um lado, este é um instrumento que visa possibilitar que cada trabalhador temporário possa usufruir de uma formação contínua ou receber uma quantia para esse fim. Por outro lado, constitui um estímulo para as empresas investirem esta verba nos seus próprios trabalhadores temporários e/ou na sua formação contínua, uma vez que são sempre forçadas a pagar.

O processo só se inicia, aliás, depois de um período de trabalho de 182 dias (modelo de fases), que ultrapassa portanto a duração média dos contratos. Antes disso, os trabalhadores temporários não podem usufruir de acções de formação contínua. Faltam, no entanto, medidas para apoiar e motivar os trabalhadores temporários (preocupação: os grupos afastados da formação), uma vez que a questão da aplicação concreta é deixada ao livre arbítrio dos participantes.

Sobre a questão do reconhecimento e certificação das competências adquiridas durante a actividade laboral existem também cada vez mais actividades diversificadas nos Países Baixos. Estão a ser desenvolvidos processos e instrumentos para a aquisição e avaliação de competências de aprendizagem no trabalho (comparar com www.cinop.nl). Até agora, as diferentes actividades laborais dos trabalhadores temporários nas empresas utilizadoras não eram, aliás, quase nunca reconhecidas.

O estudo sobre o trabalho temporário em França foi efectuado em cooperação com o Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications – Centro de Estudos e de Investigação sobre as Qualificações de Marselha). Os dados foram essencialmente coligidos através de investigações teóricas e do tratamento empírico de literatura sobre o assunto, disponível em França. Foram ainda realizadas diversas reuniões entre peritos e representantes do sector do trabalho temporário. No quadro deste estudo obtiveram-se os resultados que passaremos a descrever.

Em França aumentou o número dos trabalhadores temporários predominantemente colocados no sector comercial, durante o período de 1996 a 2000, de cerca de 250 000 para mais de 750 000, o que corresponde a uma percentagem de 2,5 %.

Em 2004, a duração média de um contrato de trabalho temporário era de 13 dias (tanto em termos de duração da cedência do trabalhador à empresa utilizadora como de duração do emprego na empresa de trabalho temporário).

Os trabalhadores temporários são relativamente jovens: mais de metade tem menos de 30 anos e quase três quartos são do sexo masculino. Quase um terço dos trabalhadores temporários não dispunha em 1998 de qualquer diploma de formação profissional (31 %).

Os trabalhadores temporários estão colocados sobretudo na construção civil e na indústria. Aplica-se, na generalidade, o princípio da igualdade de tratamento, através do qual cada trabalhador temporário recebe o mesmo vencimento que um trabalhador do quadro. Adicionalmente, cada trabalhador recebe o chamado “prémio de precariedade”, num montante de 10 % da sua remuneração, a título de indemnização pela precariedade do vínculo laboral.

As empresas francesas com mais de nove trabalhadores devem, segundo a lei da formação contínua profissional, dedicar ao financiamento da formação contínua uma determinada percentagem do salário bruto (fixada desde 2004 em 1,6 %). No sector do trabalho temporário, os parceiros sociais estabeleceram um montante mais alto de 2 % para este fim. Ou seja, tanto aqui como nos Países Baixos se tenta, através da legislação e/ou da regulamentação referente à contratação salarial, garantir a formação contínua dos trabalhadores temporários.

Segundo os dados recolhidos nas declarações fiscais, e tratados pelo Céreq, 25 % de todos os trabalhadores temporários participaram em 2002 numa acção de formação contínua. A duração média das acções foi de 28 horas e 59 % dos participantes seguiram em 2004 uma formação contínua no domínio dos transportes/manutenção de stocks.

Paralelamente a estas possibilidades de formação contínua em moldes formais, surgem cada vez mais disseminadas as abordagens que contemplam modelos informais de desenvolvimento de competências. A “lei da modernização social”, aprovada em 2002, e o processo que a mesma veio introduzir para o reconhecimento das competências profissionais adquiridas, tiveram especial repercussão no trabalho temporário. A mudança regular de local de trabalho, de profissão e de ambiente de trabalho fomenta competências que devem ser reconhecidas através de certificação. Foi assim que por exemplo a empresa de trabalho temporário Adecco desenvolveu, conjuntamente com a AFPA (Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes – Associação Nacional para a Formação Profissional dos Adultos), um “passaporte de competências” através do qual é dada aos trabalhadores temporários a possibilidade de, graças à sua experiência profissional, obterem uma qualificação reconhecida.

Apesar de uma abordagem muito encorajadora, não se pode ignorar que também em França e nos Países Baixos a obtenção e o reconhecimento de competências informalmente adquiridas no trabalho, ou seja, através da experiência profissional, está ainda numa fase incipiente (comparar com Möbus, 2007, p. 223 e ss.). Consta-se, porém, que é especialmente nestas evoluções que residem as possibilidades futuras de desenvolvimento de competências no trabalho temporário. Mas tal não se fica menos a dever ao facto de o sistema de educação formal já não disponibilizar um número suficiente de pessoas qualificadas, razão pela qual se terá de responder a uma carência anunciada de profissionais especializados através de formas alternativas de aquisição de qualificações.

Inquérito às empresas de trabalho temporário

Além dos casos estudados nos dois países limítrofes já referidos, foram inquiridas, no âmbito do projecto de investigação do BIBB na Alemanha, empresas de trabalho temporário para determinar quais as actividades e possibilidades de formação contínua no trabalho temporário. O processo abrangeu exclusivamente empresas de trabalho temporário que cedem trabalhadores com fins lucrativos. Para preparar o levantamento de dados procedeu-se, em primeiro lugar, ao seguinte:

- através da comparação e validação de diferentes fontes de dados criou-se uma base de dados especial com endereços de empresas de trabalho temporário, que foi importada para a aplicação informática usada no inquérito;
- desenvolveu-se seguidamente o instrumento de recolha;
- procedeu-se à transferência deste para a aplicação informática CATI (*Computer Aided Telephone Interview* – Entrevista Telefónica Assistida por Computador), desenvolvida pela IES (ver infra);
- realizou-se o teste preliminar.

Para a realização do inquérito junto das empresas foi considerada necessária uma análise quantitativa diferenciada das intervenções laborais e actividades no trabalho temporário. Os inquéritos realizados até aqui foram apenas subdivididos de uma forma genérica segundo grupos profissionais, embora para a questão do desenvolvimento de competências se afigurasse necessária uma apresentação substancialmente diferenciada, que foi feita através de um contrato de investigação adjudicado externamente.

Para este fim foi ainda realizado um inquérito telefónico (CATI) pelo IES (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung – Instituto para o Planeamento do Desenvolvimento e Investigação Estrutural) da Universidade de Hannover sobre os domínios mencionados. No total foram efectuadas 365 entrevistas telefónicas com representantes das empresas de trabalho temporário. Cerca de 45 % destas empresas possuíam entre 1 e 49 colaboradores, 48 % entre 50 e 249 colaboradores e apenas 7 % mais de 250 colaboradores.

O levantamento por amostragem nas empresas de trabalho temporário na Alemanha proporciona uma informação abrangente sobre a estrutura do trabalho temporário e a configuração da formação contínua. Iremos resumir a seguir os resultados do levantamento e proceder à sua avaliação.

As empresas activas no sector do trabalho temporário são maioritariamente de pequena e média dimensão e o número dos seus trabalhadores varia entre 10 e 99, tendo regra geral como principal

área de negócio a cedência de trabalhadores. Outras áreas de negócio são as actividades afins, como a mediação directa de trabalhadores e a prestação de serviços de consultoria e/ou de índole formativa às empresas. Estão ainda activas em outros sectores muito diversos, como a indústria, os *call-centers* ou os serviços de TI. Dois terços das empresas de trabalho temporário são empresas individuais e independentes, que exercem a sua actividade de mediação nas áreas circundantes.

O sector de actividade mais relevante, por grande margem, é o sector da indústria transformadora, com profissões que exigem uma formação profissional já concluída ou que não requerem qualquer diploma profissional. É isso que explica que a vasta maioria dos trabalhadores temporários seja do género masculino e a habilitação profissional mais recorrente seja uma formação profissional de cariz empresarial ou escolar. Além disso, um grande número de trabalhadores não possui qualquer habilitação profissional. A maioria dos trabalhadores temporários esteve anteriormente no desemprego, mas mesmo para trabalhadores abrangidos pela segurança social o trabalho temporário não parece ser desprovido de atractivos. O grupo etário mais representado é o dos que têm entre 25 e 40 anos. A maioria dos trabalhadores temporários possui um contrato de trabalho sem termo e está na empresa há um ano ou mais. Nas empresas utilizadoras trabalham predominantemente por períodos de um a seis meses e de meio ano a dois anos. Os seus postos de trabalho correspondem, regra geral, ao nível das suas qualificações.

De acordo com a grande relevância da indústria transformadora, as profissões mais frequentes são as do sector técnico-industrial, seguidas por actividades auxiliares não especificadas, pelo sector comercial e pela prestação de serviços de índole pessoal e social. Uma análise mais minuciosa das profissões mostra a existência de empresas de trabalho temporário muito especializadas, que quase exercem a sua actividade exclusivamente em nichos individuais, assim como outras que cobrem um amplo espectro de profissões.

As actividades mais frequentemente referidas pelas empresas de trabalho temporário são desenvolvidas na indústria transformadora e requerem uma formação dupla já concluída ou não requerem qualquer formação profissional. No sector técnico-industrial, os trabalhadores dedicam-se predominantemente a tarefas de serralharia, como soldador, torneiro e fresador, operam instalações (eléctricas) e executam trabalhos de pintura e armazenagem. As actividades mais frequentes no sector comercial são a contabilidade, o processamento e as tarefas de secretariado. Nas profis-

sões auxiliares e de formação mais frequentes e não especificadas surgem os trabalhos em armazéns e com máquinas.

O sector da prestação de serviços de índole pessoal e social desempenha um papel comparativamente reduzido no trabalho temporário, e é por isso que as empresas referiram poucas actividades neste domínio.

As actividades mais recorrentes na área prendem-se com as centrais telefónicas, a cozinha e a prestação de cuidados.

Embora num terço das empresas de trabalho temporário as tarefas e actividades dos trabalhadores sofram modificações segundo a duração do vínculo à empresa, evoluindo frequentemente para actividades mais exigentes, autónomas e abrangentes, tal não parece ser consequência de um desenvolvimento de competências direccionado no contexto das empresas de trabalho temporário. Isto é comprovado pelo facto de a formação contínua profissional desempenhar um papel relativamente importante apenas para um quarto do total dos trabalhadores. Os resultados sobre a formação contínua são bastante contraditórios na sua globalidade.

As empresas declaram, na realidade, competências adquiridas predominantemente no processo laboral e raramente no domínio privado, embora não as promovam e/ou não as utilizem de uma forma direccionada. Verifica-se, deste modo, que no processo de desenvolvimento de pessoal, conduzido por apenas cerca de metade das empresas, os instrumentos de documentação e reconhecimento de competências adquiridas raramente são utilizados. Só em algumas empresas é que as actividades no exterior desempenham um papel em termos de utilização dos seus trabalhadores.

A formação contínua tem sobretudo lugar fora do período de cedência e os conteúdos especializados constituem claramente o fulcro dos esforços de formação contínua. Raramente se verifica, ou não se verifica de todo, uma participação das empresas utilizadoras nas acções de formação contínua.

O levantamento das actividades constituiu uma parte fulcral do inquérito, tendo sido realizado com o objectivo de traçar abordagens para a promoção do desenvolvimento de competências no trabalho temporário. Porém, os inquiridos mostraram pouca disponibilidade para responderem a esta questão, e além disso fizeram-no de forma pouco rigorosa e minuciosa. Não é possível concluir, no âmbito deste trabalho, quais foram as razões para que isso se verificasse. É, no entanto, óbvio que estas razões se prenderam, por um lado, directamente com o instrumento de levantamento, que era muito abrangente e incluía um grande número de questões abertas, prejudicial para a paciência e o tempo disponível dos inquiridos. Por

outro lado, há também indícios de que o resultado teve a ver com a própria selecção dos inquiridos (unidades estatísticas). A pressão do tempo, o deficiente discernimento sobre o sentido das questões, a falta de disponibilidade para reflectir sobre o assunto ou ainda o puro desconhecimento foram presumivelmente obstáculos frequentes para dar resposta à pergunta sobre as actividades. Existem muitos indícios de que os inquiridos realmente não conhecem, ou apenas conhecem de uma forma limitada, as diferentes actividades dos seus trabalhadores e esta questão não tem também grande importância para eles. Isto vem confirmar que um desenvolvimento de competências direccionado no trabalho temporário é mais uma excepção do que a regra.

Apesar dos resultados obtidos sobre as actividades dos trabalhadores temporários serem algo insatisfatórios, o levantamento permitiu obter uma panorâmica abrangente sobre a estrutura do trabalho temporário. Os resultados confirmam que o desenvolvimento de competências é ainda muito pouco levado a sério e tomado em consideração pelas empresas.

Inquérito aos trabalhadores temporários

Através de outro inquérito, neste caso dirigido aos trabalhadores temporários, procurou-se obter uma visão subjectiva sobre as vertentes “formação contínua” e “actividades” do inquérito. Foram inquiridos um total de 433 trabalhadores temporários através de um questionário combinado *offline* e *online*, elaborado por um grupo de investigadores da cátedra de Psicologia Económica e Social da Universidade Friedrich-Alexander de Erlangen (Nuremberga).

Relativamente às actividades exercidas foram detectadas diferenças claras no potencial de aprendizagem e na promoção da personalidade em função das tarefas executadas. Os critérios adoptados foram a diversidade do trabalho, o exercício de influência e/ou o espaço de actuação, a complexidade das exigências e a sobrecarga de trabalho.

No âmbito de um inquérito interalemão, investigou-se pela primeira vez o *status quo* das possibilidades formais e informais no desenvolvimento de competências dos trabalhadores temporários na Alemanha. A amostra representa bem a situação de base global dos trabalhadores temporários e pode ser considerada, em sentido lato, como amplamente representativa dos trabalhadores temporários na Alemanha.

Apenas uma pequena parte dos trabalhadores temporários recebeu ofertas formais em matéria de formação contínua, na sua maioria limitadas às instruções de segurança previstas pela lei

para os trabalhadores do sector industrial e do domínio da metalurgia e electricidade, à disponibilização de material de informação ou ao financiamento de qualificações adicionais (por exemplo, a carta de condutor de monta-cargas). As empresas utilizadoras denotaram uma tendência para oferecer mais formação contínua do que as empresas de trabalho temporário. Estas acções de formação contínua estavam, na sua maioria, directamente relacionadas com as exigências específicas das tarefas actuais, encontrando-se em primeiro plano a formação em vendas, a formação sobre produtos e processos específicos de produção ou fabrico.

Uma análise pormenorizada das actividades profissionais exercidas mostrou que os trabalhadores temporários dispõem de pouca diversidade e espaço de actuação no local de trabalho. No entanto, e surpreendentemente, a sobrecarga quantitativa nas suas tarefas revelou-se menos marcada.

Apesar desta configuração de trabalho pouco incentivadora da aprendizagem e da escassa oferta de acções formais de formação contínua, os trabalhadores temporários consideraram bastante elevado o ganho de aprendizagem no âmbito da sua actividade. Também nas avaliações gerais do trabalho temporário se reflecte o facto de a maioria dos trabalhadores temporários terem conseguido manter ou ampliar as suas capacidades através do trabalho temporário e uma boa parte estar disposta a recomendar o trabalho temporário.

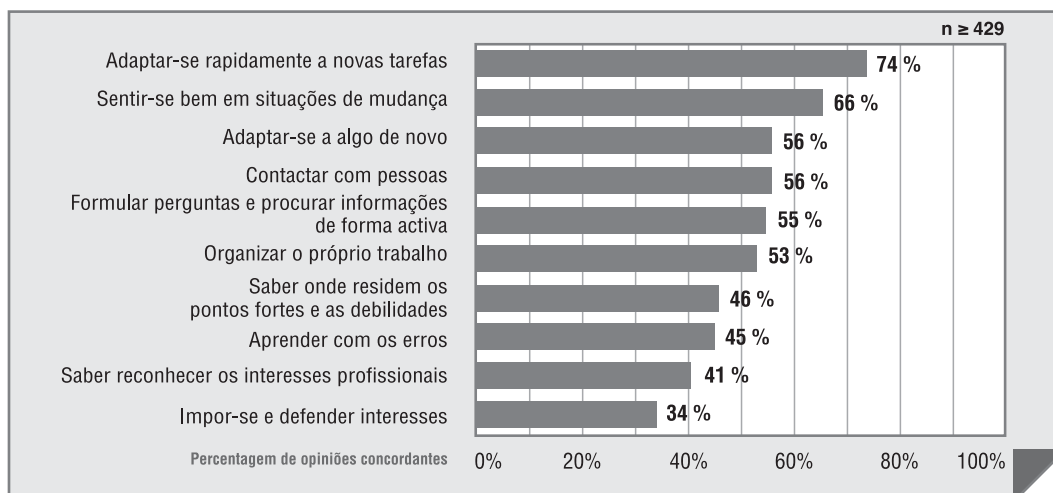
Do leque de resultados sobressaem em especial quatro aspectos, que realçam a relevância da aquisição de competências para os trabalhadores temporários.

Aquisição de competências e fontes de aprendizagem

A aprendizagem durante o processo laboral pode, paralelamente à assimilação de práticas especializadas, implicar também o desenvolvimento de competências ultra-especializadas. Estas últimas surgem em primeiro plano nas respostas dos trabalhadores temporários. Temos assim que mais de 70 % dos inquiridos vêem no trabalho temporário um ganho essencial em matéria de aprendizagem para se poderem familiarizar depressa com novas tarefas e 66 % conseguiram continuar a desenvolver a sua capacidade de se adaptarem a situações de mudança. Mais de metade dos trabalhadores temporários vê em si próprios uma continuação do desenvolvimento nos aspectos da interacção social proactiva, como por exemplo “contactar com pessoas” ou “formular perguntas e procurar informações de forma activa”. Na figura que se segue estão representadas as diferentes capacidades e a percentagem daqueles que

já experimentaram uma progressão acentuada no seu desenvolvimento.

Figura 3. **Capacidades que foi possível continuar a desenvolver através do trabalho temporário**



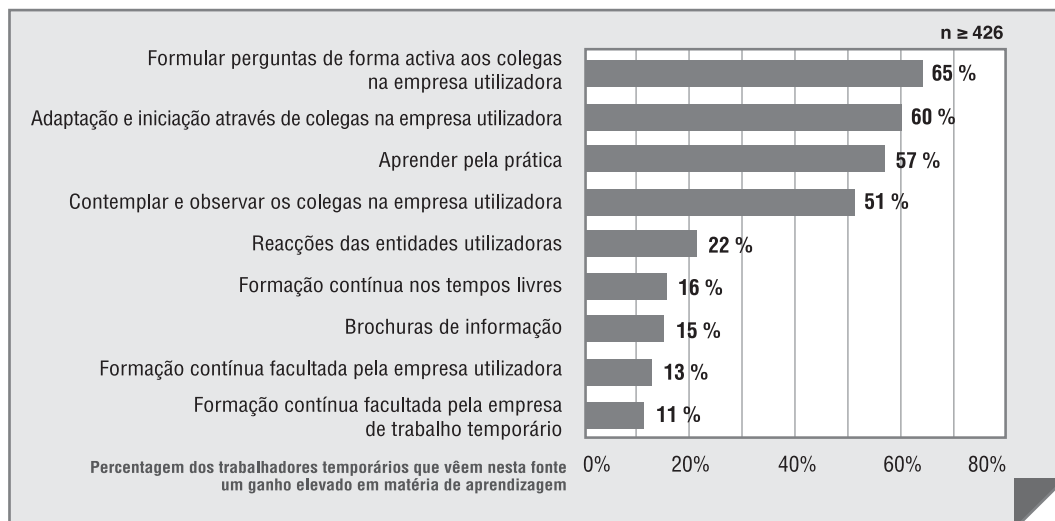
Fontes de aprendizagem

As competências sociais e metodológicas parecem desempenhar no trabalho temporário um papel essencial na assimilação e desenvolvimento de capacidades e competências. Esta situação tem também o seu reflexo quando os trabalhadores são inquiridos sobre as fontes de aprendizagem relevantes (ver figura seguinte). Como fonte central da aprendizagem é referida, mesmo assim, por 65 % dos trabalhadores temporários a formulação de perguntas de forma activa aos colegas nas empresas utilizadoras.

Não foi possível distinguir quaisquer subdimensões em matéria de conteúdo, o que significa que os diferentes domínios de capacidades estão estreitamente dependentes uns dos outros e que os trabalhadores temporários denotaram uma tendência em todos os domínios para uma progressão acentuada do seu desenvolvimento, ou registaram apenas uma progressão diminuta em todos os domínios.

Os trabalhadores temporários reconhecem às fontes informais de aprendizagem um ganho superior em matéria de aprendizagem ao das ofertas de formação contínua formal através das empresas utilizadoras ou das empresas de trabalho temporário. Contudo, neste domínio deve ter-se em atenção que foram poucos os trabalhadores temporários que realmente puderam participar nas ofertas

Figura 4. **Avaliação dos resultados da aprendizagem a partir de diferentes fontes de aprendizagem e de formação contínua**



de formação contínua formal. Em virtude disso, a menor valorização dos resultados da aprendizagem da formação contínua formal assenta mais na inexistência de oferta do que na menor valorização da eficiência das acções de formação contínua. O contacto com os colegas do quadro, sobretudo nas empresas utilizadoras, parece desempenhar um papel central na aprendizagem dos trabalhadores temporários, tanto quanto a “aprendizagem pela prática”.

Avaliação geral do trabalho temporário pelos trabalhadores temporários

Se pedirmos aos trabalhadores temporários uma avaliação geral da sua modalidade de trabalho, 51 % dos inquiridos recomendam este regime de emprego, 42 % recomendam o trabalho temporário em determinadas condições e 7 % entendem que não o podem recomendar. Mais de metade dos inquiridos confessaram que conseguiram uma especialização ou ampliação das suas capacidades, enquanto 23 % não obtiveram qualquer evolução das capacidades e 8 % dos trabalhadores temporários pensam que perderam as suas capacidades durante o trabalho temporário (figura seguinte).

A capacidade de trabalho e/ou de empregabilidade depende estreitamente do desenvolvimento de capacidades e competências. Se atentarmos na avaliação das possibilidades de empregabilidade, quase 60 % dos trabalhadores temporários consideram que as suas oportunidades melhoraram. Um terço dos inquiridos não vê qualquer alteração na sua capacidade de empregabilidade e 8 %

Figura 5. **Desenvolvimento das capacidades e competências durante o trabalho temporário**

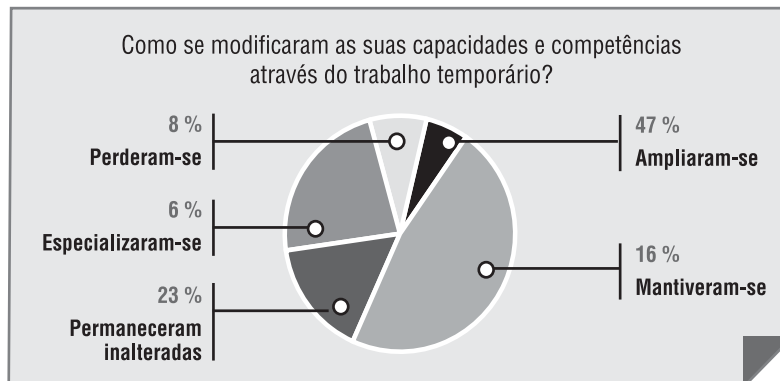
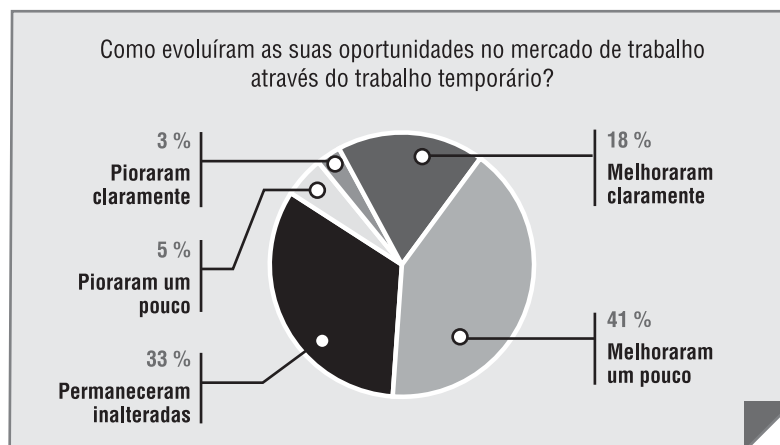


Figura 6. **Desenvolvimento das oportunidades no mercado de trabalho**



referem um agravamento das suas oportunidades no mercado de trabalho (figura supra).

O desenvolvimento das competências dos trabalhadores temporários parece depender sobretudo da capacidade de adaptação a diferentes contextos de trabalho. Os trabalhadores representam empregados “flexíveis”, que desenvolveram estratégias para se poderem adaptar repetidamente a novos contextos laborais.

Olhar sobre o futuro

Não é só na Alemanha que o desenvolvimento de competências no trabalho temporário é um ponto importante de debate e definição das vias a seguir. Em paralelo com as possibilidades de formação

contínua formal surgem, como se demonstrou e acontece precisamente no trabalho temporário, oportunidades de um desenvolvimento de competências no próprio trabalho. Com as tarefas laborais em constante mutação, abrem-se aos trabalhadores temporários possibilidades diversificadas para continuarem a desenvolver as suas competências, no pressuposto de que existem as correspondentes condições laborais e enquadramentos para promover a aprendizagem. Fazem também parte deste contexto a cedência e utilização dos trabalhadores activos, de forma a que as actividades por eles exercidas permitam um desenvolvimento de competências.

No futuro dever-se-á tratar de uma forma reforçada, em termos científicos e práticos, os aspectos realçados neste artigo e dever-se-ão destacar os projectos de desenvolvimento de competências, devendo sobretudo reforçar-se a integração das empresas utilizadoras e dos trabalhadores temporários. As experiências adquiridas no âmbito dos acordos de qualificação nos países limítrofes, e sobretudo com os exemplos neerlandês e francês, deveriam ser aproveitadas na abordagem alemã.

A contratação salarial até agora existente na Alemanha não prevê quaisquer acordos de formação contínua. Para melhorar as oportunidades de aprendizagem no mercado em expansão do trabalho temporário poder-se-ia reflectir sobre o eventual pagamento de uma determinada percentagem dos salários para um fundo de formação contínua. Foi também esta a recomendação da comissão de peritos “Financiamento de uma aprendizagem ao longo da vida” (www.lifelonglearning.de).

Porém, só por si o acordo sobre uma determinada quantia não chega para fazer alguma coisa, tal como mostra o exemplo dos Países Baixos. São muito mais necessários acordos sobre medidas de apoio e acompanhamento para os intervenientes e, simultaneamente, modelos de incentivo à participação e concretização do desenvolvimento de competências.

Os resultados dos diferentes inquéritos do projecto de investigação do BIBB mostram claramente as potencialidades do trabalho temporário, sobretudo para o desenvolvimento de competências no processo laboral. Uma vez que o projecto de investigação é um estudo exploratório, não cabe aqui formular quaisquer recomendações concretas para agir. Pode, no entanto, demonstrar-se que as competências adquiridas informalmente, e o respectivo registo, reconhecimento e certificação, devem ser futuramente aproveitados de uma forma mais enérgica no âmbito do trabalho de investigação e na prática usando os projectos-modelo correspondentes.

As necessidades futuras em termos de investigação e actuação podem, por exemplo, ser determinadas através das seguintes questões para investigação: que instrumentos concretos para o

registro e a avaliação das competências se adequam ao trabalho temporário? De que modo poderão os trabalhadores temporários, no futuro, recorrer mais aos pontos de vista relativos ao desenvolvimento de competências no trabalho temporário? Como poderá ser configurado, no futuro, o trabalho de qualificação por parte das empresas de trabalho temporário? Como poderão as empresas utilizadoras ser integradas de uma forma ainda mais intensa no trabalho de qualificação e/ou como será possível, nesse processo, configurar a relação entre empresas utilizadoras e empresas de trabalho temporário no que se refere ao desenvolvimento de competências? Como é possível interligar mais fortemente os modelos de desenvolvimento formalmente organizado de competências (por exemplo, sob a forma de cursos de formação contínua) com o desenvolvimento informal de competências no trabalho? Em que medida é que uma consolidação legislativa e/ou da regulamentação sobre acordos salariais, possivelmente associada a um fundo, como existe em França e nos Países Baixos, seria útil e exequível também na Alemanha?

Bibliografia

- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. Arbeit – die zweite Chance: zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In *Kompetenzentwicklung 2002: auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Berlin: Quem, 2002, pp. 69-140.
- Baethge, M.; Schiersmann, C. Prozeßorientierte Weiterbildung: Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In *Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Berlin: Quem, 1998, pp. 15-87.
- Bellmann, L.; Promberger, M.; Theuer, S. Leiharbeit in der Praxis: nach wie vor kein Hit. *IAB-Forum*, 2005, n.º 1, pp. 20-27.
- Bergmann, B.; Pietrzyk, U. Lernanforderungen von Arbeitsaufgaben und Kompetenzentwicklung. *Arbeit*, 2000, Vol. 9, n.º 1, pp. 40-53.
- Bernien, M. Lebenslange Anpassung statt lebenslange Anstellung. *Quem-Report*, 1998, n.º 52, pp. 31-39
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. *Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen: Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen*. Bona: BIBB, 2002.
- Bolder, A.; Naevecke, S.; Schulte, S. *Türöffner Zeitarbeit: Kompetenz und Erwerbsverlauf in der Praxis der Leiharbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Galais, N.; *Anpassung bei Zeitarbeitnehmern: eine Längsschnittstudie zu individuellen Determinanten der Übernahme und des Wohlbefindens*. Nuremberga: Mielentz-Verlag, 2003.

- Galais, N.; Moser, K.; Münchhausen, G. Arbeiten, Lernen und Weiterbildung in der Zeitarbeit. In *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bona: BIBB, 2007.
- Grünewald, U.; Moraal, D.; Schönfeld, G. (eds.). *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa*. Bona: BIBB, 2003.
- Hecker, U. Berufswechsel: Chancen und Risiken: Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 2000, n.º 4, pp. 12-17.
- Jahn, E. Was macht den Unterschied?: Determinanten der Nachfrage nach Leiharbeit in Deutschland und den Niederlanden. *Industrielle Beziehungen*, 2005, n.º 12, pp. 393-423.
- Jahn, E.; Rudolph, H. Zeitarbeit Teil II: Völlig frei bis streng geregelt: Variantenvielfalt in Europa, *IAB-Kurzbericht*, 2002, n.º 21, pp. 1-9.
- Jahn, E.; Wolf, K. Flexibilität des Arbeitsmarktes: Entwicklung der Leiharbeit und regionale Disparitäten. *IAB-Kurzbericht*, 2005, n.º 14, pp. 1-8.
- Kauffeld, S. Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR): ein Beitrag zur Kompetenzmessung, In U. Clement / R. Arnold (eds.). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, 2002, pp. 131-151.
- Kohli, M. Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In Brock, D. et al. (eds.): *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel: Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß*, 1989, pp. 249-278.
- Lauterbach, W.; Sacher, M. Erwerbseinstieg und erste Erwerbsjahre. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2001, Vol. 53, n.º 2, pp. 258-282.
- Le Moullour, I. *Internationales Monitoring im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“: Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit: Statusbericht 4*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, 2002.
- Mayring, P. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2003.
- Möbus, M. Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit in Frankreich: Ansätze und Instrumentarium. In Münchhausen, G. (ed.): *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*, 2007, pp. 223-245.
- Münchhausen, G. Weiterbildung in der Zeitarbeit. *HR-Services: die Welt der Personaldienstleistungen*, 2005, n.º 4, pp. 19-22.
- Münchhausen, G. (ed.). *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bona: BIBB, 2007.
- Prümper, J. et al. KFZA: Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 1995, n.º 39, pp. 125-132.

- Schäfer, H. *Ende des Normalarbeitsverhältnisses?* Colônia: Institut der deutschen Wirtschaft, 2001.
- Sauter, E. Weiterbildung als Lern-, Such- oder Arbeitsprozeß. *Quem-report*, 1998, n.º 52, pp. 119-126.
- Schickler, W. Kompetenzentwicklung als arbeitsmarktpolitisches Instrument. In *Kompetenzentwicklung 2002*. Berlin: QUEM, 2002, pp. 473-503.
- Schulze Buschoff, K.; Rückert-John, J. *Vom Normalarbeitsverhältnis zur Flexibilisierung*. Berlin: WZB Wissenschaftszentrum für Sozialforschung, Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie, 2000.
- Seidel, S.; Münchenhausen, G. Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Repräsentativerhebung bei Zeitarbeitsunternehmen. In Münchenhausen, G. (ed.). *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bona: BIBB, 2007.
- Sennett, R. *Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag, 1998.
- Vogel B. (ed.). *Leiharbeit: neue sozialwissenschaftliche Befunde zu einer prekären Beschäftigungsform*. Hamburg: VSA Verlag, 2004.
- Statistisches Bundesamt. *Leben und Arbeiten in Deutschland: Ergebnisse des Mikrozensus 2000*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2001.
- Statistisches Bundesamt. *Leben und Arbeiten in Deutschland: Ergebnisse des Mikrozensus 2003*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2003.
- Wagner, A.; Gensior, S. Zukunft der Arbeit. In *Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung*. Berlin, 1999, pp. 51-82.
- Weinkopf, C. Erfahrungen und Perspektiven vermittlungsorientierter Arbeitnehmerüberlassung. In Vogel, B. (ed.). *Leiharbeit: neue sozialwissenschaftliche Befunde zu einer prekären Beschäftigungsform*, 2004, pp. 10-33.
- Willke, G. *Die Zukunft der Arbeit*. Bona: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998.
- Wilkens, I. Arbeitnehmerüberlassung in den Niederlanden. In *Bundesarbeitsblatt*, 2005, n.º 11, pp. 18-25.
- Wittwer, W.; Münchenhausen, G. Kompetenzentwicklung von Leiharbeitskräften. *Personalwirtschaft*, 2001, n.º 6, pp. 62-68.
- Wittwer, W.; Reimer, R. Biografie und Beruf: zur Neubestimmung eines tradierten Verhältnisses. In Clement, U.; Arnold, R. (eds.). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, 2002, pp. 169-188.

As organizações internacionais e a avaliação dos sistemas de educação e formação: análise crítica e comparativa

Claudia Neves

Investigadora na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED) – Faculdade de Ciências e Tecnologia / Universidade Nova de Lisboa.

Palavras-chave

Education and training policy, lifelong learning, comparative education, sustainable development, indicators, personal development, education and training evaluation

Política educativa e de formação, educação/formação ao longo da vida, educação comparada, desenvolvimento Sustentável, indicadores, desenvolvimento pessoal, avaliação da educação/formação

RESUMO

Este artigo procura sistematizar um trabalho de investigação que procurou contribuir para uma análise crítica comparativa, ao nível macro, de documentos de referência produzidos por organizações internacionais (PNUD, OCDE, UNESCO, Banco Mundial e União Europeia), que guiam as decisões na política educativa mundial. O objectivo principal que pretendemos atingir foi questionar as linhas “mestras” definidas, hoje em dia, para a educação e para a formação, em termos de grandes objectivos do Milénio.

Ou seja, até que ponto os indicadores relativos à avaliação e monitorização das políticas de educação e formação integram o novo paradigma da educação/formação ao longo da vida, no sentido de um modelo de desenvolvimento humano e correspondem aos objectivos de desenvolvimento para o milénio num contexto de globalização?

Introdução

O trabalho de investigação aqui apresentado parte do pressuposto de que os sistemas educativos e as políticas educativas estão intimamente relacionados com sectores da vida social e política, tendo em vista a prossecução de objectivos relacionados com uma filosofia política e a estratégia de desenvolvimento daí decorrente.

O que se pretendeu desenvolver neste estudo foi uma análise crítica comparativa, ao nível macro, de documentos de referência produzidos por organizações internacionais (PNUD, OCDE, UNESCO, Banco Mundial e União Europeia), que guiam as decisões na política educativa. O objectivo principal que pretendemos atingir foi questionar as linhas «mestras» definidas, hoje em dia, para a educação, colocada em termos de grandes objectivos do Milénio.

Ou seja, até que ponto os indicadores relativos à avaliação e monitorização das políticas educativas integram o novo paradigma da educação ao longo da vida, do desenvolvimento humano e correspondem aos objectivos educativos para o milénio num contexto de globalização?

Pertinência do estudo e opções metodológicas

Sobretudo a partir da Cimeira Mundial do Rio (2001) e da Cimeira de Joanesburgo (2003), realizada sob o tema do Desenvolvimento Sustentável, emerge a necessidade de uma compreensão global de um crescimento equilibrado cujo pilar essencial é o desenvolvimento humano sustentado no progresso do homem e das suas capacidades. Trata-se de um projecto à escala mundial que deverá ter a participação não só de governos como das pessoas em geral através de uma participação cívica activa, onde cada pessoa terá a sua cota de responsabilidade no processo de desenvolvimento (Relatório sobre o desenvolvimento humano – PNUD: 2002). Esta problemática tem contornos filosóficos, políticos, sociológicos, educativos que ultrapassam os modelos económicos clássicos e abrem perspectivas para uma nova problemática entre a educação e o desenvolvimento. Muitas dessas alterações são mudanças conceptuais, estruturais e teóricas que sustentam um nova reflexão sobre a educação e o desenvolvimento.

Nesse sentido, interrogámo-nos acerca da coerência, ou não, entre as estratégias políticas de curto e de longo-prazo traduzidas por

metas e objectivos, acompanhadas por instrumentos de avaliação e uma nova filosofia da educação que visa o desenvolvimento humano sustentado.

Procurámos, assim, identificar as principais organizações internacionais com preocupações no campo da educação/formação, de modo a podermos identificar as principais referências, ao nível mundial, para a formulação das políticas educativas nacionais.

O conjunto de organizações seleccionadas foram: Nações Unidas (PNUD e UNESCO) OCDE, Banco Mundial. Posteriormente, alargámos o campo de pesquisa ao contexto europeu pois considerámos que a União Europeia se tornou uma instituição de importante referência para as políticas de educação e de formação dos países que fazem parte da União.

O material recolhido foi sistematizado e posteriormente organizado numa grelha de leitura construída com base numa análise de conteúdo, por forma a permitir uma leitura comparativa e crítica dos dados. Esta leitura crítica dos dados foi feita a partir da articulação entre um conjunto de questões que surgiram a partir do quadro teórico e dos quadros de pensamento ideológico e políticos que orientaram as fontes documentais por nós analisadas e, também, com as questões de investigação definidas *a priori*.

A emergência de uma nova consciência mundial sobre o desenvolvimento

Desde os anos 1960 que as Nações Unidas têm vindo a debater e reflectir sobre as assimetrias económicas no mundo. No entanto, as condições políticas, económicas, sociais e culturais levaram as Nações Unidas a promover durante a década de 1990 uma série de cimeiras e encontros sobre as enormes transformações de que as sociedades estão a ser alvo. Como resultado, assistiu-se ao emergir de uma consciência global que se reflectiu no desenvolvimento de vários relatórios de peritos, preocupados em equilibrar os objectivos de ganho económico com o desenvolvimento social.

Falar hoje de Desenvolvimento significa falar da melhoria da qualidade de vida das pessoas e do ecossistema, através da melhoria dos sistemas de educação/formação, dos sistemas de saúde, em condições de liberdade e justiça social.

A comunidade internacional comprometeu-se a expandir uma visão de desenvolvimento assente no ideal de desenvolvimento humano como a chave para um progresso social e económico sustentado

em todos os países. Nesse sentido, foram definidos os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio ⁽¹⁾ como o quadro de referência para medir o progresso do desenvolvimento no mundo.

Estes “Objectivos de Desenvolvimento do Milénio”, defendem que os indivíduos devem ter condições de vida dignas para poderem desenvolver as suas próprias potencialidades e agirem de forma solidária e responsável no desenvolvimento das sociedades.

Subjacente a estes objectivos temos o paradigma do desenvolvimento humano entendido como eixo fundamental dos modelos de desenvolvimento das sociedades, que se pretendem sustentáveis a curto e a longo-prazo.

Foi na década de 1990 que o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) criou o conceito de desenvolvimento humano, ao desenvolver o Índice de Desenvolvimento Humano. A este conceito aderiram a maioria dos governos dos países do mundo, apelando à construção de estruturas que lutem para a erradicação da pobreza em prol da dignidade humana. Hoje em dia, o paradigma do Desenvolvimento Humano significa uma estratégia de desenvolvimento baseada nas capacidades humanas, em sistemas sociais com um justo e livre acesso a oportunidades de modo a equilibrar o crescimento económico das sociedades e a partilhar equitativamente os seus ganhos e gastos (Relatório do Desenvolvimento Humano, 2003).

Para Ambrósio (2003), o Desenvolvimento Humano deve ser o fim último de todas as políticas que contribuem para a dignidade e formação das capacidades humanas seguindo os valores da ética global.

No mesmo sentido, o Prémio Nobel da Economia, Amartya Sen, defende que a liberdade individual é o fim básico e o meio mais eficaz para a sustentabilidade da vida económica e para o combate à pobreza e à insegurança. Para este autor existe um movimento recíproco entre a liberdade e o desenvolvimento. Isto porque para ele a liberdade é tida como sinónimo de desenvolvimento e o desenvolvimento é visto enquanto liberdade. Nesse sentido, para Amartya Sen a acção livre e sustentada surge como motor essencial do desenvolvimento (Amartya Sen, 2003, p. 31).

De acordo com os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e com o paradigma do desenvolvimento humano a educação e a formação são encaradas como o espaço social privilegiado para o aperfeiçoamento das especificidades individuais e da compreensão

⁽¹⁾ Para aprofundar o processo de construção dos Objectivos Internacionais de Desenvolvimento, ver site www.paris21.org/betterworld

das especificidades dos outros, sendo as vantagens de uma educação/formação ao longo da vida, a flexibilidade, a diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço (UNESCO, 1996, p. 17) o que nos posiciona num processo de educação/formação permanente e de realização de pessoal aperfeiçoando saberes e aptidões.

Assistimos, assim, à emergência de um pensamento educativo de natureza mais humanizada, que procura estabelecer novos fins e objectivos para a educação e formação, dando maior centralidade no processo de construção da própria pessoa.

A problemática da avaliação da educação/formação ao nível mundial

Organizações como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial e a União Europeia, produzem sistematicamente projectos estatísticos internacionais, que reúnem um conjunto de indicadores que servem de referentes às pilotagens das reformas, permitindo, assim “*assinalar mudanças da qualidade e dos resultados; chamar a atenção para aspectos que devem ser melhorados; avaliar a influência dos esforços do sistema; desenvolver esforços relativamente a outros países ou entidades políticas; catalisar novas ideias*”. (Amaro, 2002. p. 316).

Os indicadores de educação e formação são instrumentos de orientação política e existem, na maior parte dos países industrializados, há cerca de vinte anos. Estes indicadores começaram por ser necessários como forma de justificação dos custos com a educação. Hoje em dia são utilizados como fonte de informação aplicada à avaliação, à planificação e à administração do ensino e da formação.

A finalidade dos indicadores da educação/formação é dar a conhecer aos decisores, a situação dos sistemas de ensino e formação, por forma a facilitar a sua análise e a sua avaliação, para se poderem questionar velhas e novas orientações para a acção política (Nuttall, 1994, p 89).

Como refere Gilbert Landsheere (1994): “*piloter un système éducatif, c’est plus qu’accumuler des indicateurs. Le pilotage doit nécessairement comporter trois composants: la collecte régulière d’informations et évaluations de ces informations et leur traduction en actions institutionnelles*” (p. 12).

Tendo em conta que cada vez mais verificamos que existe uma pressão cada vez maior, quer política, quer social, para que se tornem públicos os dados sobre o desempenho da educação e da formação

no sentido de uma certa “*accountability*”⁽²⁾, torna-se necessário que se justifiquem os gastos em relação aos resultados criando as condições sociais de implementação de mecanismos de responsabilização (Afonso, 1998, p. 66).

Isto prende-se com a crescente insatisfação da sociedade face aos sistemas educativos e de formação, que não têm vindo a produzir os resultados esperados, em termos de igualdade de oportunidades no acesso e promoção social dos sectores mais desfavorecidos.

No campo da investigação surge a preocupação em analisar o possível imediatismo dos objectivos educacionais e como é que estes se inserem no processo de Desenvolvimento Humano que pressupõe “*não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas a integração e o desenvolvimento convergente e integral das múltiplas dimensões constitutivas da personalidade e da identidade humanas*” (Sá-Chaves, 2003, p. 63).

É, também, nesse sentido que Nuttall (1994) afirma que os critérios de escolha, elaboração e avaliação dos indicadores de ensino, variam em função dos interesses políticos e do contexto político onde se insere o sistema de ensino.

Referindo-se a esta lógica onde o Estado passa a assumir uma função de gestão que induziu à concepção de mecanismos de controlo e responsabilização, que passam pela avaliação, Almerindo Janela Afonso, refere que a adopção deste tipo de políticas, levou a uma teoria de avaliação tipo positivista, e de avaliação a partir de indicadores mensuráveis, é o reflexo dessa maior preocupação maior com o produto, do que com o processo. Para Afonso, a avaliação foi uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da Administração Pública (1998, p. 75).

Ou seja, as conclusões dos estudos internacionais, baseados em indicadores, podem ser limitadas devido à sua perspectiva macro que deixa de fora pormenores ligados ao contexto que têm influência nos resultados da educação/formação.

Nesta perspectiva, Desmond Nuttall (1992, p.14) refere que o conceito de indicador da educação/formação, dá-nos informação sobre o comportamento de um sistema de educação e formação, e pode ajudar os decisores políticos a ter uma visão geral sobre as condições actuais da educação e da formação, dada a complexidade dos vários sistemas educativos e de formação. No entanto,

(2) Entendemos por “*accountability*” o facto de existir uma necessidade de verificação da eficácia da utilização de recursos, na perspectiva de uma optimização e melhoria dos resultados.

a informação fornecida pelos indicadores será sempre uma informação limitada, daí a necessidade dos indicadores terem de satisfazer uma série de características substantivas e técnicas. Para complementar a unidimensionalidade de cada indicador, é igualmente necessário criar um conjunto de indicadores que juntos, formem uma representação válida das condições de um certo sistema de educação e formação.

A monitorização da educação/formação na União Europeia

A União Europeia tem como principal característica a diversidade linguística e cultural de cada Estado-Membro. Nesse sentido, os sistemas de educação e formação mantêm um certo isolamento entre si, aplicando regras diferentes a cada sistema de educação e formação. Mas, para que cada cidadão possa beneficiar desta diversidade, tem vindo a crescer cada vez mais uma necessidade de cooperação e mobilidade entre os Estados-Membros, no que diz respeito à educação e formação. É neste sentido que a União Europeia tem vindo a desenvolver os seus trabalhos no campo da educação e formação, nos últimos 20 anos.

Em termos de organização, quer o conteúdo e os programas, quer a organização dos sistemas de educação e formação são da responsabilidade de cada Estado-Membro. O princípio da “subsidiariedade” dá à União Europeia, enquanto instituição, a capacidade de apoiar e complementar a acção de cada Estado-Membro em determinados domínios da educação e da formação ⁽³⁾.

Este tipo de cooperação tem vindo a ser impulsionado desde o Conselho Europeu de Lisboa em Março de 2000, que iniciou um marco no processo que conduziu à adopção do programa de trabalhos sobre os Objectivos Futuros da educação e formação da União Europeia.

A Comissão Europeia, primeiramente, elaborou uma proposta de relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação que foi negociada pelos Estados-Membros. Posteriormente, o Conselho Europeu adoptou um relatório final apresentado no Conselho Europeu de Estocolmo em Março de 2001 e que estabelecia três objectivos estratégicos (COM(2001) 59 final):

⁽³⁾ Estes domínios são estabelecidos nos artigos 149º e 150º do Tratado.

- Aumentar a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia;
- Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação;
- Abrir ao mundo os sistemas de educação e formação da União Europeia.

Este relatório foi assim o primeiro documento oficial que define uma abordagem relativamente às políticas de educação e formação na União Europeia. O programa de trabalho pormenorizado sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação na União Europeia foi adoptado em 14 de Fevereiro de 2002 .

Estes objectivos marcam o início de uma nova fase de desenvolvimento da educação e formação na União Europeia, tendo por base o respeito por sistemas diferentes, mas que partilham objectivos comuns que inspiram reformas nos vários países, bem como acções ao nível da União Europeia.

Os indicadores e os parâmetros de referência são igualmente fundamentais para a implementação do Método Aberto de Coordenação e para o sucesso da Estratégia de Lisboa, porque para que os países possam avaliar os seus progressos em relação aos objectivos a atingir até 2010, têm de dispor de dados válidos e comparáveis.

Em Bruxelas em Março de 2003, o Conselho Europeu defendeu explicitamente o uso de indicadores e parâmetros de referência ⁽³⁾ para que se possam identificar boas práticas e para que se possa garantir um investimento eficiente em recursos humanos (*Commission Staff Working Paper: Progress Towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*, 2004, p. 9).

Neste sentido, os indicadores são usados para medir o progresso em relação aos objectivos propostos para os sistemas de educação e formação, enquanto que os *benchmarks* têm como função servirem de pontos de referência, focando os esforços adicionais necessários para melhorar os sistemas de educação e formação.

No entanto a Comissão Europeia realça que os indicadores não deverão apenas ser considerados na perspectiva de medição do progresso. Eles deverão igualmente ser vistos como uma base de construção de um diálogo e troca entre os Estados-Membros e como

(4) De acordo com a Comunicação da Comissão sobre os "Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa", COM 629 Final, entendemos que os Parâmetros de referência são definidos com referência a objectivos concretos com base nos quais é possível medir os progressos realizados.

instrumento para compreender as razões das diferenças de performance, por forma a que alguns países possam aprender com as boas práticas de outros países. O uso de indicadores como veículo de troca de boas práticas e novas abordagens políticas na União Europeia é ainda mais relevante considerando que muitos Estados-Membros estão já a atingir performances de destaque, enquanto que outros enfrentam grandes desafios para atingirem os objectivos definidos.

As evidências da prática de avaliação das organizações internacionais

Para podermos verificar a coerência ou não, entre os objectivos propostos para a educação/formação, em termos de desenvolvimento humano, e os indicadores que monitorizam o seu progresso, desenvolvemos uma análise crítica e comparativa sobre um conjunto de documentos de avaliação e monitorização das Políticas Educativas mundiais publicados por organizações internacionais. Procurámos estabelecer uma relação entre as concepções encerradas no discurso e as evidências da prática.

As organizações internacionais e os respectivos documentos analisados foram: OCDE (Relatório *Education at a Glance*), UNESCO (Relatório Mundial da Educação), Banco Mundial (Relatório Education Sector Strategy), União Europeia (*Relatório Progress towards the Common Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks*), Nações Unidas (Objectivos de Desenvolvimento do Milénio – ODM) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (Relatório de Desenvolvimento Humano).

Tendo por objectivo a análise de conteúdo destes documentos, construímos uma série de categorias temáticas, que nos proporcionaram uma comparação entre as práticas de avaliação e monitorização das políticas educativas levadas a cabo pelas várias organizações internacionais.

De acordo com o quadro síntese que apresentamos em baixo, apresentamos, de seguida, algumas das conclusões da análise comparativa, estruturada de acordo com as categorias temáticas construídas para o efeito, por forma a pôr em evidência a coerência existente entre a monitorização da educação e da formação e os objectivos defendidos para a educação/formação no âmbito dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e do Desenvolvimento Humano.

Quadro 1. **Quadro comparativo do número de indicadores atribuído a cada categoria de análise, por organização**

C A T E G O R I A S E S U B C A T E G O R I A S		OCDE	UNESCO	BM	UE
Desenvolvimento pessoal e bem-estar social	Competências de responsabilização pela qualidade e conservação do meio ambiente				
	Competências de cidadania				
	Mobilidade e intercâmbios	1			4
	Contexto socio-económico		8	1	1
Qualidade do percurso educativo/formativo e profissional	Competências básicas	5	2		4
	Competências para a sociedade do conhecimento		5	1	2
	Sensibilização para as áreas científicas	2			4
	Professores	5			
	Aprendizagem	4	1	2	1
	Empregabilidade e rentabilidade económica	5			
	Aprendizagem contínua de aptidões profissionais				3
	Eficácia dos estabelecimentos de ensino	6	15	8	3
Igualdade de oportunidades	Équilibre entre les sexes	1	4	2	
	Respeito pelas diversidades socioculturais e religiosas				
	Reconhecimento de competências e aprendizagens em contextos não formais				
	Oportunidades de ALV para todos				4
Optimização de recursos	Financeiros	4	5	1	2
	Humanos	2	3		2
	Físicos				

BM = Banco Mundial

O desenvolvimento pessoal e bem-estar social

No que diz respeito ao *desenvolvimento pessoal e bem-estar social* verificámos, logo à partida, que existe uma ausência de indicadores de monitorização em termos de *competências para a cidadania* e em termos de *responsabilização pela qualidade do meio ambiente*.

No que diz respeito à *mobilidade e intercâmbios*, derivados da crescente abertura das sociedades à comunidade mundial no sentido de uma cidadania mais alargada, pela análise que realizámos, parece-nos que esta questão ainda não atingiu igual importância para todas as organizações internacionais. Apenas a OCDE e a União Europeia definem indicadores para a monitorização da mobilidade e intercâmbio. A OCDE está mais centrada na mobilidade de estudantes no ensino terciário, enquanto que a União Europeia avalia não só a mobilidade em relação aos alunos, como também em relação aos professores. Em relação à União Europeia, devido à sua natureza económica e política, é visível a crescente preocupação com a mobilidade e intercâmbio de estudantes e professores. A sua avaliação é feita tendo por base os dados dos vários programas europeus de mobilidade e intercâmbio. No que diz respeito às outras organizações internacionais não encontramos indicadores que nos indiquem a evolução das políticas educativas no sentido de proporcionar mais e melhores condições de mobilidade, não apenas em contextos educativos, como profissionais.

Uma forma de avaliar o acesso a condições de bem-estar social é a observação da distribuição da riqueza gerada pela sociedade. Isto porque a distribuição de riqueza é, em geral, considerada um bom indicador de avaliação da capacidade de financiamento de bens necessários para garantir condições para uma vida com qualidade. Nesse sentido é importante para as organizações internacionais, em termos de educação para o desenvolvimento pessoal e o bem-estar social, a caracterização do *contexto demográfico e económico* das sociedades. Quer a UNESCO, quer a União Europeia, quer o Banco Mundial reúnem indicadores relacionadas com estas dimensões. A UNESCO reúne um número de indicadores que lhe permitem avaliar as tendências demográficas, bem como as relações de dependência económica. A União Europeia desenvolveu indicadores de natureza demográfica que lhe permitem avaliar o número de jovens em percentagem da população total, identificando a população existente em idade de frequentar o ensino formal. O Banco Mundial, apenas avalia o PNB per capita, dando uma ideia do nível de distribuição do Produto Nacional Bruto por cada habitante.

A qualidade do percurso educativo/formativo e profissional

Em termos de qualidade do percurso educativo/formativo, começamos por destacar aquilo a que nos referimos como *competências básicas* que cada indivíduo deve reunir para poder realizar as suas actividades quotidianas. Na análise que fizemos, notamos que todas as organizações, excepto o Banco Mundial, reúnem indicadores que se referem a competências básicas. A OCDE reúne indicadores sobre as competências de leitura, literacia, bem como em relação ao hábitos de leitura dos alunos de 15 anos.

Também a questão da alfabetização da população continua a ser importante para inúmeros países do mundo. Nesse sentido, a UNESCO, o PNUD e a Nações Unidas, encaram esta questão de competências básicas avaliando as taxas de alfabetização dos jovens e dos adultos. A UNESCO, calcula estimativas para o número de adultos analfabetos, enquanto que o PNUD e as Nações Unidas (através da monitorização dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio), criaram taxas de alfabetização de jovens e adultos. A União Europeia faz uma avaliação baseada em percentagens e distribuições médias de performance no que diz respeito aos resultados dos alunos.

Sendo assim, verificamos que o conceito de competências básicas, na perspectiva das organizações internacionais por nós estudadas, remete para um comportamento observável, cuja ênfase é colocada no resultado, no produto final.

Em termos de *competências para a sociedade do conhecimento*, agrupámos uma série de indicadores das organizações que abrangem várias áreas do conhecimento.

A UNESCO, revela uma preocupação na avaliação do acesso aos principais meios de informação e comunicação como os jornais diários, a rádio e a televisão, o telefone, os computadores e a Internet, como forma de monitorizar o acesso e utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. O Banco Mundial apresenta um único indicador que diz respeito à taxa de literacia estimada na idade adulta. A União Europeia, mais uma vez se destaca pelo tipo de indicadores definidos. A sua natureza política e económica, obriga a uma avaliação de dimensões importantes para a sociedade do conhecimento. Nesse sentido, criou um conjunto de indicadores que dizem respeito à aprendizagem das línguas estrangeiras. No entanto, é clara a ausência de outro tipo de indicadores. Em termos de Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e de Desenvolvimento Humano, a avaliação das competências para a sociedade do conhecimento é feita através das estatísticas em relação

ao número de pessoas que têm acesso a meios de comunicação e informação. O PNUD cinge-se ao número de assinantes de telefone e telemóvel, enquanto que as NU, se preocupam também em avaliar o número de utilizadores de computadores pessoais e Internet.

Uma outra dimensão apontada como importante para a qualidade da educação e formação no contexto da sociedade do conhecimento, é a *sensibilização dos jovens pelas áreas científicas*, como forma de poder responder às necessidades competitivas das sociedades. Em termos de avaliação desta dimensão, verificamos que apenas a OCDE, a União Europeia e o PNUD se preocupam em “medir” os progressos em prol deste objectivo estratégico. A OCDE traça-nos um esboço dos diplomas e dos estudantes do ensino do terceiro grau, por área de estudo, fornecendo assim uma ideia sobre as áreas onde recaem as escolhas dos estudantes. A União Europeia, avalia o número de estudantes inscritos nos curso de matemática, ciências e tecnologia, e o número de diplomados nestas áreas. O PNUD, elaborou um indicador que permite analisar o número de alunos inscritos nestas áreas em percentagem do total de alunos no ensino superior. Esta análise realça a ausência de indicadores de monitorização de estratégias educativas que incluam o uso de linguagem científica, através da interpretação de fontes de informação de natureza diversa, analisando e expondo ideias suportadas pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Existe uma opinião generalizada de que a *formação de professores* pode ser um poderoso instrumento para proporcionar um ensino de qualidade. Nesta dimensão foram encontrados dados apenas da OCDE. Esta organização traça um panorama da situação profissional dos professores, em termos de desenvolvimento profissional, em termos de remuneração, de tempo de trabalho, de oferta e procura e de distribuição por idade e por sexo dos professores e de outros profissionais de acção educativa. As outras organizações internacionais não reúnem indicadores de monitorização da actividade dos professores.

A questão da *aprendizagem* é outra dimensão importante nos debates e reflexões internacionais, em torno das novas exigências para a sociedade do conhecimento. Em termos de aprendizagem, verificamos que as organizações internacionais dão um forte destaque à avaliação da organização do ambiente de aulas. A OCDE reúne indicadores que “medem” o número de horas de formação prevista para o ensino primário e secundário, bem como o rácio professor/alunos. No entanto, esta organização acrescenta indicadores muito pertinentes para esta problemática que dizem

respeito ao controlo dos alunos na própria aprendizagem dos alunos com 15 anos, bom como a avaliação da utilização nas NTIC por alunos e professores como ferramenta de aprendizagem. Também a UNESCO, o Banco Mundial e a União Europeia avaliam o ambiente de aprendizagem em termos do número de alunos por professor, embora o Banco Mundial e a União Europeia façam esta avaliação por nível de educação. Ou seja, verificamos que o tipo de avaliação realizada não contempla novas formas e novas estratégias de aprendizagem. Apenas a OCDE se destaca pela importância que dá à autonomia na aprendizagem, fundamental para consolidar aptidões de aprendizagem ao longo da vida, e à utilização das NTIC como ferramenta de aprendizagem na escola.

Os *resultados dos estabelecimentos* de ensino, são alvo de preocupação apenas da OCDE, que definiu um indicador para avaliar o desempenho dos alunos entre estabelecimentos. Este tipo de indicadores permite aos próprios países estabelecer *rankings* dos vários estabelecimentos de ensino baseados nos resultados dos alunos. No contexto actual, este indicador parece desajustado, por avaliar a qualidade dos estabelecimentos de ensino apenas pelos resultados dos exames dos alunos.

Na mesma lógica da subcategoria anterior, a *empregabilidade e a rentabilidade económica* da educação é uma das preocupações da OCDE que reuniu um conjunto de “medições” para avaliar o número de anos que a população jovem passa na educação, no emprego e no não-emprego. A OCDE avalia a situação dos jovens em termos de formação e emprego, e a situação dos jovens com baixos níveis de formação. Em termos de rendimento, a OCDE tem um indicador para relacionar o nível de formação com o nível de rendimento, bem como as ligações entre capital humano e crescimento económico.

A *aprendizagem em contexto profissional*, é abordada apenas pela União Europeia que avalia as despesas das empresas em cursos de formação vocacional, e as horas dos trabalhadores destinadas a frequentar cursos de formação vocacional.

A *eficácia dos sistemas de ensino* é o tema que é alvo de preocupação de vários governos mundiais. Em termos de avaliação, as organizações estudadas revelam uma preocupação em reunir indicadores sobre as taxas de acesso, participação e progressão na educação, bem como, a avaliação dos níveis de abandono escolar precoce. A OCDE, estabeleceu, um indicador para avaliar as previsões de escolaridade e a percentagem de alunos matriculados. Em termos de acesso, participação e progressão na educação a OCDE avalia a participação da população activa por nível de educação,

e as taxas de acesso, participação e conclusão em relação ao ensino secundário. Prevê, também, a avaliação do nível de educação da população adulta.

A UNESCO reúne um vasto número de indicadores que permitem analisar as taxas de acesso aos diversos níveis de ensino em comparação com a população em idade escolar. Reúne também indicadores que permitem avaliar a taxa bruta e líquida de escolaridade nos diversos níveis de ensino.

O Banco Mundial, prevê a avaliação das taxas bruta e líquida de inscrições nos diversos níveis de ensino, bem como a esperança de vida na escola e a progressão no ensino secundário. O Banco Mundial avalia, também, o número de inscrições no ensino terciário, e o número de inscrições no privado em relação aos ensinos primário e secundário.

A União Europeia preocupa-se em analisar a situação das pessoas com 22 anos com o nível secundário completo. Revela também um indicador para monitorizar a percentagem de inscrições no ensino privado, no que diz respeito ao ensino primário.

O PNUD, estabeleceu indicadores para medir o acesso universal à escolaridade primária (um dos principais objectivos em termos de desenvolvimento) e nesse sentido, apresenta indicadores sobre o número de crianças que atingem o quinto ano, e as taxas de escolarização líquidas do ensino primário e secundário.

As Nações Unidas para monitorizar a progressão da educação em termos de Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, também partilha do objectivo da universalidade do ensino primário, e define indicadores vocacionados para este nível de ensino, avaliando a proporção de alunos que atinge o 5º ano e a taxa líquida de escolarização no ensino primário.

A igualdade de oportunidades

A primeira nota de leitura dos dados, no que diz respeito à dimensão da igualdade de oportunidades, revela que as organizações internacionais não apresentam nenhum indicador para avaliar a educação/formação em termos de respeito pelas diversidades socioculturais e religiosas, no sentido de avaliar o acesso de minorias étnicas ou religiosas aos sistemas de educação e formação. Continuando a leitura, é visível a falta de indicadores sobre o reconhecimento de competências e aprendizagens adquiridas em contextos não-formais, o que poderá significar uma forte tendência para a exclusão social, daqueles que por vários motivos não tiveram acesso à educação formal.

Em termos de diferenças de género é notória a preocupação de todas as organizações internacionais, embora umas dêem mais peso a esta dimensão do que outras. A OCDE avalia as diferenças entre sexos, apenas, em relação ao desempenho dos alunos. A UNESCO, examina os efectivos e as percentagens de alunas em cada nível CITE. Avalia também a percentagem de alunas por cada área de estudo, e a percentagem de professoras no corpo docente do ensino pré-primário, primário e secundário. É de realçar que, em termos de balanço de género no que diz respeito aos alunos, a UNESCO apenas analisa o ensino do terceiro grau. O Banco Mundial, reúne indicadores que “medem” a percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino primário e do ensino secundário. As Nações Unidas, na avaliação do progresso em relação aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, revela, também, uma preocupação com a desigualdade de género na educação. Os indicadores definidos apontam para o rácio entre raparigas e rapazes nos ensinos primário, secundário e superior. Apontam também para o rácio entre a alfabetização dos homens e das mulheres. O balanço de género, é ainda avaliado pelas Nações Unidas noutras áreas como a participação política a actividades profissional, mas que não considerámos, devido à sua natureza extra educativa. Os relatórios de Desenvolvimento Humano, revelam enorme preocupação com as desigualdades entre sexos, e avaliam-nas em várias áreas da actividade humana. No entanto, realçamos apenas as que dizem respeito às desigualdades de género na educação. Assim, o PNUD apresenta-nos indicadores sobre a taxa feminina de alfabetização de adultos, a taxa feminina em termos de alfabetização de jovens, a taxa feminina em termos de escolarização primária e secundária líquida, e a taxa feminina de escolarização superior bruta.

Ainda dentro da dimensão de igualdade de oportunidades, analisamos a avaliação das organizações internacionais, no que diz respeito às oportunidades de acesso à aprendizagem ao longo da vida. Nesta dimensão apenas encontramos indicadores da União Europeia, que se dedica a avaliar a percentagem de adultos que participa em algum tipo de acções de educação ou formação, por cada nível de ensino. Este indicador é útil para “medir” o número de pessoas que continuam a “aprender” ao longo da vida. A UE tem também indicadores de monitorização das taxas de participação na educação/formação por idade e nível de ensino, bem como avaliar a parte da população jovem com apenas o ensino secundário, que não participa no sistema de educação/formação.

A otimização de recursos

O discurso político-ideológico encara a utilização equitativa dos recursos em educação como fundamental para garantir um nível aceitável de qualidade. Analisando a globalidade dos indicadores de recursos verificamos que a principal preocupação das instituições internacionais é avaliar a otimização dos recursos financeiros, provavelmente dada a exigência cada vez maior para que as sociedades “prestem contas” da utilização das dotações orçamentais (*accountability*).

Praticamente todas as instituições avaliam a percentagem das despesas públicas afectas aos sistemas de educação/formação, estabelecendo comparações entre estas e o total das despesas públicas.

A OCDE, avalia as proporções de investimento público e privado nos estabelecimento de ensino, bem como o total das despesas públicas em educação. Avalia, também, as despesas em estabelecimento por categorias de recursos, comparando esta despesa com o Produto Interno Bruto. A preocupação da UNESCO, em termos de recursos financeiros na educação, diz respeito às despesas públicas com o ensino em relação ao PNB, e em percentagem das despesas do estado. A UNESCO, definiu um indicador para monitorizar a taxa de crescimento médio anual das despesas públicas no ensino, e definiu ainda indicadores para avaliar a percentagem das despesas correntes no total das despesas públicas correntes em educação, e a repartição de despesas correntes por grau de ensino. O Banco Mundial, definiu apenas um indicador, que indica-nos a percentagem de despesa pública com a educação em relação ao PIB. A União Europeia não se distingue muito das outras organizações. Reúne indicadores que avaliam a despesa pública da educação em percentagem do PIB, e a despesa privada em instituições educativas em percentagem do PIB. O PNUD, faz o mesmo tipo de avaliação, mas faz distinção entre a despesa pública por nível de ensino.

Em termos de recursos humanos, encontramos um decréscimo no número de indicadores de monitorização. Mais uma vez a principal preocupação é de avaliar a afectação de recursos financeiros afectos aos alunos, professores, a componente humana da educação. A OCDE definiu um indicador de monitorização da despesa pública com os estudantes e as famílias. A UNESCO avalia o pagamento dos docentes em percentagem das despesas correntes, as despesas por aluno em percentagem do PNB per capita e os número de efectivos no ensino privado em percentagem do número de efectivos total. A União Europeia mede a despesa total por aluno e por nível de ensino, relacionando esta despesa com o PIB per capita.

Em jeito de conclusão, parece-nos que a maioria das organizações internacionais faz uma avaliação dos recursos investidos na educação, privilegiando a componente financeira, em detrimento da componente humana.

Conclusões

O estudo empírico que desenvolvemos centrado na avaliação que as organizações internacionais realizam através dos seus grandes projectos estatísticos, comprova a discrepância que existe entre os objectivos definidos para a educação/formação, em termos de Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, e os seus indicadores de monitorização.

A avaliação realizada nestes relatórios traduz, sobretudo, uma visão positivista e tecnológica da educação, feita a partir de descritores e indicadores mensuráveis. As conclusões destes estudos comparativos internacionais são limitadas, relativamente ao conceito de educação subentendido no Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, que se pretende para a autonomia e cidadania.

Ficam, assim, escamoteados os factores ligados ao contexto em que a educação se processa, à evolução desse mesmo processo, às suas interdependências sociais, que têm uma enorme influência nos processos e nos resultados educativos.

Os indicadores são, na sua grande maioria, centrados nos resultados, no acesso, nos meios, nos aspectos organizacionais e de administração, esquecendo dimensões importantes que determinam a qualidade da educação e da formação, dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal. Desta forma, contribuem para leituras lineares e redutoras dos processos de educação formais e não formais, que se afiguram de grande complexidade (Teresa Ambrósio, 2003, p. 23-32).

Formulamos, assim, a hipótese de que os modelos de avaliação aplicados por estas organizações internacionais podem não favorecer a melhoria da qualidade da educação, bem como a promoção de políticas de equidade, de justiça económica e social, nem a cidadania para a responsabilidade democrática, levando mesmo a uma perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho.

No entanto, parece-nos importante contribuir para o esforço que se tem vindo a desenvolver (Agnès van Zanten, 2004) para melhorar a construção desses indicadores, bem como de modelização dos processos e dos sistemas educativos (Le Moigne, 1999).

Não está em causa nem a cultura de avaliação desejável, nem a construção de *benchmarks* de coordenação das políticas, mas sim o desenvolvimento de um quadro de inteligibilidade que permita desenvolver os procedimentos de avaliação ligando a *policy* (quadros de referência, finalidades, objectivos) à *politics* (execução de programas com vista a alcançar metas temporais).

Bibliografia

- Afonso, Almerindo Janela. *Políticas Educativas e Avaliação Educativa. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia, 1998.
- Amaro, Gertrudes. Indicadores das Aprendizagens dos alunos: Criação e impacto nas Políticas de Avaliação dos Sistemas Educativos. *Revista Inovação*, 1997, n.º 2 e 3, p. 315-325.
- Ambrósio, Teresa. *Educação e Desenvolvimento – Contribuição para uma Mudança Reflexiva na Educação*. Monte da Caparica: UIED, 2001.
- Ambrósio, Teresa. A Complexidade da Adaptação dos Processos de Formação e Desenvolvimento humano. Em *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*. Lisboa: MCX/APC Atelier 34, 2003.
- Banco Mundial. *Education Sector Strategy*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development/World Bank World Bank, 1999.
- Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- Bottani, N. ; A. Tuijnman, Les indicateurs internationaux de l'enseignement : cadre, élaboration et interprétation. Em *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris : OCDE – CERI, 1994.
- Bottani, N.;Walberg, H. J. What are international education indicators for?. Em *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*. Paris: OCDE, 1992.
- Comissão Europeia. *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995.
- Comissão Europeia. *Os objectivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos*. COM (2001) 59 Final. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001.

- Comissão Europeia. *Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2002.
- Comissão Europeia. *Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa*. COM (2002) 629 final. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2002.
- Comissão Europeia. *Educação e Formação na Europa : Sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2002.
- Comissão Europeia. *Progress Toward the Common Objectives in Education and Training - Indicators and Benchmarks*. SEC (2004) 73. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2004.
- Fasano, C. Le savoir, l'ignorance et l'utilité épistémologique : la construction d'ensembles d'indicateurs. Em : *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris : OCDE – CERL., 1994.
- Landsheere, Gilbert De. *Le Pilotage des Systèmes d'Éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, 1994.
- Le Moigne, Jean-Louis. *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod, 1999.
- Neves, Claudia. *Educação e Desenvolvimento Humano. Contributo para uma análise crítica e comparativa das Políticas Educativas à Luz do paradigma do Desenvolvimento Humano*. Tese de Mestrado. Lisboa: ISCTE, 2005.
- Nuttall, Desmond. The function and limitations of International Education Indicators. Em: *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*. Paris: OCDE, 1992.
- Nuttall, Desmond. Le choix des indicateurs. Em *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris : OCDE – CERL, 1994.
- OCDE. *Education at a Glance – OCDE Indicators* Paris : CERL/OCDE, 1992-2003.
- Pires, Ana Luísa de Oliveira. *Educação e Formação ao Longo da Vida: Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Tese de Doutoramento. Monte da Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa, 2002.
- PNUD. *Relatórios do Desenvolvimento Humano*. Nova Iorque: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 1991-2003.

- Sá-Chaves, Idália. Educação, Aprendizagem e Sentido. Inteligência para quê?. Em *Anais UIED 2002*. Monte da Caparica: UIED – FCT/UNL, 2003.
- Schwartz, P.; Eamonn, R.; Boyer, N. O despertar da economia global do conhecimento. Em: *O futuro da Economia Global rumo a uma expansão duradoura?*. Lisboa: OCDE, 2001.
- Sen, Amartya. *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Trajectos, 2003.
- UNESCO *Relatório Mundial sobre a Educação*. Paris: UNESCO, 1993-2000.
- UNESCO. *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa, 1996.
- UNESCO. *Global Education Digest 2003 – Comparing Education Statistics across the world*. Montréal: Institute of Statistics – UNESCO, 2003.
- Zanten, Agnes Van. Que sais-je?. Em: *Les Politiques d'Éducation*. Puf: Coll, 2004.

Crenças dos formadores sobre o conhecimento e a aprendizagem – um estudo-piloto

Sarah Müller

Professora licenciada em Ciências Comerciais, investigadora na área da Formação Profissional e Empresarial na Universidade Carl von Ossietzky de Oldenburg

Dra. Karin Rebmann

Professora doutorada na área da Formação Profissional e Empresarial do Instituto de Ciências Económicas e Formação Empresarial na Universidade Carl von Ossietzky de Oldenburg

Elisabeth Liebsch

Professora licenciada em Ciências Comerciais, bolsista da Fundação Anna-Magull da Universidade Carl von Ossietzky de Oldenburg

RESUMO

As crenças epistemológicas são crenças individuais relativamente ao conhecimento e à aquisição de conhecimento. Enquanto teorias subjectivas acerca do conhecimento e da aprendizagem, orientam e condicionam a acção e como tal, são de suma importância para os processos de ensino e aprendizagem. São numerosos os estudos empíricos que se debruçam sobre as crenças epistemológicas dos aprendentes; em contrapartida, as crenças dos docentes, e entre eles especialmente dos profissionais da formação empresarial, foram até agora descuradas. O presente trabalho apresenta os resultados de um estudo-piloto realizado com 52 formadores comerciais. As crenças epistemológicas foram inventariadas e avaliadas do ponto de vista da análise factorial mediante um inquérito (*Epistemic Belief Inventory*). Foi possível provar empiricamente a existência de 4 dimensões de conhecimento e aprendizagem: rapidez e controlo sobre os processos de aprendizagem e origem e estrutura/estabilidade do conhecimento. De modo geral, o grau de caracterização e desenvolvimento das dimensões é mediano. Confirmam-se, no entanto, diferenças significativas entre os profissionais principiantes e os formadores mais experientes.

Palavras-chave

Pilot project, tacit knowledge, training personnel, training research, vocational qualification, working experience

Projecto-piloto, conhecimento tácito, profissionais da formação, investigação educacional, qualificação profissional, experiência profissional

Introdução

Já desde meados dos anos 50 que estudos empíricos têm abordado o tema das crenças epistemológicas. Aquilo que tem sido designado na literatura de expressão inglesa por *personal epistemology*, *epistemological beliefs or theories*, *ways of knowing* ou *epistemic cognition* pode ser definido como concepções individuais sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento, como “[...] *individuals’ beliefs about the nature of knowledge and the processes of knowing*” (Hofer e Pintrich, 1997, p. 117). A designação “crença epistemológica” está, do ponto de vista semântico, indissociavelmente ligada ao conceito de “saber” ou “conhecimento” (do grego *επιστήμη*). Trata-se aqui da natureza do conhecimento e dos critérios subjectivos para a veracidade do conhecimento. O indivíduo depara-se com um problema relativo à teoria do conhecimento quando se interroga: Como posso dizer que sei algo quando até os próprios peritos não são unânimes na matéria? Será que as opiniões dos peritos são melhores do que as minhas? Será que posso aliás saber alguma coisa com toda a certeza?

As crenças epistemológicas são assim sempre pessoais e portanto também subjectivas, o que leva a questionar a sua relação com teorias subjectivas. As teorias subjectivas podem ser consideradas como um conjunto de pressupostos, motivos, suposições, concepções e cognições de um indivíduo, cujo conteúdo está ligado à sua cosmovisão e à sua visão de si próprio (Christmann, Groeben e Schreier, 1999, p. 138). Subjaz a noção de que todo o indivíduo experimenta como agem outras pessoas, o que elas percebem, pensam, sentem e desejam, e porquê e com que consequências o fazem, e desenvolve um conhecimento psicológico e pressupostos a esse respeito (Dann, 1994). Enquanto as teorias subjectivas são sistemas de crenças gerais, as crenças epistemológicas referem-se a crenças específicas, nomeadamente sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento. Encerram os pressupostos fundamentais de um aprendente sobre “quais são os critérios de conhecimento e aprendizagem, quais são os limites da aprendizagem, quão seguros podemos estar de um determinado volume de conhecimentos e, de forma geral, como se processam a aprendizagem e a aquisição de conhecimento” (Drechsel, 2001, p. 40).

Estas crenças e pressupostos individuais sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento influenciam directamente a compreensão, a resolução de problemas, a aprendizagem e a acção (Hofer e Pintrich, 2002; Schommer, 1994a; Dann, 1994;

Groebe et al., 1988). No entanto, o indivíduo não tem forçosamente consciência deles. Estudos empíricos e teóricos sobre as crenças epistemológicas sugerem ainda que estas crenças estão sujeitas a um processo de desenvolvimento. Pressupõe-se que este processo é influenciado pelas experiências pessoais, pela enculturação, pela educação e pela escola (Anderson, 1984; Jehng, Johnson e Anderson, 1993; King et al., 1983; Pratt, 1992; Schommer, 1993a). Estudos sobre as teorias subjectivas evidenciam que tanto a educação formal como a socialização profissional contribuem para o desenvolvimento destas teorias (Dann, 1994; Füglistner et al., 1983). No início do processo de desenvolvimento, o indivíduo possui uma concepção dualista e maniqueísta do mundo (Perry, 1999, p. 10, p. 66 e seg.; Schommer, 1994a, p. 26 e seg.). O conhecimento é tido como certo ou errado, e as autoridades conhecem as respostas. Ao longo da evolução, o indivíduo apercebe-se de que até entre as autoridades existem conflitos de opinião. Ao procurar uma única resposta correcta, descobre que é possível conceber diferentes pontos de vista (diversidade) e que cada crença é sustentável. A própria opinião do indivíduo já não é inferior, tornando-se tão válida e sustentável como outras convicções. Posteriormente, o indivíduo compreende que o conhecimento deve ser sempre considerado como dependente de contextos (relativismo). Numa fase mais avançada do processo de desenvolvimento, é atingida uma perspectiva muito sofisticada, quando se percebe que existem muitas possibilidades de conhecimento e que o indivíduo deve optar activamente por uma delas.

Importância das crenças epistemológicas para o desempenho profissional dos docentes

O conhecimento acerca das crenças epistemológicas dos aprendentes dá aos docentes a possibilidade de apreender os seus processos de aprendizagem e a sua motivação (cf. Buehl e Alexander, 2001, p. 385). Desta forma, as crenças epistemológicas dos aprendentes constituem para os docentes um valioso ponto de partida para estimular a aprendizagem, tanto escolar como empresarial, dos alunos e formandos (Köller, Baumert e Neubrand, 2000).

No entanto, o desempenho profissional dos docentes não deve contemplar apenas as crenças epistemológicas dos aprendentes, mas também as crenças epistemológicas dos próprios docentes. Os aprendentes estão sujeitos nomeadamente a todos os aspectos das concepções de ensino dos docentes e assume-se que a aprendizagem é influenciada não só por estas crenças individuais, como

também pelos métodos de ensino e aprendizagem aplicados (cf. Pratt, 1992, p. 217). Vários estudos empíricos apontam para uma relação entre as crenças individuais de um docente e o seu desempenho educativo. Presume-se que as crenças epistemológicas dos docentes – muitas das quais inconscientes – condicionam o seu desempenho na aula e em situação de formação empresarial. As mesmas constituem conseqüentemente um “quadro de referência didáctica” que influencia as decisões pedagógicas e imprime assim determinadas características ao decurso da aula e à situação de formação (Helmke, 2003, p. 52).

É possível estipular que a investigação das crenças epistemológicas dos docentes é importante não só para perceber os aprendentes, como também para dar aos docentes a possibilidade de ajudarem os seus aprendentes (cf. Schommer-Aikins, 2002, p. 108). Para o ensino ser profícuo, é necessário compreender profundamente os factores que favorecem o processo de aprendizagem. Isso inclui o conhecimento acerca das crenças individuais sobre o conhecimento e a aprendizagem (cf. Boulton-Lewis, 1994, p. 387 e seg.). Todavia, são poucos os estudos sobre as crenças epistemológicas dos docentes (cf. e.g. Seifried 2006 sobre as teorias subjetivas dos professores de Ciências Comerciais). Os profissionais da formação, em especial, têm sido até agora completamente esquecidos. Se para além disso tivermos em conta que o conceito das crenças epistemológicas inclui alterações ao longo do tempo, surge outra questão que até agora pouca atenção tem merecido por parte da investigação e que incide sobre as alterações experimentadas pelos docentes ao longo do processo de profissionalização, i.e., à medida que aumenta a sua socialização profissional.

Teorias e modelos relativos às crenças epistemológicas

A maioria das teorias e modelos existentes relativos às crenças epistemológicas são unânimes em descrevê-las como conceitos subjetivos sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento. Na sua globalidade, assumem que estas crenças individuais se alteram ao longo do tempo e se tornam cada vez mais complexas. No entanto, para lá deste consenso existem diferenças consideráveis na descrição do constructo. As teorias diferenciam-se conforme tomem como ponto de partida crenças específicas de determinadas áreas de conhecimento ou crenças transversais às áreas de conhecimento, e modelos unidimensionais ou pluridimensionais.

Modelos específicos de áreas de conhecimento vs. modelos transversais a áreas de conhecimento

Distinguem-se várias opiniões relativamente à ligação específica das crenças epistemológicas às áreas de conhecimento: uma hipótese afirma que as crenças epistemológicas são completamente ou em grande medida independentes das áreas de conhecimento (Moore, 2002; Perry, 1970; Schommer-Aikins, 2002). Outra concepção admite a especificidade das crenças de determinadas áreas, sendo que indivíduos em diferentes áreas e especialidades podem defender diferentes crenças epistemológicas (Hofer e Pintrich, 1997). Outra hipótese, aliás pouco explorada até agora, afirma que existe um núcleo de crenças transversais às áreas de conhecimento, que é completado por crenças específicas de determinadas áreas (Trautwein, Lüdtke e Beyer, 2004). Consoante a área de conhecimento são activadas diferentes dimensões de crenças epistemológicas (Hammer e Elby, 2002).

Estudos empíricos mais recentes evidenciam que os indivíduos não possuem apenas crenças epistemológicas gerais, i.e., transversais às áreas de conhecimento, mas também crenças específicas de determinadas áreas (Buehl, Alexander e Murphy, 2002; de Corte, Op't Eynde e Verschaffel, 2002; Trautwein, Lüdtke e Beyer, 2004). No entanto, até ao momento ainda não foi explicitada a interacção existente entre estes diferentes níveis presumidos (Hofer, 2000).

Modelos unidimensionais vs. pluridimensionais

Os chamados modelos unidimensionais assentam em fases de desenvolvimento típicas. As fases de desenvolvimento mais avançadas caracterizam-se por uma sofisticação crescente e concepções mais complexas. Enquanto os modelos unidimensionais partem da premissa que as crenças epistemológicas abrangem uma única dimensão (Baxter Magolda, 2002; Belenky et al., 1997; Boyes e Chandler, 1992; King e Kitchener, 2002; Perry, 1970), os modelos pluridimensionais consideram que as crenças epistemológicas se articulam em várias dimensões e que as suas características se podem desenvolver de forma independente em cada uma delas. Tal significa que as alterações numa dimensão não serão forçosamente seguidas por alterações noutras dimensões (Jehng, Johnson e Anderson, 1993; Kuhn, 1991; Pintrich, 2002; Schommer, 1994a, 1994b; Schraw, Bendixen e Dunkle, 2002). Para além disso, assumem (e.g. em oposição a Perry) que podem ocorrer desenvolvimentos recursivos numa ou até em todas as dimensões, que não visam exactamente um determinado termo de desenvolvi-

mento (Schommer-Aikins, 2002, p. 110 e seg.). Estudos actuais evidenciam uma estrutura pluridimensional das crenças epistemológicas (Buehl e Alexander, 2006; Conley et al., 2004; Hofer, 2004; Schommer-Aikins e Easter, 2006).

De Schommer chega-nos um conceito pluridimensional bem estudado (1990, 1994a, 1994b; Schommer-Aikins, 2002). O seu conceito de *epistemological beliefs* consiste em cinco dimensões relativas à essência do conhecimento e à aquisição de conhecimento. Estas dimensões são designadas por (1) *source*, (2) *certainty*, (3) *structure of knowledge*, (4) *control* e (5) *speed of knowledge acquisition*. Schommer expõe no seu modelo o entrosamento directo do conhecimento com a aquisição de conhecimento. As dimensões 1 a 3 referem-se à essência do conhecimento, as dimensões 4 e 5 referem-se ao processo de aprendizagem.

Cada uma destas dimensões deve ser entendida como um continuum que vai de uma crença extremamente ingénua até uma crença sofisticada, isto é, muito desenvolvida; este continuum reproduz o suposto processo de desenvolvimento (Duell e Schommer-Aikins, 2001; Schommer, 1990, 1993b, 1994b). Assim, a dimensão (4) – controlo sobre os processos de aprendizagem – é interpretada como o continuum desde “a capacidade de aprender é inata” até “a capacidade de aprender é adquirida através de experiências”. A dimensão (5) – rapidez da apropriação de conhecimento – vai da ideia ingénua “a aprendizagem é um processo que é totalmente bem-sucedido ou falha completamente” até à noção sofisticada “aprender é um processo gradual”. As extremidades do continuum da dimensão (3) – estrutura do conhecimento –, que também são representadas como uma opinião simplista por um lado e uma opinião sofisticada por outro, podem ser formuladas da seguinte forma: “o conhecimento tem uma estrutura simples e é composto por elementos separados” e “o conhecimento é complexo e conexo”. A dimensão (2) – estabilidade do conhecimento – forma um continuum desde “o conhecimento é absoluto e estável no tempo” até “o conhecimento está sujeito a um processo de desenvolvimento constante”. Embora Schommer não tenha conseguido provar empiricamente a dimensão (1) – origem do conhecimento –, definiu para ela um continuum que parte da ideia ingénua de que “há uma autoridade onisciente que transmite o conhecimento” e chega à opinião sofisticada de que “o conhecimento é adquirido mediante experiências subjectivas e objectivas”.

Estudo empírico

Questões de investigação

Nos últimos anos, a investigação sobre o ensino e a aprendizagem dedicou-se com mais afinco ao conceito das crenças epistemológicas e evidenciou as suas ligações com a aprendizagem escolar e académica. Se por um lado as epistemologias dos aprendentes foram estudadas de forma intensiva, por outro, a questão de saber quais as crenças epistemológicas desenvolvidas pelos docentes, e entre eles especialmente pelos profissionais da formação empresarial, foi até agora largamente descurada. Assim, não existem estudos que facultem informações a respeito do tipo e da quantidade de crenças dos formadores sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento ou, por outras palavras, sobre quais as crenças epistemológicas que os formadores realmente possuem e quais as suas características. Está também por esclarecer se as epistemologias dos formadores se alteram ao longo da socialização profissional e em que medida. É perfeitamente consensual na comunidade científica a importância destas questões de investigação (Boulton-Lewis, 1994; Bruce e Gerber, 1995; Buehl e Alexander, 2001; Köller, Baumert e Neubrand, 2000).

O presente estudo incidirá sobre as seguintes questões:

1. Que concepções têm os formadores empresariais acerca do conhecimento e da aquisição de conhecimento?
2. Será que as crenças dos formadores relativamente ao conhecimento e à aquisição de conhecimento se diferenciam conforme os seus dados pessoais?
3. Como se alteram as epistemologias dos formadores ao longo da socialização profissional?

Seguidamente serão facultadas as primeiras respostas às perguntas acima colocadas, mediante um estudo-piloto explorativo sobre as crenças epistemológicas dos profissionais da formação empresarial.

Metodologia

Amostra

Participaram neste estudo-piloto 52 formadores comerciais de empresas da região de Weser-Ems. O termo “formadores” abrange neste caso todas as pessoas que participam directamente da formação empresarial. Contam-se entre eles 29 homens (56,9 %) e 22 mulheres (43,1 %). Houve uma pessoa que não indicou o seu sexo. A idade dos formadores vai dos 20 aos 59 anos, sendo que

a média de idades ronda os 40 anos ($M = 39,5$; $DP = 10,47$). No que respeita às habilitações literárias, os formadores distribuem-se da seguinte forma: 29 formadores (56,9%) concluíram o 9º ano ou o 10º ano e 22 concluíram o 12º ano da via profissionalizante ou o 12º ano da via de ensino (43,1%). Dos 48 formadores que deram informações acerca da sua formação profissional, apenas cinco (10,4%) não concluíram uma formação profissional. Sobressai o facto de todos os formadores inquiridos, salvo duas excepções, estarem a desempenhar a profissão para a qual foram formados.

Instrumento de inquérito

O registo das crenças epistemológicas gerais (isto é, transversais às áreas de conhecimento) dos formadores foi feito com base no questionário de Schraw, Bendixen e Dunkle (2002). Este EBI (*Epistemic Belief Inventory*) assenta numa estrutura pluridimensional das crenças epistemológicas. Mediante o questionário devem ser reproduzidas as cinco dimensões pressupostas: controlo sobre o processo de aprendizagem, rapidez da apropriação de conhecimento, estrutura do conhecimento, estabilidade do conhecimento e origem do conhecimento. O EBI é constituído por 28 itens que apresentam enunciados sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento. O EBI foi traduzido para alemão para efeitos de recolha de dados. Apenas se procederam a modificações mínimas na formulação, uma vez que o questionário foi originalmente concebido para estudantes universitários. Assim, o termo “estudante” foi por exemplo substituído por “formando”, e o termo “professor” por “formador”. A tradução tornou necessária uma nova validação através da análise factorial. Tal como na versão original, foi utilizada uma escala de Likert de 5 pontos, na qual devia ser assinalado com uma cruz o grau de concordância individual com enunciados sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento. 1 corresponde a “não concordo minimamente” e 5 corresponde a “concordo em absoluto”.

Procedimento

Os dados foram recolhidos nas próprias empresas. Os formadores participantes receberam instruções idênticas e não houve restrição de tempo para o preenchimento do questionário, tendo este demorado cerca de 15 minutos. Os formadores participaram no inquérito de livre vontade e sem recompensa monetária. A taxa de resposta foi de 100%. Os dados foram recolhidos em Junho e Julho de 2006.

Resultados e interpretação

A tradução do questionário para alemão e as modificações mínimas na formulação dos enunciados obrigaram a uma nova validação mediante uma análise factorial. Baseando-se na pluridimensionalidade das crenças epistemológicas, a análise factorial foi realizada com rotação varimax (factores não correlacionados e independentes). O scree-plot indicou em primeiro lugar a existência de cinco factores. Tal como em Schraw, Bendixen e Dunkle (2002), os pesos factoriais absolutos deviam situar-se acima dos .30. Itens sem pesos ou itens com pesos múltiplos foram sucessivamente eliminados. Por fim, 16 itens foram incluídos na solução. Foi confirmada

Quadro 1. Estrutura factorial do EBI

Factor 1.	Rapidez da apropriação de conhecimento (valor próprio = 5.12; α = .88)
	<ul style="list-style-type: none"> • É uma perda de tempo trabalhar com problemas para os quais não encontramos rapidamente uma solução. (.83) • Se ao estudares um assunto pela primeira vez não tiveres percebido nada, continuar a estudá-lo não contribuirá para uma melhor compreensão do mesmo. (.75) • Se não perceberes um assunto imediatamente, provavelmente nunca o perceberás. (.70)
Factor 2.	Controlo sobre os processos de aprendizagem (valor próprio = 2.74; α = .74)
	<ul style="list-style-type: none"> • As pessoas inteligentes já nasceram assim. (.75) • Teorias a mais apenas complicam as coisas. (.73) • Se uma pessoa reflectir demasiado sobre um problema, o mais provável é que acabe confusa. (.71) • A verdade é uma questão de opinião. (.64)
Factor 3.	Origem do conhecimento (valor próprio = 2.21; α = .64)
	<ul style="list-style-type: none"> • Os aprendentes devem sempre questionar o conhecimento que lhe é transmitido pelos docentes. (.74) • Quando um docente expõe um assunto, confio na exactidão da apresentação. (.69) • Os formandos deviam seguir sempre as instruções técnicas dos formadores. (.66) • Os aprendentes não precisam de questionar o conhecimento constante nos manuais. (.59)
Factor 4.	Estrutura/estabilidade do conhecimento (valor próprio = 1.78; α = .61)
	<ul style="list-style-type: none"> • Os principais factos que merecem ser conhecidos são de simples compreensão. (.78) • As melhores ideias são muitas vezes as mais simples. (.68) • Teorias que são válidas hoje sê-lo-ão também no futuro. (.62)

a solução com 5 factores (valor próprio $> 1,3$), que explicam 62,72 % da variância. Uma vez que apenas quatro dos cinco factores apurados apresentaram valores satisfatórios a nível de teoria dos testes, as execuções seguintes referem-se apenas a estes quatro factores. Estes últimos reflectem perfeitamente as cinco dimensões definidas por Schommer, nomeadamente “rapidez da apropriação de conhecimento” ($\alpha = .88$), “controlo sobre os processos de aprendizagem” ($\alpha = .74$), “origem do conhecimento” ($\alpha = .64$) e “estrutura/estabilidade do conhecimento” ($\alpha = .61$). Neste estudo, as dimensões “estrutura do conhecimento” e “estabilidade do conhecimento” são apresentadas num factor conjunto.

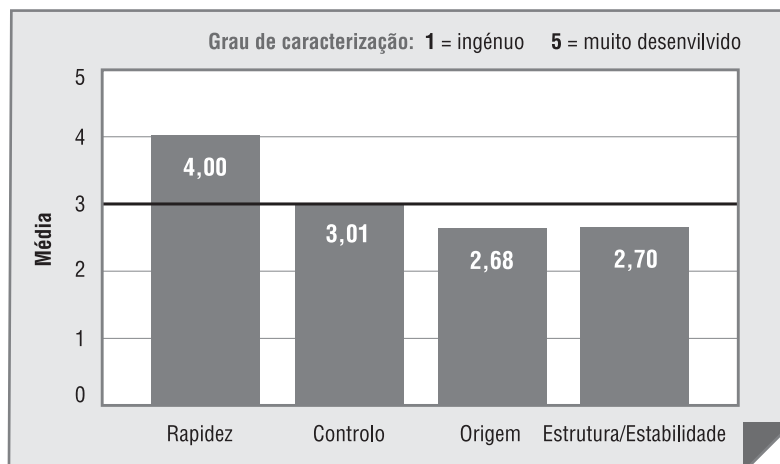
É de salientar a elevada concordância entre a estrutura dos itens obtida e a literatura original (cf. Schraw, Bendixen e Dunkle, 2002), que também pôde ser reproduzida noutros estudos empíricos com esta tradução alemã do EBI. (cf. e.g. Pfennich, 2007).

O Quadro 1, abaixo transcrito, apresenta os quatro factores, o peso factorial dos itens, o valor próprio e o alpha de Cronbach.

Destaca-se a convergência de duas das dimensões pressupostas num só factor de crenças epistemológicas. Schommer enunciou a estrutura e a estabilidade como factores independentes. No entanto, a estrutura e a estabilidade formam, neste estudo-piloto, um factor conjunto. Esta junção foi igualmente verificada noutros estudos empíricos (Hofer, 2000; Qian e Alvermann, 1995). Estes resultados implicam possivelmente uma ligação estreita entre estas duas dimensões.

Podemos, mediante estes resultados, facultar as primeiras respostas à primeira questão de investigação, nomeadamente, quais as concepções dos formadores empresariais sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento. Foi possível identificar quatro dimensões de crenças epistemológicas: rapidez da apropriação de conhecimento, controlo sobre os processos de aprendizagem, origem do conhecimento e estrutura/estabilidade do conhecimento. Com base nos dados empíricos, é igualmente possível determinar o grau de desenvolvimento destas crenças dos formadores. Por outras palavras, se estes defendem uma opinião tendencialmente ingénua ou se as suas crenças sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento são muito desenvolvidas, ou seja, sofisticadas? De modo a tornarem-se mais legíveis, os itens foram recodificados para que um elevado grau de concordância corresponda a uma crença muito desenvolvida. A Figura 1, apresentada de seguida, mostra os valores médios dos formadores nas quatro dimensões apuradas.

Figura 1. **Valores médios das quatro dimensões das crenças epistemológicas**



Torna-se claro que as crenças dos formadores inquiridos sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento se encontram num nível mediano. No que diz respeito à dimensão rapidez, defendem uma opinião tendencialmente muito desenvolvida ($M = 4,0$; $DP = 0,95$), i.e., a maioria dos formadores é da opinião que a aprendizagem é um processo gradual. Foram poucos os inquiridos a considerarem que a aprendizagem é um processo rápido, que é imediatamente bem-sucedido ou não o é de todo. Assim, 21,2 % dos formadores representam a opinião mais sofisticada ($M = 5$) e apenas cerca de 8 % ($M = 1,67$) representam a opinião mais ingénuo.

No que respeita à dimensão relativa ao controlo sobre os processos de aprendizagem, os formadores atingiram um valor médio de 3,01 ($DP = 0,81$). A sua crença está num nível mediano. Daqui se pode inferir que acreditam na natureza inata de determinadas aptidões e talentos, mas que é possível ao indivíduo participar activamente nos processos de aprendizagem. 51,9 % dos formadores atingem um valor abaixo da média (até 3 inclusive) e 48,1 % encontram-se acima.

As dimensões relativas à origem do conhecimento e à estrutura/estabilidade do conhecimento partilham a mesma caracterização. Assim, os formadores atingem um valor médio de 2,68 ($DP = 0,63$) e 2,70 ($DP = 0,65$). As crenças estão num nível de desenvolvimento baixo/mediano, i.e., os formadores são predominantemente da opinião, no que respeita à origem do conhecimento, que existem autoridades do conhecimento. Consequentemente, poucos aderem à afirmação de que é possível adquirir conhecimento tanto através

de experiências subjectivas como de experiências objectivas (crença muito desenvolvida). No que respeita à estrutura/estabilidade do conhecimento, acreditam que o conhecimento consiste parcialmente em factos e é parcialmente entrosado, que é pouco estável e que está sujeito a um processo de desenvolvimento.

Relativamente à segunda questão de investigação, foi avaliado se a disparidade das crenças dos formadores sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento depende dos seus dados pessoais. Para tal, foi analisada a existência de eventuais diferenças significativas nos valores médios das dimensões, mediante um teste Kruskal-Wallis.

Apenas nos quatro grupos etários constituídos (20-30 anos; 31-40 anos; 41-50 anos; 51-60 anos) foi possível apurar uma diferença significativa dos valores médios na dimensão relativa à origem do conhecimento ($\chi^2 = 10,72$; $df = 3$; $p < .05$). Para precisar quais os grupos etários que se diferenciavam mais especificamente, utilizou-se um teste de Mann-Whitney U em pares. Este apresentou o seguinte resultado: o grupo etário 2 (31-40 anos) diferenciava-se significativamente do grupo etário 3 (41-50 anos) ($p < .01$) e 4 (51-60 anos) ($p < .05$). A Figura 2, apresentada de seguida, expõe os valores médios dos quatro grupos etários na dimensão relativa à origem do conhecimento. Deduz-se que a uma idade mais avançada dos formadores correspondem crenças mais ingénuas no que toca a esta dimensão. Os formadores mais velhos tendem a acreditar na existência de autoridades do conhecimento e são menos da opinião que o conhecimento é adquirido através de experiências. Também é espantoso que o valor médio mais elevado atingido pelo grupo etário dos inquiridos entre os 31 e os 40 anos, valor este de 3,10, mal atinja a média. De modo global, pode-se assim afirmar que as crenças dos inquiridos no tocante à dimensão relativa à origem do conhecimento se encontram num nível de desenvolvimento tendencialmente ingénuo.

A terceira questão de investigação prendia-se com uma possível modificação das crenças epistemológicas dos formadores com a crescente socialização profissional. A Figura 3 apresenta o grau de desenvolvimento das crenças epistemológicas de acordo com os anos de profissão.

A Figura 3 aponta claramente para um desenvolvimento das crenças epistemológicas. Mediante os dados empíricos, foi possível confirmar a hipótese de que as crenças epistemológicas estão sujeitas a um processo de desenvolvimento, i.e., que se modificam com a crescente socialização profissional. Numa primeira fase, as quatro dimensões apresentam um retrocesso no seu desenvolvimento:

Figura 2. **Valores médios dos grupos etários para a dimensão origem**

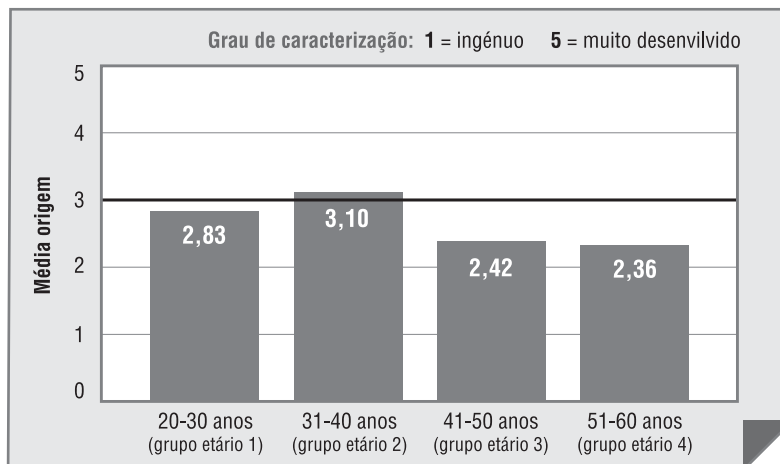
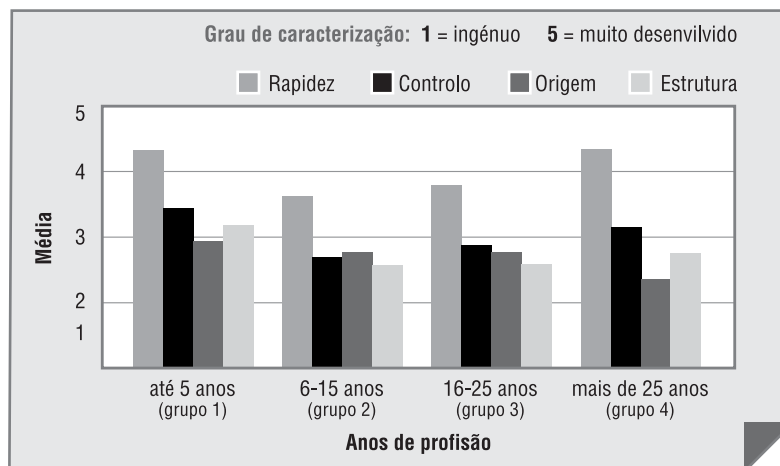


Figura 3. **Desenvolvimento das dimensões das crenças epistemológicas com uma socialização profissional crescente**



ao passar do primeiro grupo (até 5 anos de experiência profissional) para o seguinte (6-15 anos de experiência profissional), o respectivo grau de caracterização das quatro dimensões das crenças epistemológicas descai para uma opinião mais ingénua. De seguida, distingue-se uma tendência para o progresso à medida que aumenta a socialização profissional: as crenças continuam a desenvolver-se, tornam-se mais sofisticadas. Apenas a dimensão relativa à origem

do conhecimento apresenta uma evolução contrária. Neste caso é visível um retrocesso para concepções mais ingénuas à medida que aumenta a socialização profissional.

Sobressai o resultado sobre a dimensão relativa à rapidez de aquisição de conhecimento. Em todas as fases da socialização profissional, o valor médio encontra-se num nível muito desenvolvido. Assim, a globalidade dos formadores inquiridos acredita que a aprendizagem é um processo gradual que não se realiza *ad hoc*. Se tivermos em conta o seu papel de formadores, tal crença é de louvar. Pode-se inferir que os formadores deixam aos seus formandos tempo para assimilarem conhecimentos e que não esperam deles uma aprendizagem rápida. No entanto, fica por esclarecer se esta crença se consolidou desta forma através das suas experiências com formandos enquanto formadores, ou se foi influenciada por outros factores.

Por fim, foram realizadas comparações aos pares com base no teste de Mann-Whitney U, para verificar se os valores médios dos quatro grupos se diferenciavam significativamente nas dimensões. Conclui-se que apenas no que respeita às dimensões relativas à origem e à estrutura/estabilidade do conhecimento são visíveis diferenças significativas entre os quatro grupos de experiência profissional. No tocante à dimensão relativa à estrutura/estabilidade, o grupo 1 (grupo dos profissionais principiantes, até 5 anos de profissão) sobressai claramente, diferenciando-se significativamente dos grupos 2 (6-15 anos de profissão) e 3 (16-25 anos de profissão). Consequentemente, é possível assumir que a crença de que o conhecimento tende a ser complexo, relativo e entrosado (crença sofisticada) dá lugar, à medida que aumenta a experiência profissional, à crença de que o conhecimento tem uma estrutura simples e é estável (crença mais ingénua).

No tocante à dimensão relativa à origem do conhecimento, é o grupo 4 (mais de 25 anos de profissão) que sobressai: diferencia-se significativamente dos grupos 1 (até 5 anos de profissão) e 2 (6-15 anos de profissão). Ao passo que os formadores com mais de 25 anos de profissão acreditam na existência de autoridades do conhecimento (crença mais ingénua), os formadores mais novos tendem a pensar que existem de facto autoridades do conhecimento, mas que este também pode ser adquirido através de experiências (crença mais sofisticada).

De modo geral, é possível afirmar que os profissionais principiantes partilham crenças epistemológicas tendencialmente optimistas e mais sofisticadas do que os formadores com muitos anos de experiência profissional. Uma vez que neste estudo-piloto não foram reco-

lhidos dados longitudinais, deverá ser verificado em estudos futuros se este desenvolvimento confirma a hipótese de uma possível recursividade das crenças epistemológicas ou se o grau de caracterização das crenças dos formadores mais velhos provavelmente não se alterou ao longo da sua socialização profissional.

Resumo e perspectivas

A importância das crenças epistemológicas para os processos de ensino e aprendizagem foi confirmada em numerosos estudos empíricos. No entanto, as investigações realizadas até agora incidiam predominantemente sobre alunos e estudantes universitários, e consequentemente sobre o papel das crenças epistemológicas nos processos de aprendizagem. Os docentes, e entre eles especialmente os profissionais da formação empresarial, foram até hoje muito pouco considerados. Assim, não existem estudos que facilitem informações a respeito do tipo e da quantidade de crenças sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento dos formadores. Ainda estava por esclarecer quais são de facto as crenças epistemológicas dos formadores e qual a sua caracterização.

No presente estudo-piloto foi feito, mediante um questionário, o levantamento das crenças sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento de formadores comerciais e, no que respeita às questões de investigação inicialmente formuladas, é possível extrair os seguintes resultados:

1. Que concepções têm os formadores empresariais acerca do conhecimento e da aquisição de conhecimento?
 - Mediante uma análise factorial, foi possível identificar quatro dimensões de crenças epistemológicas: rapidez da apropriação de conhecimento, controlo sobre os processos de aprendizagem, origem do conhecimento e estrutura/estabilidade do conhecimento. Este resultado corrobora estudos feitos até hoje que assumem uma pluridimensionalidade destas crenças individuais.
 - Pode-se ainda determinar que as crenças epistemológicas dos formadores inquiridos se encontram num estágio de desenvolvimento mediano. Apenas a dimensão relativa à rapidez tem características mais desenvolvidas, i.e. os formadores defendem a crença mais sofisticada de que a aprendizagem se trata de um processo gradual.
2. Os formadores diferenciam-se entre si relativamente às suas crenças sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento?

- Podemos adjectivar as crenças epistemológicas dos formadores de homogéneas. Apenas entre os grupos etários são evidentes diferenças significativas no tocante à dimensão relativa à origem do conhecimento. Não foram encontradas diferenças significativas nas dimensões das crenças epistemológicas relacionadas com os outros dados pessoais recolhidos.
3. Como se alteram as epistemologias dos formadores ao longo da socialização profissional?
- Os dados empíricos indicam um processo de desenvolvimento das crenças epistemológicas. Assim, os profissionais principiantes reflectem crenças tendencialmente optimistas e mais sofisticadas, ao passo que as crenças se tornam mais pessimistas e mais ingénuas à medida que aumenta a experiência profissional. Os diferentes graus de caracterização das dimensões validam a hipótese da sua independência, ou seja, as dimensões não se desenvolvem forçosamente em sincronia e são também possíveis desenvolvimentos recursivos.

A partir dos resultados deste estudo-piloto, é possível sintetizar os seguintes aspectos em relação à concepção teórica das crenças epistemológicas: em primeiro lugar, a pluridimensionalidade conjecturada nos estudos actuais pôde ser confirmada também neste estudo empírico. Assim, fica comprovada a existência de dimensões de crenças epistemológicas, independentes entre si e que apresentam diferentes graus de desenvolvimento. Para além disso, não foi no entanto possível reproduzir as cinco dimensões divulgadas por Schommer como facetas independentes das crenças individuais sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento. Verificou-se antes um agrupamento das dimensões relativas à estrutura do conhecimento e à estabilidade do conhecimento, o que indica possivelmente uma ligação estreita entre as mesmas para a amostra dos formadores. Outros estudos terão de apurar se esta junção se mantém estável para outras amostras. A hipótese de que as crenças epistemológicas sofrem um processo evolutivo também pôde ser comprovada mediante os dados empíricos.

Para além dos aspectos relativos ao esclarecimento conceptual do constructo das crenças epistemológicas, este estudo permite inferir implicações importantes para a formação dos formadores. Como se tornou óbvio desde o início, as crenças epistemológicas são particularmente relevantes para a investigação sobre o ensino e a aprendizagem e possuem de facto uma função directa de condução e controlo da acção. As crenças dos formadores, nomeadamente, são de especial interesse, uma vez que os primeiros estudos empíricos provaram que as crenças dos aprendentes sobre o conheci-

mento e a aquisição de conhecimento são marcadas de forma decisiva pelo estilo de transmissão de conhecimento e pelas crenças dos docentes (cf. e.g. Buelens, Clement e Clarebout, 2002; Hofer, 2004). Assim, a profissionalização da prática formativa deverá também passar pela promoção das crenças dos formadores sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento. Por exemplo, poderão ser desenvolvidos e propostos, em consonância com os resultados do estudo, módulos de formação que incidam sobre a importância das crenças epistemológicas e os conhecimentos a respeito das mesmas no tocante à estruturação dos processos de ensino e aprendizagem nas empresas. Com base nos resultados, poderão igualmente ser elaborados para os formadores tópicos de ajuda que apoiem a estruturação dos processos de ensino e aprendizagem nas empresas, tendo em conta as crenças epistemológicas. Também podem ser apresentadas recomendações aos organismos competentes que mostrem de que forma os resultados podem ser integrados nos cursos de preparação para o exame de aptidão profissional dos formadores.

Para finalizar, deve ser referido que ainda existe uma considerável necessidade de investigação relativamente às crenças epistemológicas dos formadores empresariais. Os resultados extraídos do presente estudo-piloto deverão ser conferidos em próximos estudos. A investigação empírica depara-se ainda com o desafio de analisar o impacto das crenças epistemológicas no desempenho dos formadores em situação de aula. Para além disso, ficam por investigar as características das crenças epistemológicas dos formadores no caso das crenças específicas de áreas de conhecimento, e como estas se relacionam com as crenças sobre o conhecimento e a aquisição de conhecimento gerais e transversais às áreas de conhecimento.

Bibliografia

- Anderson, R.C. *Some reflections on the acquisition of knowledge. Educational Researcher*, 1984, 13, p. 5-10.
- Baxter Magolda, M.B. *Epistemological Reflection*. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 89-102.
- Belenky, M.F. et al. *Women's ways of knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. Nova Iorque: Basic Books, 1997.
- Boulton-Lewis, G. *Tertiary students' knowledge of their own learning and a SOLO Taxonomy. Higher Education*, 1994, 28, p. 387-402.
- Boyes, M.; Chandler, M.J. *Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. Journal of Youth and Adolescence*, 1992, 21, p. 277-304.
- Bruce, C.; Gerber, R. *Towards university lecturers' conceptions of student learning. Higher Education*, 1995, 29, p. 443-458.
- Buehl, M.M.; Alexander, P.A. *Beliefs About Academic Knowledge. Educational Psychology Review*, 2001, 13, p. 385-418.
- Buehl, M.M.; Alexander, P. A. *Examining the dual nature of epistemological beliefs. International Journal of Educational Research*, 2006, 45, p. 28-42.
- Buehl, M.M.; Alexander, P. A. & Murphy, P. K. *Beliefs about Schooled Knowledge: Domain Specific or Domain General? Contemporary Educational Psychology*, 2002, 27, p. 415-449.
- Buelens, H.; Clement, M.; Clarebout, G. *University assistants' conceptions of knowledge, learning and instruction. Research in Education*, 2002, 67, p. 44-57.
- Christmann, U.; Groeben, N.; Schreier, M. *Subjektive Theorien – Rekonstruktion und Dialog-Konsens. SPIEL*, 1999, 18, p. 138-154.
- Conley, A.M. et al. *Changes in epistemological beliefs in elementary science students. Contemporary Educational Psychology*, 2004, 29, p. 186-204.
- Dann, H.-D. *Pädagogisches Verstehen*. In: K. Reusser (ed.). *Verstehen: psychologischer Prozeß und didaktische Analyse*. Berna: Huber, 1994, p. 163-182.
- De Corte, E., Op't Eynde, P.; Verschaffel, L. *Knowing what to believe": The relevance of students' mathematical beliefs*. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 297-320.
- Drechsel, B. *Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, 2001.
- Duell, O.K.; Schommer-Aikins, M. *Measures of People's Beliefs About Knowledge and Learning. Educational Psychology Review*, 2001, 13, p. 419-449.

- Füglister, P. et al. *Alltagstheorien von Lehrern. Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1983, 5, p. 47-58.
- Groebe, N. et al. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke, 1988.
- Hammer, D.; Elby, A. *On the Form of Epistemic Belief Change*. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah: Erlbaum, 2002, p. 169-190.
- Helmke, A. *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer, 2003.
- Hofer, B. K. *Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology*. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, 25, p. 378-405.
- Hofer, B.K. *Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college*. *Contemporary Educational Psychology*, 2004, 29, p. 129-163.
- Hofer, B. K.; Pintrich, P. R. *The Development of Epistemological Theories*. *Review of Educational Research*, 1997, 67, p. 88-140.
- Hofer, B. K.; Pintrich, P. R. (eds.). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
- Jehng, J.-C. J.; Johnson, S. D.; Anderson, R. C. *Schooling and Students' Epistemological Beliefs about Learning*. *Contemporary educational psychology*, 1993, 18, p. 23-35.
- King, P. M. et al. *The Justification of Beliefs in Young Adults*. *Human development*, 1983, 26, p. 106-116.
- King, P. M.; Kitchener, K. S. *The Reflective Judgment Model*. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 37-61.
- Köller, O.; Baumert, J.; Neubrand, J. *Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht*. In: J. Baumert; W. Bos; R. Lehmann (ed.). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie* (volume 2). Opladen: Leske + Budrich, 2000, p. 229-269.
- Kuhn, D. *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Moore, W. S. *Understanding learning in a Postmodern World*. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 17-36.
- Perry, W. G. *Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Perry, W. G. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Pfennich, D. *Überprüfung der psychometrischen Gütekriterien dreier Instrumente zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen*. Tese não publicada, Universidade de Graz, 2007.

- Pintrich, P. R. *Future Challenges and Directions for Theory and Research on Personal Epistemology*. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 389-414.
- Pratt, D. D. *Conceptions of teaching*. *Adult Education Quarterly*, 1992, 42, p. 203-220.
- Qian, G.; Alvermann, D. E. *The role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning from science text*. *Journal of Educational Psychology*, 1995, 87, p. 282-292.
- Schommer, M. *Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82, p. 498-504.
- Schommer, M. *Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students*. *Research in Higher Education*, 1993a, 34, p. 355-370.
- Schommer, M. *Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students*. *Journal of Educational Psychology*, 1993b, 85, p. 406-411.
- Schommer, M. *An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning*. In: R. Garner; P. A. Alexander (eds.). *Beliefs About Text And Instruction With Text*. Hillsdale: Erlbaum, 1994a, p. 26-40.
- Schommer, M. *Synthesizing Epistemological Belief Research*. *Educational Psychology Review*, 1994b, 6, p. 293-319.
- Schommer-Aikins, M. *An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System*. In B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 103-118.
- Schommer-Aikins, M.; Easter, M. *Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance*. *Educational Psychology*, 2006, 26, p. 411-423.
- Schraw, G.; Bendixen, L. D.; Dunkle, M. E. *Development and Validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI)*. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 261-275.
- Seifried, J. *Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern*. In: J. Seifried; J. Abel (eds.). *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven*. Münster: Waxmann, 2006, p. 109-127.
- Trautwein, U.; Lüdtke, O.; Beyer, B. *Rauchen ist tödlich, Computerspiele machen aggressiv? Allgemeine und theorienspezifische epistemologische Überzeugungen bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2004, 18, p. 187-199.

Mulheres dotadas acima da média na formação profissional

Margrit Stamm

Professora Doutorada, Professora de Ciências da Educação, com especial incidência na vertente da socialização e do desenvolvimento humano, da Universidade de Fribourg – Suíça

Michael Niederhauser

Licenciado em Sociologia, Assistente de investigação no projecto “Begabung und Leistungsexzellenz in der Berufsbildung” (Dotação e excelência de desempenho na formação profissional) no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Fribourg – Suíça

RESUMO

O presente trabalho estuda em que medida as mulheres dotadas acima da média se distinguem, no contexto da formação profissional, dos respectivos colegas do sexo masculino dotados acima da média. Com base num estudo longitudinal realizado na Suíça acerca do desenvolvimento da excelência de desempenho de formandos particularmente dotados, foram estudados em maior detalhe três domínios: escolha da profissão, comportamento perante o stresse e desenvolvimento do desempenho. Em todos estes domínios se verificam diferenças específicas de cada um dos sexos. Neste contexto, é de destacar que, embora as formandas sejam claramente menos resistentes ao stresse, têm, no entanto, melhor desempenho em áreas de competência específicas do que os formandos dotados. O subsequente decurso da formação profissional destas mulheres é, por este motivo, de grande interesse.

Palavras-chave

Giftedness, gender, vocational training, apprentices, performance excellency, stress accomplishment

Sobredotação, género, formação profissional, formandos, excelência de desempenho, superação do stresse

Dotação e género na formação profissional

Os resultados relativos às diferenças de género são inúmeros na investigação pedagógico-psicológica e a investigação das dotações também tem algo a dizer neste campo (Beermann e tal., 1992; Wagner, 2002). Estes dizem respeito, em primeira linha, a duas tendências: em primeiro lugar, as mulheres estão sub-representadas nas áreas de formação técnica, matemática e das ciências naturais. Em segundo lugar, no que toca às ambições de formação, as mulheres mostram-se menos determinadas e também menos seguras relativamente à obtenção de bons resultados do que os homens. Recentemente, a situação apresenta-se ligeiramente diferente: Em muitos países ocidentais e orientais as raparigas aproximaram-se dos rapazes, pelo que várias vozes afirmam que se eliminou o fosso entre os géneros (*gender gap*) (Hyde, 2005). Nos países europeus de língua alemã, isto aplica-se não só aos números relativos à conclusão do ensino secundário e de cursos superiores nas áreas da Medicina ou do Direito, mas também à maior participação de jovens do sexo feminino em programas de apoio a pessoas dotadas (Kerr, 1997; Wagner, 2002). O mesmo se aplica na formação profissional (Ministério Federal da Educação e Investigação – *Bundesministerium für Bildung und Forschung*, 2004; Organismo Federal para a Formação Profissional e Tecnologia – *Bundesamt für Berufsbildung und Technologie*, 2006).

No entanto, uma análise mais diferenciada das estatísticas da formação, com inclusão dos percursos profissionais, revela que, tal como antes, existem hierarquias sociais e específicas de género, que se traduzem em menos oportunidades profissionais para as mulheres. Por exemplo, as mulheres ocupam um número muito limitado de posições de topo na economia e na política (Cornelißen, 2004). De igual modo, os salários de mulheres e homens ainda apresentam grandes diferenças nos países europeus de língua alemã. Em 2003, na Suíça, as mulheres ganhavam cerca de 80 % do salário anual dos homens e, na Alemanha, 75 %, embora as desvantagens salariais se devam, em grande parte, à interrupção da actividade laboral. As jovens também são mais afectadas pelo desemprego. Na faixa etária entre os 15 e os 24 anos, estão desempregadas em média 15 % na Alemanha, 4,6 % na Suíça e 9,8 % na Áustria. Nestes três países, a percentagem de mulheres desempregadas é superior à dos homens em mais de um terço (Instituto Federal de Formação Profissional – *Bundesinstitut für Berufsbildung*, 2006).

Qual é o panorama no domínio da formação profissional, relativamente aos formandos com dotação acima da média? Quais os

perfis das mulheres particularmente dotadas por comparação com os seus colegas do sexo masculino? Estas questões são abordadas por um estudo longitudinal realizado na Suíça acerca do desenvolvimento de formandos talentosos na formação profissional. No contexto da discussão actual sobre a excelência na formação profissional, estes aspectos são de especial interesse por dois motivos: em primeiro lugar, porque a investigação das dotações profissionais em geral, e com incidência específica na temática do género, ainda está a dar os primeiros passos; e em segundo lugar, porque um dos objectivos essenciais da formação profissional deve consistir no fomento da excelência de desempenho nos dois sexos, de acordo com o seu potencial, e não segundo modelos de distribuição adquiridos.

Objectivo do estudo e amostra

O estudo longitudinal realizado na Suíça intitulado *Hoch begabt und "nur" Lehrling? (Sobredotado e 'ó' aprendiz?)* tem o propósito de, entre 2004 e 2008, analisar o desempenho de formandos particularmente dotados na aprendizagem de uma profissão, saber até que ponto conseguem converter o seu potencial em excelência de desempenho e as medidas de incentivo com que as empresas de formação e as escolas profissionais reagem a esta situação. São analisados os seguintes aspectos: (a) os perfis das dotações, as características de personalidade e do ambiente, (b) o desenvolvimento do desempenho, desde a conclusão da escolaridade obrigatória até ao final da formação profissional e (c) os apoios e incentivos das empresas de formação e das escolas profissionais (Stamm, 2007a).

No Outono de 2004, por intermédio de um processo de selecção em três etapas, 2706 formandos provenientes de 21 escolas profissionais suíças, seleccionadas aleatoriamente, foram analisados com o sistema de avaliação de desempenho desenvolvido por Horn (1983). Este sistema abrange a inteligência prática e técnica, a destreza manual e a conceptualização espacial. Foram ainda incluídos outros critérios considerados relevantes pela investigação no domínio da dotação, como os conhecimentos prévios, as notas escolares, as capacidades motoras e a destreza manual. Foi possível reunir desta forma 191 pessoas (7,6 %) numa denominada pool de talento (*talent pool*). Estas pessoas apresentam valores acima da média calculada para este sistema de avaliação de desempenho, que correspondem a um quociente de inteligência ≥ 120 . Este

grupo foi confrontado com um outro grupo, também seleccionado aleatoriamente, com paralelismo na representatividade dos sexos, composto por formandos medianamente dotados (grupo de comparação, N=146). Ao contrário do grupo de comparação, em que a relação entre homens e mulheres era de 60 % para 40 %, a pool de talento é composta por 49 % de formandas (N=93) e por 51 % de formandos (N=98). Isto significa que a percentagem de mulheres é significativamente maior neste grupo. Embora sem diferenças significativas entre homens e mulheres nos domínios da inteligência registados, as mulheres no seu conjunto conseguiram atingir valores ligeiramente melhores que os dos homens.

Como critérios de excelência de desempenho foram incluídas as qualificações fundamentais, designadamente os requisitos supradisciplinares exigidos pelas empresas, neutros a nível de conteúdo, mas relevantes para a prática profissional, necessários para o preenchimento de um posto de trabalho. Orientámos o nosso estudo por Schelten (2002) e por Ripper e Weisschuh (1999). Schelten distingue quatro formas de qualificações fundamentais: conhecimentos e aptidões materiais (conhecimentos práticos e aptidões profissionais de natureza prática, bem como conhecimentos de cultura geral); capacidades formais (pensamento e aprendizagem autónomos, capacidade de coordenação e de concentração); capacidades pessoais (mais-valias laborais, tais como brio, sentido de responsabilidade, capacidade crítica); capacidades sociais (comportamento orientado para o trabalho em equipa).

Até ao momento, os formandos foram inquiridos em duas fases de levantamento (Primavera de 2005 e de 2006) sobre a sua pessoa, o seu contexto familiar, a sua formação profissional teórica e prática e as suas qualificações fundamentais. Paralelamente foi solicitado aos formadores que avaliassem o potencial de desempenho dos respectivos formandos. Serão efectuados novos inquéritos no Verão de 2007 e de 2008.

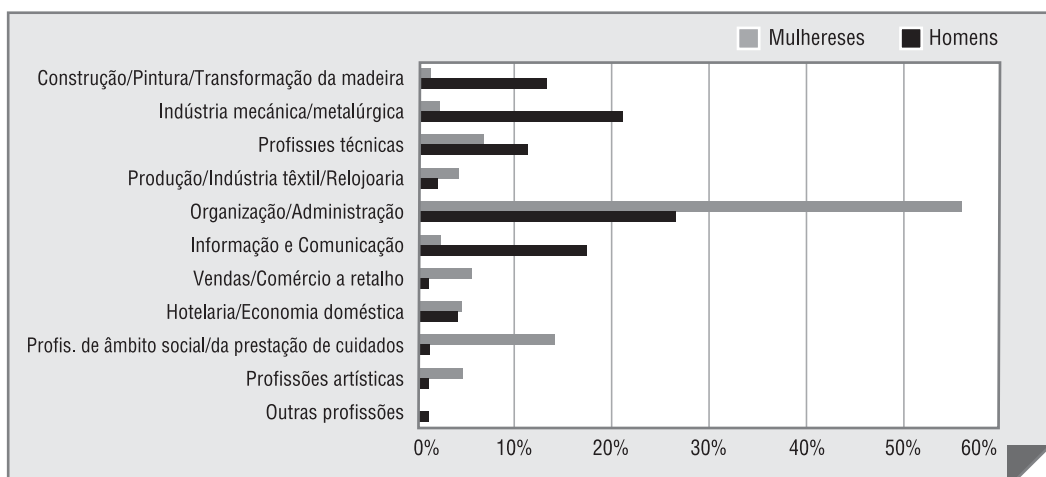
No presente trabalho são analisados três aspectos seleccionados pela sua importância para o desenvolvimento da excelência de desempenho: a escolha da profissão, o comportamento perante o stress e a avaliação do desempenho pelos formadores. Neste contexto, as perguntas que se colocam são: o que distingue as formandas com dotações acima da média dos formandos com dotações acima da média e quais são os pontos de semelhança entre eles.

Áreas profissionais e género

A escolha de uma determinada área profissional é um processo complexo e prolongado, caracterizado por determinadas estruturas previamente existentes que antecedem a decisão de escolha consciente propriamente dita (Wieczerkowski, 2002). Sabemos pela investigação no domínio das dotações que as jovens e os jovens dotados acima da média se distinguem logo a partir da escolha de disciplinas facultativas na escola e, mais tarde, na escolha da profissão e do curso. De acordo com Fauser e Schreiber (1996) e com Fauser e Egger (2005), comparativamente com a distribuição percentual entre os géneros na formação profissional, as mulheres têm, com 50 %, uma representação acima da média nos programas formação profissional que oferecem bolsas de estudos para jovens profissionalmente dotados, embora se centrem quase exclusivamente nas profissões ligadas à prestação de serviços, ao passo que os homens exercem profissões predominantemente ligadas às aptidões motoras.

Que áreas profissionais escolheram os nossos formandos dotados? Na figura 1 é visível que, também no nosso estudo, há uma divisão típica pelas diferentes áreas profissionais, consoante o sexo. Com 56 % de formandas dotadas, pode dizer-se que, percentualmente, há um pouco mais do dobro de formandas que de formandos a aprender profissões nas áreas da organização e administração. As formandas têm, além disso, uma representação mais forte do que os formandos nas profissões de carácter social e artístico. Em

Figura 1. Profissões dos formandos dotados, por sexo



contrapartida, os formandos dominam nas áreas da construção, produção e indústria, da informação e da comunicação, bem como na categoria “Outras profissões de carácter técnico”. Em contrapartida, as mulheres dotadas têm uma representação marginal, que ronda os 2 % a 6 %, nestas áreas profissionais.

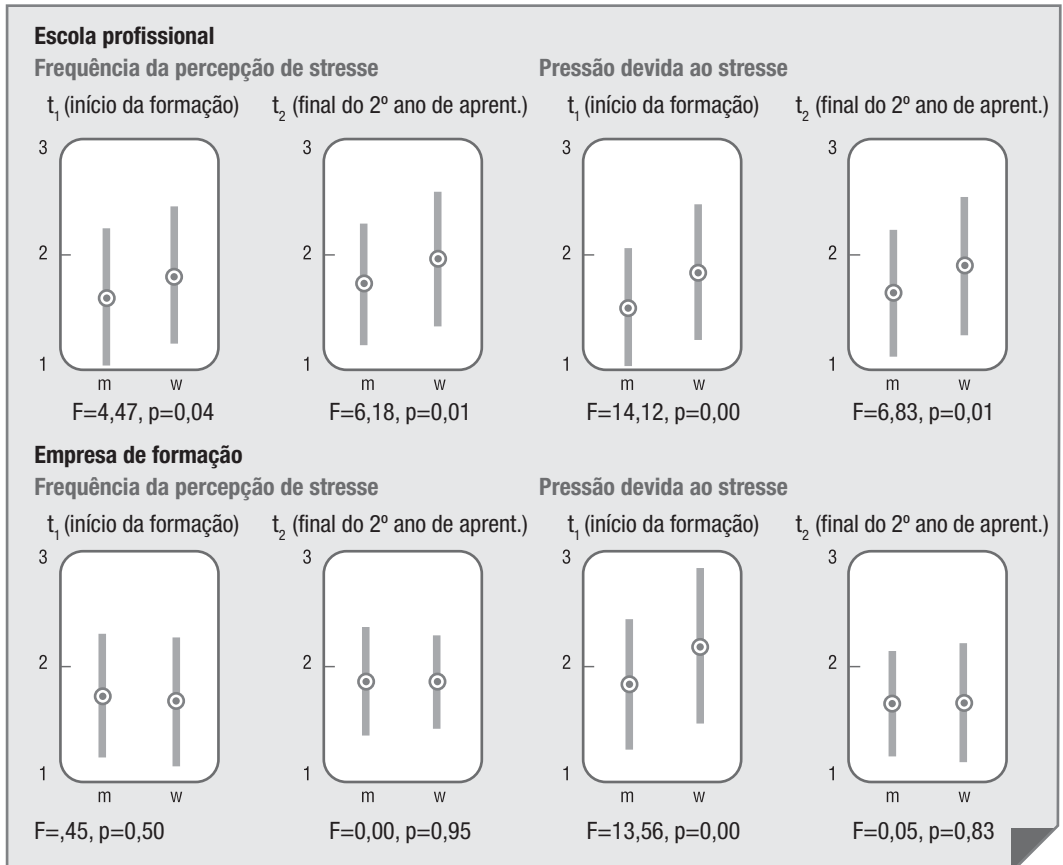
A distribuição dos formandos dotados, por género, pelas diferentes áreas profissionais apresentadas no nosso estudo espelha, de certa forma, o comportamento geral dos formandos, por sexo, na Suíça. Em 2006, por exemplo, cerca de 50 % das formandas que iniciaram um curso profissional escolheram uma profissão ligada à área da administração e economia, por oposição aos formandos na mesma área, que, com uma percentagem de 27 %, perfazem apenas um pouco mais de um quarto do total (Organismo Federal de Estatística – *Bundesamt für Statistik*, 2005).

Comportamento perante o stresse e género

O stresse funciona como elemento destabilizador entre as exigências do ambiente e os pressupostos de desempenho pessoais. Este elemento destabilizador é significativo a nível pessoal e é percebido pelo indivíduo como desconfortável. Os dados mais recentes sobre este tema provêm dos trabalhos de investigação norte-americanos que analisam os sintomas de stresse em indivíduos sobredotados (Mallinckrodt & Leong, 1992). Como é comprovado por esses estudos, os factores que podem conduzir aos sintomas de stresse nos indivíduos sobredotados estão relacionados com exigências abaixo das suas capacidades, o sentimento de que determinados trabalhos não fazem sentido, reacções críticas que são (erroneamente) interpretadas pelos superiores como ataques, tentativas de adaptação improficuas, etc. A luta constante pelo perfeccionismo com vista a evitar falhas também pode desencadear sintomas de stresse (Stamm, 2007b). Afigura-se, por conseguinte, que o desejo de fazer tudo na perfeição, aliado ao medo de falhar e de não conseguir corresponder aos elevados padrões de exigência de terceiros, são factores com grande carga de stresse para os jovens dotados (Misra et al., 2000). No nosso estudo abordámos estas questões, recorrendo ao método de levantamento utilizado por Seiffge und Krenke (1989), e colocando questões aos formandos acerca (a) da frequência da ocorrência de stresse e (b) da pressão devida ao stresse.

A figura 2 mostra os resultados obtidos. São apresentados os valores médios e os desvios padrão (valor médio +/-1 em relação ao desvio padrão) relativos à frequência percebida e à pressão

Figura 2. **Frequência da percepção de stresse e pressão devida ao stresse**



Notas: Valor médio +/-1s; m=nos homens, w= nas mulheres; datas de levantamento (t₁/t₂);
 N_m=98, N_w=93 (N pode variar devido a valores em falta).

sentida pelos formandos e pelas formandas individualmente, devido ao stresse nas escolas profissionais e nas empresas de formação. Observando o gráfico, é visível que as formandas dotadas se destacam por uma menor resistência ao stresse. Estas percebem o stresse com maior frequência e também sentem uma pressão maior devida ao stresse do que os formandos.

Quando foi realizado o primeiro inquérito no início do estudo, as mulheres particularmente dotadas perceberam situações de stresse na escola profissional em número significativamente mais elevado do que os seus colegas igualmente dotados ($M_{\text{Mulheres}}=1,82$, $M_{\text{Homens}}=1,63$). A diferença entre os sexos é ainda mais vincada no que toca à pressão devida ao stresse sentida individualmente. As formandas sentiam claramente uma maior pressão devida ao

stressse decorrente da formação na escola profissional. A diferença é muito significativa ($M_{\text{Mulheres}}=1,82$, $M_{\text{Homens}}=1,51$). No início da formação profissional nas empresas de formação, tanto as mulheres como os homens percepcionavam as situações de stressse com uma frequência semelhante ($M_{\text{Mulheres}}=1,70$, $M_{\text{Homens}}=1,75$), mas as mulheres sentiam claramente uma maior pressão devida ao stressse do que os respectivos colegas do sexo masculino ($M_{\text{Mulheres}}=2,17$, $M_{\text{Homens}}=1,82$). No seu todo, as formandas dotadas demonstraram, no início da aprendizagem, tanto nas escolas profissionais como nas empresas de formação, uma pressão devida ao stressse claramente mais adversa do que os formandos dotados

Esta situação alterou-se ao chegar ao final do segundo ano de aprendizagem: na escola profissional, a frequência da percepção de stressse e a pressão devida ao stressse subiu ligeiramente para os dois sexos, mas continuam a ser detectadas diferenças significativas. Em contrapartida, a frequência das situações de stressse aumentou nas empresas de formação, embora a pressão tenha diminuído. Estes dados são válidos para ambos os sexos, mas de forma um pouco mais pronunciada para as mulheres do que para os homens. Por este motivo, as diferenças são meramente casuais.

Ao contrário do que sucede com as mulheres particularmente dotadas, para os homens dotados há uma relação negativa, clara e significativa, entre a percepção de stressse e o desempenho profissional. À medida que os homens dotados percepcionavam de forma mais pronunciada as situações de stressse na empresa de formação, pior era o seu desempenho global ($r_{11}=-0,61$, $p<0,01$; $r_{12}=-0,45$, $p<0,01$). Esta relação negativa tem tendência a revelar-se nas mulheres dotadas, ainda que numa dimensão claramente inferior. No que toca à relação entre o stressse decorrente da formação profissional e o desempenho escolar, foi possível determinar que, para ambos os sexos, o stressse percebido na escola profissional está correlacionado de forma significativamente negativa com o desempenho a matemática, mas não com o desempenho na disciplina de língua alemã. Quanto mais situações de pressão e de stressse eram percebidas, piores eram os resultados a matemática. No caso dos homens dotados, a percepção relativa à frequência das situações de stressse estava mais fortemente correlacionada com a nota de matemática do que a pressão devida a este tipo de stressse ($r_{\text{frequência } t2}=-0,44$, $p<0,05$; $r_{\text{pressão } t2}=-0,29$, $p>0,05$), no caso das mulheres particularmente dotadas, sucedeu precisamente o contrário ($r_{\text{frequência } t2}=-0,29$, $p<0,05$; $r_{\text{pressão } t2}=-0,52$, $p<0,01$). Uma vez que as notas às disciplinas de matemática e de língua alemã só foram consideradas nos alunos que concluíram o exame final do curso profissional ($N=58$), é necessário interpretar estes resultados com alguma reserva.

Quando se compara a percepção de stresse das mulheres particularmente dotadas com a das mulheres medianamente dotadas, só é possível detectar uma diferença significativa, no momento do primeiro levantamento, relativa à frequência percebida de situações de stresse na empresa de formação. As mulheres medianamente dotadas perceberam, no início da aprendizagem na empresa de formação, menos situações de stresse do que as mulheres dotadas ($M_{\text{dotadas acima da média}}=1,70$, $M_{\text{medianamente dotadas}}=1,93$, $F=5,33$, $p<0,05$) De resto, as diferenças entre as mulheres particularmente dotadas e as mulheres medianamente dotadas são muito reduzidas e não têm valor globalmente significativo. Em geral, há uma tendência para as mulheres particularmente dotadas sentirem mais stresse no início da formação, tanto na escola profissional como na empresa de formação, do que as mulheres normalmente dotadas. Decorrido um ano de aprendizagem, na data de realização do segundo inquérito, esta tendência inverteu-se.

Avaliação do desempenho pelos formadores

O quadro 1 permite retirar conclusões sobre a avaliação dos formadores, centrada nas qualificações fundamentais como características de excelência de desempenho, efectuada no início da formação e no final do segundo ano de aprendizagem.

Quadro 1. Avaliação do desempenho por parte dos formadores, por sexo

Excelência de desempenho (qualificações fundamentais)		t1 (início da formação)		t2 (final do segundo ano de aprendizagem)		T	Sig.
		M	s	M	s		
Actividades de rotina/ Eficácia de actuação	nas mulheres	3,71	0,69	3,62	0,70	-0,93	0,36
	nos homens	3,50	0,70	3,63	0,71	1,63	0,11
Resolução de problemas	nas mulheres	3,32	0,92	3,34	0,90	0,13	0,90
	nos homens	3,39	0,92	3,49	0,96	0,88	0,38
Capacidade de comunicação	nas mulheres	3,55	0,83	3,51	0,87	-0,33	0,74
	nos homens	3,57	0,74	3,51	0,81	-0,56	0,58
Capacidade de inovação	nas mulheres	3,25	0,93	3,28	0,85	0,22	0,83
	nos homens	3,45	0,78	3,48	0,88	0,25	0,80
Competências sociais	nas mulheres	3,74	1,04	3,74	1,04	0,00	1,00
	nos homens	3,79	0,97	3,84	0,82	0,35	0,73
Cumprimento de especificações	nas mulheres	3,87	0,75	3,82	0,76	-0,58	0,56
	nos homens	3,65	0,77	3,66	0,69	0,11	0,91

Todas as escalas, intervalo de valores 1-5; M=média, s=desvios padrão, T-teste de amostras aleatórias reunidas, Sig.=significância.

Em primeiro lugar, verifica-se que as mulheres dotadas receberam melhores avaliações no início da formação pelo conjunto das qualificações fundamentais do que os formandos. As diferenças mais marcadas situam-se no domínio das actividades de rotina ($M_{mulheres}=3,71$, $M_{homens}=3,50$) e no cumprimento de especificações ($M_{mulheres}=3,87$, $M_{homens}=3,65$). Em contrapartida, no final do segundo ano de aprendizagem a situação é bem diferente: os formandos recuperaram a diferença que os separava das mulheres nas actividades de rotina ($M_{mulheres}=3,62$, $M_{homens}=3,63$), embora o aumento de desempenho dos homens dotados não seja significativo ($T=1,63$, $p>0,05$). As mulheres só recebem uma avaliação ainda melhor no domínio do cumprimento de especificações ($M_{mulheres}=3,82$, $M_{homens}=3,66$), mas também neste aspecto a diferença regista uma diminuição tendencial.

Conclusões

Os resultados apresentados neste trabalho relativos ao desenvolvimento da excelência de desempenho na formação profissional, por sexo, documentam que as mulheres dotadas acima da média constituem um grupo especial. Porquê?

1. A percentagem de 49 % de mulheres no conjunto de formandos dotados acima da média do nosso estudo é significativamente mais elevada que a percentagem de mulheres no conjunto de formandos medianamente dotados. Como as mulheres talentosas que participaram no nosso estudo têm, além do mais, valores de inteligência superiores aos dos colegas igualmente dotados, é legítimo conferir a este grupo um perfil especial.
3. A especificidade deste perfil não é, no entanto, constante. No que toca à escolha das profissões de formação, a distribuição é semelhante à escolha das mulheres medianamente dotadas. Isto significa que existe uma distinção clara por género a nível da escolha profissional, mesmo que ambos os sexos sejam identicamente dotados acima da média em áreas como a inteligência prática, técnico-teórica e analítico-sintética. A escolha da profissão também é diferente para cada um dos sexos no caso dos formandos dotados acima da média. Por conseguinte, afigura-se que a preferência dada a uma área de interesse será não só uma questão de capacidade individual, mas também das expectativas escolares e familiares relativamente ao papel desempenhado por homens e mulheres, da integração numa determinada cultura, da relação com os pares, etc.

3. A percepção do stresse também revela especificidades, sendo claramente mais vincada nas formandas dotadas acima da média do que nos colegas igualmente dotados acima da média. As mulheres são mais sensíveis ao stresse e também se sentem menos resistentes do que os homens, o que conduz a uma sensação de pressão geral adversa. Em ambos os sexos, esta pressão aumenta no decurso da formação na escola profissional e diminui ligeiramente na empresa de formação, embora afecte as mulheres com maior intensidade: No seu conjunto, as mulheres parecem ter-se tornado mais resistentes ao stresse no final do segundo ano de aprendizagem.
4. No seu conjunto, a evolução do desempenho das mulheres dotadas acima da média é avaliada de forma mais positiva pelos formadores que a dos seus colegas. Nos primeiros dois anos de aprendizagem verifica-se, no entanto, um ligeiro retrocesso da excelência de desempenho. Não é fácil oferecer uma interpretação para esta situação. Possivelmente no início da formação as formandas terão beneficiado de um factor de simpatia que dificultou uma avaliação mais realista. Em consequência, a avaliação por parte dos professores no início da formação terá sido demasiado severa para com os formandos dotados acima da média e demasiado positiva para com as formandas dotadas acima da média.
5. Por agora, fica também por esclarecer por que motivo as mulheres dotadas manifestam uma pressão devido ao stresse tão elevada, mesmo recebendo tão boas avaliações dos formadores. Será a percepção de stresse que conduz a prestações elevadas? Ou serão as expectativas elevadas dos formandos que conduzem a reacções de stresse? Por último, não poderão outros factores, tais como o ambiente na empresa, as estruturas de relacionamento com outros formandos, a pressão dos exames, etc., ser responsáveis pelos resultados? Que papel é desempenhado pelo perfeccionismo, por exigências abaixo das capacidades ou por reacções críticas?

Actualmente, ainda não é possível responder a estas questões com os dados de que dispomos. A questão da resistência ao stresse e o papel da empresa de formação e da escola profissional serão aspectos a considerar com maior atenção nos próximos estudos. Esperamos que os dados apurados e modelos de equações estruturais adequados nos permitam esclarecer as relações recíprocas existentes entre a resistência ao stresse e a excelência de desempenho como expressão de dotações profissionais particulares.

Estes resultados específicos de cada um dos sexos são de grande interesse para o futuro desenvolvimento da excelência de desempenho: que características de personalidade ou qualificações pessoais fomentam um maior sucesso na formação? Um elevado auto-conceito – para os formandos – ou a perseverança e o empenho orientados para os objectivos – no caso das mulheres? Até ao final do projecto, em 2007, ficará mais claro que formandos serão e não serão efectivamente bem sucedidos. *Que* as mulheres particularmente dotadas envolvidas no nosso estudo dispõem de um potencial extraordinário, nem se coloca em questão. *Como e por que vias* estas mulheres conseguem converter esse potencial, é a grande questão que permanece por responder.

Bibliografia

- Beerman, Lily; Heller, Kurt A.; Menacher, Pauline. *Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik*. Berna: Huber, 1992. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. *Berufsbildung in der Schweiz 2005*. Berna: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2006.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF. *Berufsbildungsbericht 2003*. Bona: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004.
- Bundesamt für Statistik BfS. *Schülerinnen, Schüler und Studierende 2004/05*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 2005.
- Cornelißen, Waltraud. *Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule*. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 1, pp. 128-136, 2004.
- Fausser, Richard; Schreiber, Norbert. *Wirkung und Nutzen der Begabtenförderung berufliche Bildung*. In: *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung*. Rudolf Manstetten (ed.). Göttingen: Hogrefe, 1996, pp. 354-377.
- Fausser, Richard; Egger, Stephan. *Wirkung und Nutzen der Begabtenförderung beruflicher Bildung. Effizienzuntersuchungen*. III. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Constança: Forschungsstelle für Informationstechnologische Bildung, 2005..
- Horn, Werner. *Das Leistungsprüfsystem (L-P-S)*. Göttingen: Hogrefe, 1983.
- Hyde, Janet S. *The gender similarities hypothesis*. *American Psychologist*, 2005, Vol. 60, N.º 6.

- Kerr, Barbara A. *Smart Girls: A new psychology of girls, women, and giftedness*. Scottsdale, Arizona: Gifted Psychology Press, 1997.
- Mallinckrodt, Brent; Leong, Frederick T. L. *Social support in academic programs and family environments: Sex differences and role conflicts for graduate students*. *Journal of Counseling and Development*, 1992, N.º 70, pp. 716-723.
- Misra, Ranjita; McKean, Michelle; West, Sarah; Russo, Tony. *Academic Stresse of College Students: Comparison of Student and Faculty Perceptions*. *College Student Journal*, 2000, Vol. 34, N.º 2, pp. 236-245.
- Ripper, Jürgen; Weisschuh, Bernd. *Das ganzheitliche Beurteilungsverfahren für die betriebliche Berufsausbildung*. Estugarda: Christiani, 1999.
- Schelten, Andreas. *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache*. Estugarda: Steiner, 2002.
- Seiffge-Krenke, Inge. Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10, pp. 201-220, 1989.
- Stamm, Margrit. *Kluge Köpfe, goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der beruflichen Ausbildung*. Chur/Zurique: Rüegger, 2007a.
- Stamm, Margrit. *Perfektionismus als Selbstüberforderung*. Manuscrito não publicado de uma palestra realizada na Universidade de Frankfurt em 12.07.2007b.
- Wagner, Harald. *Hoch begabte Mädchen und Frauen*. Bad Honnef: Bock, 2002.
- Wieczerkowski, Werner. Zwischen Selbstkonzept und Erwartungshaltung. Orientierungen und Präferenzen mathematisch befähigter Mädchen im Vergleich. In: *Hoch begabte Mädchen und Frauen*, Harald Wagner (ed.), Bad Honnef: Bock, pp. 51-65, 2002.

Um olhar sobre a Aprendizagem nível III em Portugal – notas sobre um estudo caso ⁽¹⁾

Ana Rute Saboga

Professora de História do Ensino Básico e Secundário

Palavras-chave

Portugal, equal opportunities, vocational education, dual system, motivation, human resources

Portugal, igualdade de oportunidades, formação profissional, sistema dual, motivação, recursos humanos

RESUMO

Este artigo pretende apresentar os resultados de uma investigação que procurava saber como os jovens formandos do Sistema de Aprendizagem (nível III) concebem os seus projectos escolares e profissionais, que expectativas têm quanto à aquisição de qualificações social e profissionalmente reconhecidas e de que forma as empresas equacionam esta formação como um vector estratégico de qualificação dos recursos humanos.

A pesquisa empírica realizou-se em dois contextos (centro de formação profissional e empresas) e traduziu-se na aplicação de dois questionários: um dirigido aos formandos desta modalidade de formação e outro aos responsáveis pelas empresas que asseguram a formação em situação de trabalho.

Através da análise dos resultados obtidos, esta modalidade de formação afigura-se uma oportunidade para o sistema educativo português, confrontado com elevados níveis de insucesso e uma tendência persistente do abandono escolar. Contudo, verifica-se que existe um subaproveitamento pedagógico da formação em situação de trabalho, remetendo-nos para um domínio da alternância justapositiva e para a promoção de actividades mais características do modelo taylorista

⁽¹⁾ Este artigo decorre de uma dissertação de Mestrado, em *Educação e Sociedade*, apresentada no Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Introdução

Tendo em conta que a articulação entre os sistemas de educação e formação e a estrutura económica assume, no caso português, particular acuidade, uma vez que enfrenta o desafio de promover a recuperação de grandes atrasos (baixo nível de qualificação de grande parte da população activa adulta e baixo nível de frequência e sucesso do ensino de nível secundário), torna-se necessário pensar o “reforço das estratégias de formação em alternância, combinando a formação em sala de aula com a formação em contexto laboral” (Carneiro, 2000, p. 96). Esta ideia fora já explicitamente defendida no Relatório da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu e ao Conselho ⁽²⁾, no que diz respeito à promoção de percursos europeus de formação em alternância.

Em Portugal, os diferentes cursos de nível secundário ⁽³⁾ estão organizados de acordo com as seguintes áreas: i) ensino científico-humanístico – organizado e concebido para o prosseguimento de estudos ao nível superior; ii) ensino tecnológico – orientado numa dupla perspectiva, o prosseguimento de estudos para o ensino superior e para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica, bem como para a inserção no mercado de trabalho, privilegiando os domínios das novas tecnologias; iii) ensino artístico especializado – concebido para promover o desenvolvimento das diversas expressões artísticas, a partir de escolas vocacionadas e apetrechadas para afirmarem o seu projecto educativo; iv) o ensino profissional – incide sobre o desenvolvimento de competências visando uma boa inserção no mercado de trabalho; v) formação vocacional – concretiza o princípio da alternância e estrutura uma via própria, correntemente identificada com a “Aprendizagem”.

⁽²⁾ 21 de Dezembro de 1998, relativa à promoção de percursos europeus de formação em alternância.

⁽³⁾ Para uma visão global dos sistemas de educação e formação profissional em Portugal, veja-se: http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=177,160114&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP&id=2

A Aprendizagem nível III em Portugal

Em países onde predominam os modelos escolares, como é o caso de Portugal, as modalidades de formação como a Aprendizagem apresentam-se ainda como alternativas geralmente vocacionadas para os que abandonam o sistema educativo e se encontram em situação de potencial risco de desemprego ou exclusão (Azevedo, 2001a; Guerreiro e Abrantes, 2004). As ofertas formativas de cariz profissionalizante podem, deste modo, induzir percursos escolares e profissionais menos prestigiantes, tendo falhado “a consolidação e o desenvolvimento sustentado de um nível secundário de ensino e formação diversificado, articulado, com qualidade e capaz de atrair a diversidade da procura, sem criar percursos social e escolarmente estigmatizados” (Azevedo, 2002, p. 48). No caso dos países onde o modelo dual está marcadamente implantado, como o caso da Alemanha, a procura social desta modalidade de formação é mais acentuada e diversificada (Heinz, 2000) e bem menos estigmatizada.

Durante a segunda metade dos anos noventa, o crescimento dos cursos de Aprendizagem de nível III foi bastante rápido, passando de 7 028 formandos, em 1994, para 17 534, em 2000. Esta situação não esteve provavelmente alheia ao conjunto de reformas no sistema (*), de forma não só a reposicioná-lo no interior do sistema de educação/formação como também a melhorar a qualidade da formação ministrada, nomeadamente na dimensão que mais contribui para a sua especificidade, a formação em situação de trabalho. Por outro lado, beneficiou de condições favoráveis de financiamento, proporcionadas pelos Quadros Comunitários de Apoio II e III, que definiram como uma das estratégias prioritárias a valorização dos recursos humanos e a modernização do tecido produtivo. Neste contexto, o *Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social* refere que, entre os obstáculos mais relevantes com que os jovens se defrontam na procura de emprego, está a falta de experiência profissional e de mecanismos eficazes que facilitem a transição entre a escola e o mundo do trabalho. A colmatação deste défice, segundo o mesmo Programa, exige o reforço de todas as vias de formação e de um esforço das formações profissionais inseridas no sistema educativo e no mercado de emprego, incidindo nomeadamente nas formações em alternância.

Actualmente, e face às estatísticas mais recentes, a população que frequenta esta modalidade de formação atinge aproximada-

(*) Dec.-Lei 205/96. de 25 de Outubro.

mente 6 % dos jovens que frequentam o ensino de nível secundário, como se pode observar pelos dados apresentados no quadro 1.

Quadro 1. Distribuição da frequência do nível secundário segundo as diversas modalidades de ensino

	Geral/ Científico- Humanístico	Tecnológicos	Artístico	Profissional	Recorrente	Cursos de Educação Formação	Aprendizagem nível III *
2003/2004	199 880	50 837	1 566	31 346	75 489	–	18 737
2004/2005	189 567	55 337	2 317	33 131	64 842	520	20 811

Fonte: Dados Preliminares – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo.

* Estes dados dizem respeito a anos civis (2003 e 2004)

Fonte: Sistema de Gestão da formação – SGFOR via BO – Business Objects.

A Aprendizagem nível III, actualmente sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, apresenta-se como uma modalidade de formação alternativa de escolarização de nível secundário, essencialmente votado à aproximação dos jovens aos contextos de trabalho e às realidades produtivas locais e sectoriais.

Tomando a alternância como metodologia de formação, a Aprendizagem assume como principais fundamentos o combate ao insucesso e ao desemprego juvenil, ao mesmo tempo que pretende contribuir para a preparação de mão-de-obra qualificada para o processo de modernização e inovação tão reclamada pelo mundo empresarial.

Todos os itinerários de Aprendizagem ⁽⁵⁾ integram três Componentes de Formação: Sócio-Cultural, Científico-Tecnológica e Prática. A primeira das componentes é constituída pelos domínios que visam proporcionar competências transversais, tanto no que se refere a conhecimentos académicos, como a atitudes potenciadoras do desenvolvimento pessoal e relacional, tendo em vista aumentar as condições de empregabilidade e facilitar o exercício profissional e o desempenho de diversos papéis sociais nos vários contextos da vida, nomeadamente o do trabalho. A componente de Formação Científico-Tecnológica é constituída pelo conjunto dos domínios orientados para a aquisição dos conhecimentos necessários às técnicas específicas e das tecnologias de informação, bem como ao desenvolvimento de actividades práticas e de ensaio ou experiência em

⁽⁵⁾ A este respeito, veja-se: [http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104253&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP.\[26.4.2007\]](http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104253&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP.[26.4.2007]).

contexto de formação, e ainda à resolução de problemas inerentes ao exercício profissional. A componente de Formação Prática, realizada em contexto de trabalho e sob orientação de um tutor, visa consolidar as competências e os conhecimentos adquiridos em contexto de formação ⁽⁶⁾, através da realização das actividades inerentes ao exercício profissional, e facilitar a futura inserção profissional dos jovens. A formação prática não deverá, contudo, exceder os 50 % do tempo total da formação, integrando a formação em situação de trabalho (30 %) e a Prática Simulada (20 %).

Atribui, em simultâneo, um diploma de equivalência escolar e um certificado de aptidão profissional. A articulação no interior do sistema da formação geral configura uma oferta formativa que não exclui o envolvimento em trajectórias escolares futuras, nomeadamente a entrada no ensino superior. Neste sentido, podem ser criadas condições que valorizem socialmente as escolhas dos jovens pela via escolar de cariz profissionalizante, contribuindo dessa forma para a criação de técnicos intermédios de que o país tanto carece (Azevedo, p. 2002). Será, no entanto, necessária uma mudança de mentalidade dos diferentes actores sociais envolvidos, com vista a ultrapassar uma concepção de educação que tende a confirmar e fixar as desigualdades entre os indivíduos e grupos, baseadas em representações sociais dos cursos e áreas de formação.

Natália Alves (1996) chama a atenção para o facto de a formação em alternância, apesar de fortemente conotada com o sistema dual alemão, não ser apanágio de um único dispositivo específico, apresentando-se, pelo contrário, como algo transversal a várias modalidades de formação. É precisamente esta transversalidade que contribui para que a alternância não possa ser caracterizada nem como um dispositivo dotado de uma identidade própria nem como uma modalidade específica de qualquer sistema de educação/formação. Todavia, as definições a ela inerentes ⁽⁷⁾ e as suas potencialidades pedagógicas delimitam o campo de referência no qual ela se situa.

⁽⁶⁾ Pretende-se uma articulação efectiva dos contextos de formação e de trabalho. É necessária a criação de condições para o desenvolvimento dos agentes, pois obriga a que se produzam alguns referenciais respeitantes ao que deve aprender-se em cada contexto de formação e à articulação, no tempo e nos modos de formar, entre cada componente. É mais exigente com o papel da empresa que terá de se informar sobre as articulações previstas e produzir situações que permitam essa formação (Imaginarário, 1999: 30; Pedroso, 1996: 272-273).

⁽⁷⁾ O conceito de Alternância tem sido referido como uma palavra-chave no contexto da educação e formação profissional. No entanto, ele encerra em si um conjunto significativo de ambiguidades e uma razoável imprecisão conceptual, designando frequentemente referenciais distintos (Pedroso, 1996).

O sistema dual alemão apresenta vários pontos fortes fundamentalmente no que respeita à formação em contexto de empresa. Enquanto o funcionamento da componente de formação em escola é público, o funcionamento da componente em empresa é privado, havendo mesmo um forte co-financiamento da formação, o que leva as empresas a assumirem uma relação de investimento. Segundo Neves (1993), este sistema reúne dois pontos fortes: i) as empresas, ao financiarem a formação, tendem a maximizar as condições de retorno, inserindo os jovens em quem investem; ii) as empresas, ao suportarem os custos da formação, assumem-se necessariamente como parceiros interessados na qualidade da mesma. Estes aspectos fizeram com que o sistema dual alemão fosse visto como um modelo a seguir. Muito embora se tivesse tentado aplicar este referencial a outros contextos, o que é certo é que dificilmente se encontraram as condições do investimento empresarial alemão, o que dificultou a reprodução do modelo em toda a sua amplitude.

No caso português, apesar das intenções expressas na Lei da Aprendizagem ⁽⁸⁾ que apontavam para um forte envolvimento empresarial neste programa de formação, verificaram-se resistências e limitações ao nível do investimento que obrigaram a uma certa inversão da filosofia do sistema dual: “em Portugal, a exequibilidade da aprendizagem passou mesmo (...) pelo forte voluntarismo das autoridades públicas na promoção do sistema, compensando financeiramente as empresas pelos seus custos (perdas de produtividade, materiais consumidos, tempo de trabalho dos monitores), apenas participando as empresas a bolsa de formação dos jovens” (Neves, 1993, p. 55). Neste contexto, a responsabilidade das empresas e o seu conseqüente envolvimento tiveram tendência a diminuir, colocando em risco a qualidade da componente de formação em empresa. O resultado é frequentemente a sub-utilização pedagógica do tempo de formação na empresa, ao mesmo tempo que se vai diluindo o grau de articulação entre os dois meios referenciais formativos: “a raiz do problema reside no tipo de relação que se estabelece entre contexto de formação e situação de trabalho, no nível de concertação pedagógica entre os actores da formação, no modelo de alternância subjacente às práticas dos agentes envolvidos, nas experiências concretas dos formandos que integram, nas suas experiências pessoais, as duas dimensões” (Pedroso, 1996, p. 278). Aceitar o baixo potencial formativo da situação de trabalho poderá corresponder “à mutilação da formação

⁽⁸⁾ Decreto-Lei N°102/84 - criação do Sistema de Aprendizagem, procurando lançar um programa de âmbito nacional.

em alternância e ao seu desinteresse relativo como método de formação em Portugal” (Neves e Pedroso, 1994, p. 33).

Dados estatísticos recentes indicam que Portugal permanece em claro défice de quadros médios e superiores face aos restantes países da União Europeia (Costa, 2000; Azevedo, 2002) e é exactamente neste contexto que a formação em alternância surge com uma dupla valência: contribuir para o aumento das qualificações dos jovens, desenvolvendo simultaneamente competências e aquisição de conhecimentos que promovem a interiorização de uma cultura de participação e que potenciam a liberdade e o desenvolvimento dos formandos como indivíduos e cidadãos.

Importa então saber como os jovens formandos do Sistema de Aprendizagem (nível III) concebem os seus projectos escolares e profissionais, que expectativas têm quanto à aquisição de qualificações social e profissionalmente reconhecidas e de que forma as empresas equacionam esta formação como um vector estratégico de qualificação dos recursos humanos.

Qual a origem social destes jovens? Que recursos socioeducacionais detêm os seus pais? Que razões estão na base da opção pelo Sistema de Aprendizagem? Como avaliam esta modalidade de formação? Quais são as suas expectativas escolares e profissionais? Será que as competências que as empresas valorizam coincidem com as competências desenvolvidas no âmbito do programa de formação? A representação social desta modalidade de formação terá influência na forma como as empresas investem e criam laços estratégicos com este sistema de formação? Estas são algumas das interrogações que serviram de referência a este estudo.

A pesquisa realizou-se num centro de formação profissional de gestão directa ⁽⁹⁾ que envolvia uma grande oferta formativa ⁽¹⁰⁾, quer em termos quantitativos quer em termos de diversificação de áreas de formação de nível III, e num conjunto de empresas que asseguravam a formação em situação de trabalho. Recaiu então sobre 279 formandos, distribuídos por 21 turmas do 1º, 2º e 3º anos, e 56

⁽⁹⁾ Órgãos executivos locais, coordenados pelas Delegações Regionais, com representação dos Parceiros Sociais nos respectivos Conselhos Consultivos. Compete a estes Centros de Formação Profissional programar, preparar, executar, apoiar e avaliar acções de formação profissional inicial ou contínua e assegurar, a nível local, o funcionamento do Sistema de Certificação Profissional, promovendo, por essa via, a valorização dos Recursos Humanos e a dinamização do desenvolvimento da Região em que se inserem.

⁽¹⁰⁾ Este centro de formação profissional, da Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo, resulta da reestruturação/fusão de dois centros da mesma região. Insere-se numa área onde existe grande concentração de empresas, o que lhe permite oferecer uma grande diversidade de cursos de formação profissional. Serve fundamentalmente a população dos concelhos da Amadora, Cascais, Oeiras e Sintra.

empresas que asseguravam a respectiva formação em situação real de trabalho. Dada a diversidade de actores a inquirir, optou-se pela aplicação de questionários, um dirigido aos formandos ⁽¹¹⁾ (propriedades sociais, trajectória escolar, grau de satisfação com o curso de formação, expectativas de mobilidade social ascendente) e outro aos responsáveis pelas empresas envolvidas (dimensão da empresa, ramo de actividade, recursos humanos, grau de satisfação com os cursos de formação, avaliação do funcionamento do curso, envolvimento no processo formativo e expectativas face aos formandos desta modalidade de formação).

As lógicas e as expectativas do lado dos formandos

Perfis sociodemográficos

Em Portugal ainda escasseiam estudos que elejam como público-alvo os jovens que frequentam esta modalidade de formação. A necessidade de conhecer melhor a base social de recrutamento desta oferta formativa, levou-nos a dar particular relevo à caracterização dos perfis sociodemográficos.

Quadro 2. **Formandos segundo o sexo e o curso de formação frequentado (%)**

	Sexo	
	Masculino	Feminino
Técnico de Informática	89,6	10,4
Técnico de Fotocomposição	56,8	43,2
Técnico de Impressão Off Set	85,7	14,3
Técnico de Desenho Gráfico	75,0	25,0
Técnico de Apoio à Gestão	46,7	53,3
Rececionista de Hotel	38,5	61,5
Técnico de Secretariado	0,0	100,0
Técnico de contabilidade e Gestão	30,8	69,2
Técnico de Electricidade de Edificações	100,0	0,0
Técnico de Refrigeração	100,0	0,0
Técnico Administrativo	0,0	100,0
Total	68,8	31,2

(11) Os questionários foram aplicados às 21 turmas, entre 28 de Abril a 7 de Junho de 2004.

Estamos perante jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos, pertencentes a um público maioritariamente masculino, (M= 68,8 %; F= 31,2 %). Verificamos ainda uma forte discrepância, se atendermos à distribuição segundo o sexo, em cada um dos cursos. Como se pode verificar, os cursos onde cada um dos sexos é significativamente maioritário parecem corresponder à divisão sexista do trabalho, denunciando os tradicionais efeitos das representações profissionais relativas ao género sobre as escolhas dos jovens. Assim, os rapazes preferem cursos mais vocacionados para as áreas industrial e tecnológica, onde o contacto com o meio profissional é mais masculinizado, enquanto as raparigas se encaminham de uma forma mais significativa para cursos ligados à área dos serviços.

Os cursos onde encontramos uma distribuição mais equilibrada entre rapazes e raparigas são os de Fotocomposição e Apoio à Gestão que, pelo seu perfil de formação abrangente, permitem um leque de saídas profissionais bastante variado, estando frequentemente ligados a áreas profissionais mais recentes e, talvez por isso, consigam escapar mais facilmente aos estereótipos de feminino e de masculino e da codificação que se faz das características tradicionais daquilo que é esperado das raparigas e dos rapazes.

Posicionamento no espaço social

Tendo em conta que existe uma relação estreita e dinâmica entre a condição de família de origem e a condição social dos próprios jovens, procurámos identificar neste ponto algumas características do grupo doméstico que nos ajudassem a compreender as trajetórias que os jovens têm vindo a delinear no seu percurso escolar e as que os mesmos projectam para o seu futuro.

Assim, foi nosso intuito compreender o posicionamento dos jovens no espaço social de origem, tomando como indicadores as propriedades escolares (o nível de escolaridade do pai e da mãe) e os recursos socioprofissionais (profissão e situação na profissão do pai e da mãe, utilizados para a operacionalização da classificação dos grupos domésticos dos formandos em classes sociais de origem), que, como afirma António Firmino da Costa (1999, p. 224), “tem a ver, no plano substantivo, com a centralidade da esfera profissional e do sistema de ensino na estruturação das relações sociais contemporâneas e na distribuição diferencial de recursos e poderes, disposições e oportunidades de indivíduos, famílias e grupos”.

Atendendo à análise dos níveis de escolaridade dos pais dos formandos, confrontamo-nos com o cenário já traçado por outros trabalhos: a maioria dos jovens é proveniente de grupos familiares

pouco escolarizados, tendo mais de metade desta população ficado pelo 2º ciclo. Realçamos ainda a percentagem reduzida que atingiu o nível secundário (nível em que se encontram actualmente os jovens inquiridos) e o nível superior.

Quadro 3. Níveis de escolaridade atingidos pelo pai e pela mãe (%)

	Pai	Mãe
Não completou 1º ciclo	11,1	10,8
Ensino básico - 1º ciclo	33,7	31,2
Ensino básico - 2º ciclo	11,8	15,1
Ensino básico - 3º ciclo	18,3	22,6
Ensino secundário	10,4	11,8
Ensino médio ou superior	8,2	5,7
Não sabe/não responde	6,5	2,9
Total	100,0	100,0

Desta análise parece ressaltar a ideia de que uma grande maioria destes jovens está inserida numa estratégia de mobilidade ascendente face aos seus progenitores. Contudo, convém referir que a mobilidade escolar ascendente intergeracional não significa necessariamente uma mobilidade social ascendente entre as gerações. O aumento das taxas de escolarização, associado à desvalorização dos diplomas e a um aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, que obviamente reproduz as posições relativas, implica um aumento do capital escolar para a conservação da posição relativa na estrutura social (Bourdieu, 1979; Bourdieu e Passeron, s.d).

Procurámos de seguida analisar o grupo doméstico, tendo em conta o indicador socioprofissional familiar ⁽¹²⁾ e as interdependências que estabelecem entre si e com as várias dimensões que se tem vindo a explorar, com vista a uma caracterização aproximada das origens sociais de classe dos formandos.

⁽¹²⁾ Para a construção do indicador socioprofissional familiar das localizações de classe dos grupos domésticos, seguimos as orientações de António Firmino da Costa (1999).

Quadro 4. Classe social (indicador socioprofissional familiar) (%)

Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL)	13,6
Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE)	9,3
Trabalhadores Independentes (TI)	5,0
Trabalhadores Independentes Pluriactivos (TIpl)	7,2
Agricultores Independentes Pluriactivos (AIpl)	0,4
Empregados Executantes (EE)	28,0
Operários (O)	11,1
Assalariados Agrícolas (AA)	0,4
Assalariados Executantes Pluriactivos (AEpl)	22,2
Não classificável	2,9
Total	100,0

Através da análise do quadro 4 podemos constatar que a composição social desta população, aferida através deste indicador socioprofissional familiar, apresenta um peso considerável das famílias pluriactivas, com inserção socioprofissional múltipla, verificando-se maior incidência nos assalariados executantes pluriactivos, que conjugam empregados executantes e operários (22,2 %), ou seja, situações que traduzem um assalariamento de baixa qualificação.

No que concerne aos trabalhadores independentes pluriactivos, que correspondem a 7,2 % das famílias, encontramos conjugadas as situações em que o comércio coexiste com empregados executantes ou operários.

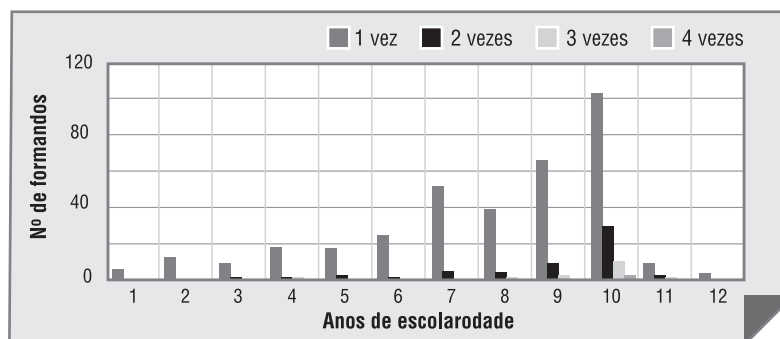
Se tivermos em conta as situações de assalariamento pouco qualificado e subalterno (os empregados executantes, os operários, assalariados agrícolas e os assalariados executantes pluriactivos), encontramos aqui mais de metade das famílias dos formandos (61,7 %), sustentando assim as teorias que defendem que as escolhas que recaem sobre esta modalidade de formação pertencem sobretudo a filhos dos estratos populares, menos munidos de capital escolar.

Trajectória escolar

No sentido de perceber a dinâmica evolutiva dos processos de escolaridade destes formandos, consideraram-se as trajectórias escolares uma dimensão analítica, tendo em conta a importância do insucesso e da interrupção dos percursos escolares, bem como das suas respectivas justificações, para as disposições destes jovens face ao futuro escolar e profissional.

O insucesso escolar apresenta-se como uma experiência dominante dos percursos escolares destes formandos, sendo que 90,7 % dos mesmos já se viu confrontado, pelo menos uma vez, com a necessidade de repetir o ano. Verificamos ainda que é uma situação que ocorre ao longo de toda a trajectória escolar, mas é sobretudo a partir do final do 1º ciclo que o insucesso é mais notório e, nalguns casos, reincidente.

Figura 1. Número de reprovações por ano de escolaridade



Face a estes resultados, parecem existir lacunas nas aprendizagens que germinam desde o 1º ciclo do ensino básico, apesar de neste nível de ensino as mesmas não se traduzirem em índices muito elevados de reprovação. Estas debilidades, que se iniciam no 1º ciclo, acentuam-se no 2º e 3º ciclos, culminando numa situação muito preocupante no ensino de nível secundário ⁽¹³⁾ (Azevedo, 2002).

Provenientes de contextos familiares de origem com menos recursos e com um capital escolar baixo, estes jovens parecem não possuir um conjunto de disposições que lhes permita uma fácil adaptação aos saberes que a escola exige. Se, por um lado, a herança escolar por si só não determina o desenvolvimento das estratégias sociais no desenrolar das trajectórias escolares, por outro, não se pode menosprezar a sua influência na probabilidade de que tal venha a acontecer.

A par do insucesso escolar, considerámos ainda a interrupção dos estudos como outro indicador que ajuda a compreender a dificuldade de alguns jovens em se adaptarem às exigências da escola e, simultaneamente, de a escola responder às solicitações de um público cada vez mais heterogéneo.

⁽¹³⁾ Os baixos níveis de insucesso verificados no 11º e 12º anos prendem-se com a pequena percentagem destes formandos que atingiu estes níveis de escolaridade, o que pode ser confirmado pela reincidência de repetências ocorridas no 10º ano de escolaridade, que faz deste ano uma etapa difícil de ultrapassar.

Dos apuramentos obtidos, mais de um quarto dos inquiridos (27,2 %) decidiu, num determinado momento da sua trajectória escolar, interromper os estudos. Esta situação é comum a rapazes (29,2 %) e a raparigas (23 %).

Atendendo às razões apontadas e ao grau de importância atribuído, podemos verificar que foi o facto de terem tido uma oportunidade de emprego que acabou por pesar mais na sua decisão, seguindo-se a falta de reconhecimento na utilidade da aprendizagem e o não gostar de estudar.

A influência que o processo de escolarização exerce sobre as razões a que os jovens recorrem para legitimar a sua decisão de voltar a estudar não pode deixar de ser interpretada como o resultado do efeito selectivo que a instituição escolar produz sobre o seu público. Os jovens constroem e reconstróem activamente as suas biografias e esforçam-se por influir sobre os seus resultados. É a geração “yô-yô” (Pais, 2001), que se confronta com um deambular pelas mais variadas situações: alguns jovens abandonam a escola na expectativa de iniciarem uma carreira profissional, para acabarem por regressar à escola, dadas as dificuldades de obtenção de emprego.

Em torno das escolhas dos formandos

Sabemos igualmente que as escolhas escolares dos jovens, consideradas parte integrante de um projecto de futuro, emergem de um campo de possibilidades onde elementos como a família, as sociabilidades e a escola formam um quadro dinâmico e específico (Mateus, 2002). Conscientes desta abordagem, procurámos analisar as razões que os formandos consideram ter presidido às suas escolhas.

Para além da aprendizagem de uma profissão (36,2 %), os formandos têm consciência que o importante é estar bem preparado para ingressar no mundo do trabalho (54,5 %), o que parece revelar uma noção mais abrangente e adaptada aos tempos de incerteza e mudança. Está assim patente um significado de instrumentalidade ligado a esta escolha que se estende sobretudo pelas vertentes de ligação entre a escola e o mundo do trabalho – procura-se uma melhor preparação, uma forma de inserção mais facilitada e aprender uma área profissional. A par desta preocupação, encontramos ainda subjacente a necessidade de obter a certificação e equivalência escolar: 38 % dos inquiridos afirma ter escolhido esta modalidade de formação por ser uma forma mais fácil de obter o 12º ano e 12,9 % afirma que a escolheu por poder ganhar algum dinheiro e fazer simultaneamente o 12º ano.

Quadro 5. Razões da opção pelo Sistema de Aprendizagem ⁽¹⁴⁾ (%)

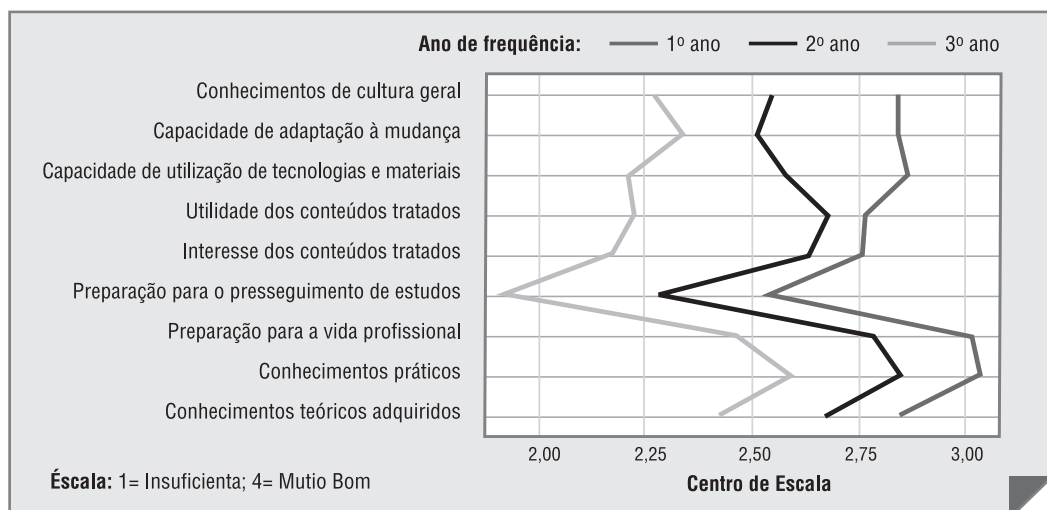
Aprender uma profissão	36,2
É uma forma mais fácil de obter o 12º ano	38,0
Ganhar algum dinheiro e fazer na mesma o 12º ano	12,9
Arranjar emprego mais facilmente	17,2
Frequentar uma formação de carácter mais prático	19,4
Ter várias reprovações no percurso escolar	2,5
Ter sido aconselhado pelos Serviços de Orientação da Escola	5,7
Ter sido incentivado pelos pais	4,3
Ficar mais bem preparado para ingressar no ensino superior	6,8
Ficar mais bem preparado para ingressar no mundo do trabalho	54,5

Opinião sobre o curso frequentado

De uma forma geral, os formandos inquiridos avaliam muito positivamente os aspectos que seleccionámos para caracterizar genericamente esta modalidade de formação.

Os aspectos que os formandos consideram mais positivos são os conhecimentos práticos e a preparação para a vida profissional. O aspecto considerado menos positivo é a preparação para o prosseguimento de estudos.

Figura 2. Avaliação do curso de formação (média)



⁽¹⁴⁾ No questionário foram pedidas duas razões.

Verificamos ainda que, do 1º para o 3º ano, diminui a avaliação atribuída a todos itens, sendo a capacidade de utilização de tecnologias e materiais e a preparação para o prosseguimento de estudos os que apresentam uma maior diferença de resultados médios.

Face a estes dados, parece estarmos perante uma relação no sentido inverso entre a avaliação do curso de formação e o ano de frequência, sendo fundamentalmente os formandos do 3º ano os mais descontentes e os mais críticos, evidenciando uma certa quebra das expectativas criadas no início da formação. Mesmo em critérios que os tinham influenciado na escolha por esta modalidade de formação, como é o caso da preparação para a vida profissional, verifica-se um esmorecimento significativo.

As percepções e as expectativas dos formandos face ao futuro

Os projectos de futuro destes jovens entrecruzam a entrada no mercado de trabalho e o prolongamento da escolaridade. Muito embora a maioria pretenda arranjar um emprego dentro da sua área de formação, existe um grupo muito considerável que gostaria de prosseguir estudos no ensino superior, mesmo que para isso tenha de acumular a escolaridade com uma actividade profissional.

Quadro 6. Projectos escolares e profissionais (%)

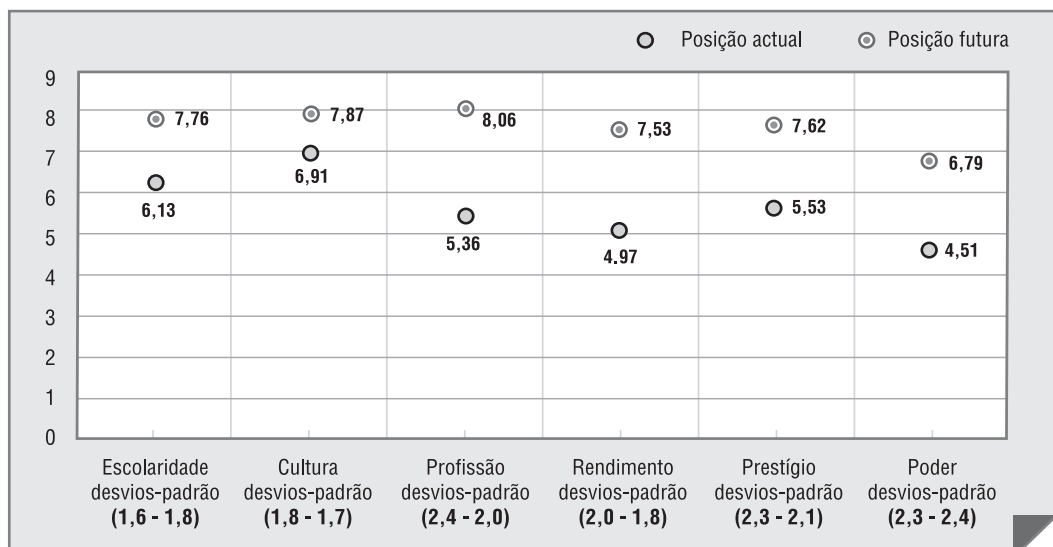
Ingressar no ensino superior como estudantes a tempo inteiro	5,7
Ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo	26,2
Arranjar emprego na sua área de formação	55,2
Arranjar emprego numa área diferente	5,7
Fazer outra formação numa área diferente	4,7

Outro aspecto que considerámos de interesse para a análise das percepções destes jovens foi ver como os formandos do sistema de aprendizagem nível III se representam em algumas dimensões simbólicas do posicionamento social. Neste intuito, seguimos o modelo apresentado por Mauritti (2003) num estudo efectuado com jovens universitários.

Os jovens inquiridos foram igualmente convidados a posicionarem-se face a dois blocos iguais de indicadores (dimensões de estratificação envolvendo a escolaridade, cultura, profissão, rendimento, prestígio e poder), um reportado a posições sociais que consideram ocupar no contexto actual e outro no futuro (daqui a 20 anos). Foram utilizadas escalas hierárquicas de importância social,

em que 1 corresponde ao extremo mais baixo e 10 à posição mais elevada. Posteriormente, foram calculadas as médias de posicionamento para cada um dos indicadores.

Figura 3. Representações da posição social (média)



Do que se pode observar nos valores médios representados no gráfico, percebemos que, relativamente às posições para a situação actual, existe uma diferenciação em relação às várias dimensões, sendo que a cultura e a escolaridade assumem um papel estruturante na forma como estes formandos se revêem no espaço social. As expectativas que os formandos têm relativamente à sua situação daqui a 20 anos representam posições mais elevadas por relação às actuais, mantendo todavia o mesmo perfil, em que se evidenciam a profissão, a cultura e a escolaridade.

Relativamente à dimensão *profissão*, que surge neste estudo como aquela em que os jovens demonstram uma maior expectativa de melhoria de posição, parece ficar demonstrada a eficácia instrumental que esta modalidade traduz nas expectativas profissionais destes jovens. Seja por via da equivalência da habilitação escolar, que lhes proporciona o prosseguimento de estudos, seja pelas qualificações profissionais adquiridas ao longo da formação e que lhes proporcionam uma inserção mais qualificada no mundo do trabalho, o que é certo é que estes jovens projectam o seu futuro profissional, daqui a vinte anos, a um nível bastante elevado.

De acordo com a globalidade dos posicionamentos, podemos concluir que os recursos escolares e culturais (dimensões em que os posicionamentos médios são elevados) parecem reverter em oportunidades profissionais que, por sua vez, arrastam consigo as outras dimensões: rendimento, prestígio e poder.

As lógicas e as expectativas do lado das empresas

Dimensão, ramo de actividade e mercados

A grande maioria das empresas envolvidas neste estudo (91 %) são, tendo em conta o critério *dimensão*, pequenas e médias empresas (PME) ⁽¹⁵⁾, a grande maioria (71,2 %) empregando menos de 50 trabalhadores. Este painel integra-se dentro do contexto empresarial português que, na sua maioria, é igualmente composto por PME, com estruturas organizativas simples, em que o responsável da empresa é na generalidade o detentor da maioria do capital e portador de baixos níveis de escolaridade (Rodrigues, 1998).

De entre as empresas estudadas, apenas 16,1 % tem certificado de qualidade ISO e é entre as médias e grandes empresas que encontramos praticamente a totalidade das que são certificadas.

Esta constatação permite-nos questionar a existência, a nível das empresas, de estruturas adequadas para este tipo de formação. A necessidade de adaptação do modelo de formação ao tecido empresarial português pode levar a alguma subversão de certos princípios orientadores desta modalidade, nomeadamente no que respeita à valorização do carácter qualificante da formação em situação de trabalho. Tal como é referido no Relatório do CIDEC (1994), as empresas com endogeneização prevista no espírito do modelo são muito circunscritas no universo empresarial português, pelo que não teria sido possível ao Sistema de Aprendizagem crescer numericamente se não se envolvessem progressivamente estas empresas de menor dimensão, com menor apetrechamento para a formação e menor capacidade de interiorização desta função. Este processo expressa-se no número de aprendizes por empresa ⁽¹⁶⁾, favorecedor de uma potencial marginalização da formação nas empresas.

⁽¹⁵⁾ Tomámos como referência a definição de PME tal como está estabelecido na Recomendação da Comissão de 3 de Abril de 1996 (JO L 107 de 30.04.1996, p.4) e que define os critérios para a sua classificação: número de trabalhadores, volume de negócios anual e independência. Neste estudo, considerámos apenas o critério do número de trabalhadores.

⁽¹⁶⁾ Neste estudo, a média de formandos por empresa é de 2,1.

Razões do envolvimento com o Sistema de Aprendizagem

As empresas justificam o seu envolvimento como uma forma de cumprir o que consideram ser uma responsabilidade social da empresa, reconhecendo ainda que é uma forma de recrutamento mais eficaz.

Outro factor que consideram importante ou muito importante é o facto de ela permitir dar seguimento à política de valorização do pessoal da empresa, havendo contudo variações significativas em relação à dimensão das empresas.

No que se refere à forma como se mantêm informados sobre o funcionamento da formação, 71,4 % afirma ser através do tutor e apenas 57,1 % através de contactos regulares com o Centro de Formação Profissional. Vale a pena referir que 5,4 % dos inquiridos assume que não se mantêm informado, atribuindo essa responsabilidade exclusivamente ao tutor. Esta situação torna-se igualmente visível quando perguntamos de que forma se manifesta o envolvimento com a formação. Consideram mais importante o acompanhamento das actividades realizadas pelos formandos no contexto da empresa, a planificação com o tutor e a avaliação. Atribuem, neste processo, menos importância ao contacto com o Centro de Formação Profissional. Estes dados parecem indiciar uma forma de funcionamento que tende a ser autónoma por parte de uma grande parte das empresas, que centra os objectivos no seu contexto, negligenciando a articulação desejada para o funcionamento do processo.

Avaliação da oferta formativa

Os representantes das empresas dizem concordar com o facto de a oferta formativa se adequar às necessidades do mercado de emprego e das empresas e de ser adaptável a alterações do emprego e das profissões. Contudo, as empresas de maior dimensão mostram-se menos optimistas, sendo elas que associam mais esta oferta de formação a trabalhadores em desvantagem e reconhecem ainda que esta modalidade de formação está bem concebida teoricamente mas, a nível do seu funcionamento, apresenta deficiências.

Quando se pergunta qual é o aspecto que consideram mais positivo neste dispositivo de formação apontam, sem reservas, a formação em situação de trabalho (80,4 %). De um modo geral, a componente da formação na empresa é interpretada como a pedra angular do sucesso do Sistema de Aprendizagem, reconhecendo-se nela o indicador determinante da qualidade e através do qual se garante a eficácia externa.

Outro aspecto que também é bastante evidenciado é o facto de reconhecerem falta de articulação entre as duas componentes. Apesar de reconhecerem que as empresas não têm disponibilidade para ir ao Centro e acompanhar o processo formativo do formando, alguns apresentam como sugestão ser o Centro a disponibilizar uma comissão de acompanhamento dos formandos na empresa.

Existe mesmo um grupo significativo de interlocutores que reconhece a sua incapacidade em se manifestar de uma forma global sobre o processo de formação, uma vez que desconhece grande parte dos objectivos e actividades referentes à formação ministrada no Centro de Formação. Este indicador, adicional em relação aos já referidos, revela alguma fragmentação da equipa formativa, o que reflecte, para além das consequências que possa ter sobre o trabalho pedagógico, uma desarticulação preocupante entre componentes de formação, se assumirmos a associação entre as diferentes componentes como característica desejável deste modelo de alternância. É um sinal de envolvimento frágil no Sistema, pondo mesmo em causa os principais objectivos/potencialidades da aprendizagem em situação de trabalho.

Constatámos que os representantes das empresas apontam, como obstáculo no processo de procura de emprego, a falta de estabilidade no mercado de trabalho. Deparamos uma vez mais com a consciência dos efeitos ainda pouco controlados de um mercado de primeiro emprego onde, segundo Azevedo (1998), imperam as actividades e não os empregos. Pais (2001), perante este cenário de incerteza e instabilidade, chega mesmo a questionar o papel da formação profissional, argumentando que a mesma não tem contribuído para eliminar ou atenuar alguns dos aspectos mais negativos do sistema de emprego, nomeadamente o de não conseguir enfrentar adequadamente o problema do desemprego juvenil.

Esta questão torna-se ainda mais pertinente quando verificamos que a falta de preparação escolar adequada para exercer a profissão e a falta de experiência são outros obstáculos indicados pelos representantes das empresas. Por um lado, difunde-se a ideia da necessidade de formação profissional elevada que permita aos jovens dominar rapidamente um trabalho complexo, mas, por outro, reconhece-se que esta formação, apesar da alternância, poderá perder créditos de negociação, evidenciando que a experiência de trabalho poder-se-á sobrepor às vantagens concorrenciais decorrentes deste processo formativo.

Curiosamente, pouco mais de metade das empresas inquiridas admitem optar por um formando desta modalidade de formação, caso necessitem de admitir um novo trabalhador na empresa.

Quadro 7. Escolha de um novo trabalhador para a empresa (%)

Um jovem recém-diplomado de nível III dos Sistema de aprendizagem do IEFP	53,6
Um jovem com o 12º ano da Escola Secundária	1,8
Um jovem recém-licenciado	8,9
Um trabalhador com experiência comprovada	35,7

Muito embora, ao longo do inquérito, tenham algumas considerações positivas quanto aos efeitos da formação no quadro organizacional e produtivo das empresas, o que é certo é que 35,7 % recrutaria um trabalhador com experiência comprovada, em detrimento dos factores potenciadores da formação.

Julgamos que esta situação se prende com o facto de as empresas se confrontarem com respostas urgentes para problemas multidimensionais, e, assim, os resultados a curto prazo sobrepõem-se ao investimento a médio e longo prazo, que exigiriam uma disponibilidade para a criação ou desenvolvimento de contextos de aprendizagem profissional. É neste sentido que apontam as justificações das escolhas feitas pelos nossos interlocutores, salientando a experiência profissional como uma via que permite resultados operacionais num curto espaço de tempo.

No que respeita aos que optariam por um jovem recém-diplomado do Sistema de Aprendizagem nível III, a justificação da escolha recai sobre a possibilidade de formar um trabalhador de acordo com a filosofia da empresa e o facto de conhecerem as características e potencialidades do jovem. Uma vez mais, nos discursos perpassa uma preocupação com a socialização laboral, em detrimento dos aspectos potenciadores das várias componentes da formação. As estratégias de recrutamento, uma vez que o período de adaptação à empresa fica minimizado e as empresas têm oportunidade de testar as competências do jovem, envolvem um risco bastante menor.

A extrema valorização da experiência profissional, o desconhecimento sobre os currículos e os planos de estudo bem como a sua descrença relativamente à formação ministrada no Centro de Formação são alguns aspectos que emergem igualmente dos discursos dos nossos inquiridos.

As percepções e as expectativas face aos formandos desta modalidade de formação

Os representantes das empresas consideram que as principais razões que levaram os jovens a optar por esta modalidade de formação residem na necessidade de obter equivalência escolar ao 12º ano e na importância que assume a preparação para o mundo do trabalho.

Quadro 8. Expectativas sobre os projectos escolares e profissionais dos formandos (%)

Ingressar no ensino superior como estudantes a tempo inteiro	0,0
Ingressar no ensino superior e trabalhar em simultâneo	12,5
Arranjar emprego na sua área de formação	75,0
Arranjar emprego numa área diferente da sua área de formação	8,9
Fazer outra formação numa área diferente	0,0
Engrossar as fileiras do desemprego juvenil	3,6

Os inquiridos acreditam que os jovens escolheram esta modalidade de formação para aprenderem uma profissão e ficarem mais bem preparados para o mundo do trabalho, sendo o seu projecto a curto/médio prazo arranjar emprego dentro da sua área de formação. A convergência de expectativas por parte dos inquiridos demonstra-nos, de alguma forma, o papel desta formação como promotora virtual de uma homogeneização dos destinos dos formandos: terminar a formação de nível III e encetar um percurso profissional. De salientar que nenhum inquirido espera que estes jovens venham a ingressar no ensino superior a tempo inteiro e apenas 12,5 % o admitem se conjugado com o exercício de uma profissão.

Os inquiridos concordam, de uma forma geral, que os jovens são portadores de competências básicas exigidas à entrada do mercado de trabalho e correspondem às exigências das empresas. Todavia mostram-se menos optimistas quanto ao facto de se perspectivarem carreiras profissionais promissoras. Verifica-se que são as empresas de maior dimensão que se mostram mais descontentes, evidenciando uma apreciação, relativamente aos atributos dos formandos, menos positiva.

Notas para uma conclusão

Esta modalidade de formação afigura-se-nos uma oportunidade para o sistema educativo, confrontado com elevados níveis de insucesso e uma tendência persistente do abandono escolar. A predisposição que os jovens manifestam face ao prolongamento da escolaridade constitui um bom indicador da capacidade que esta oferta de formação tem em atrair muitos jovens ao universo escolar, permitindo assim a (re)definição de projectos e expectativas face ao futuro. Por outro lado, esta predisposição pode ser ainda considerada um grande desafio, uma vez que promove o repensar da tradicional incompatibilidade entre a via profissionalizante e a académica.

Para o sistema de emprego, colocado perante níveis crescentes de desemprego juvenil e confrontado com a carência de profissionais qualificados e altamente qualificados de nível intermédio (Azevedo, 2003), a Aprendizagem também pode ser considerada uma oportunidade, uma vez que assume a alternância como modalidade de formação.

Muito embora se assista, ao longo desta pesquisa, a comentários e opiniões favoráveis à alternância, verifica-se que existe um subaproveitamento pedagógico da formação em situação de trabalho, remetendo-nos para um domínio da alternância justapositiva⁽¹⁷⁾ e para a promoção de actividades mais características do modelo taylorista.

Estes dados tornam-se ainda mais compreensíveis se tivermos em conta os resultados de estudos referidos por Clara Correia (1999), que salientam o discurso inconsistente dos empresários portugueses: por um lado, fazem apelo às qualificações dos recursos humanos numa perspectiva de inovação e competitividade; por outro, continuam a recrutar os menos escolarizados, alegando desconhecer as formações existentes e as suas principais vantagens. Luís Imaginário (1999, 2000) chama igualmente a atenção para o facto de o mercado de emprego do sector público e privado persistir em recrutar trabalhadores ao mais baixo custo, mesmo que isso corresponda a jovens com habilitações escolares rudimentares e profissionalmente sub qualificados, ignorando as qualificações de nível médio que o sistema de formação tem diplomado. Na mesma

(17) Segundo Imaginário (1999, p. 26-27), esta "tipologia" de formação limita-se a propiciar a coexistência de dois períodos de actividades diferentes, um em contexto de formação e outro em contexto de trabalho, mas sem qualquer vínculo entre eles. Os espaços e tempos de aprendizagem são independentes uns dos outros e não têm em conta as estratégias de aprendizagem dos aprendentes numa perspectiva susceptível de favorecer a integração do aprendido.

linha de pensamento, Guerreiro e Abrantes (2004) referem que o tecido empresarial português é pouco permeável à mudança organizacional e, por conseguinte, à contratação de trabalhadores mais qualificados. A classe empresária, em geral, com poucas qualificações, tem apostado sobretudo na inovação tecnológica e na redução de custos, bloqueando a mudança organizacional e a aposta na formação. Paralelamente e como consequência, assistimos a outro cenário que se distancia do resto dos países da Europa (Grácio, 2000; Pais, 2001; Guerreiro e Abrantes, 2004), que reside no facto do desemprego em Portugal atingir sobretudo jovens com qualificações intermédias.

Esta situação acaba por ter efeitos significativos na capacidade que o mercado de trabalho tem em atrair os jovens. Neste sentido, a procura crescente de técnicos intermédios decorrerá do desenvolvimento de toda uma série de funções e na emergência de novas modalidades de organização empresarial em Portugal (Azevedo, 2003).

Para além de todas as situações apontadas, a questão prende-se ainda com o capital sócio-profissional conferido por estes cursos e, como Guerreiro e Abrantes referem, “o seu desenvolvimento gerou novos problemas e desafios, reconhecendo-se hoje que o seu sucesso integral – no seu duplo papel de responder às expectativas dos jovens e às necessidades das organizações de trabalho – depende também de um trabalho de colaboração mais estreito com as entidades patronais e as instituições de ensino secundário e superior” (2004, p. 67).

Apontadas algumas das linhas gerais deste estudo, não resistimos a enunciar certas questões que ficam a pairar na encruzilhada de todas estas considerações e se encontram no percurso futuro destes jovens. Encontrarão emprego na sua área de formação? Serão inseridos no mercado de trabalho no nível profissional correspondente às suas habilitações? Ingressarão no ensino superior? Serão capazes de transferir as aprendizagens realizadas para novos contextos?

Outras interrogações, mais do foro das políticas educativas, emergem ainda das conclusões deste estudo. Se a Aprendizagem se apresenta como uma oportunidade para o sistema educativo português, de que forma será ela capaz de ultrapassar os constrangimentos referidos e, por si só, encontrar o caminho para alcançar os propósitos da sua missão, enquadrando-se, progressivamente, na dimensão social dos novos valores comunitários?

Muito mais do que a sua enumeração exaustiva, as considerações gerais e as questões que aqui deixamos pretendem constituir

uma tentativa de sistematização de algumas das inferências que ao longo desta pesquisa foram emergindo e que, longe de esgotarem esta problemática, gostaríamos que contribuíssem para o apontar de novas interrogações e para a intervenção num debate que continua em aberto.

Bibliografia

- Alves, N. Formação em Alternância: limites e potencialidades. *Formação Saberes Profissionais e situações de Trabalho*, 1996, II, p. 9-13.
- Alves, N. et al. *Educação e Formação: análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: OEFP, 2001.
- Azevedo, J. *As transições entre o sistema de educação e formação e a integração socioprofissional*, Comunicação apresentada no “Colóquio Sobre o Plano Nacional de Emprego”, Conselho Económico e Social, Lisboa, 23 e 24 de Março (texto policopiado), 1998.
- Azevedo, J. *O fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Azevedo, J. et al. *Evolução da Oferta e da procura no nível secundário: que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?*. Porto: SEDES, 2003 (texto policopiado).
- Bourdieu, P. *La Distinction, Critique Sociale du Jugement*. Paris: Éd. Minuit, 1979.
- Bourdieu, P. Passeron, J. *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja, s.d.
- Cabrito, B. Universidade e Reprodução social. *Revista de Educação*, 2001, X, 2, p. 25-37.
- Carneiro, R. et al. *O Futuro da Educação em Portugal, tendências e oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo II, Lisboa: ME, 2000.
- CIDEC. *Estudo de Base para o ajustamento dos diplomas legais do Sistema de Aprendizagem*, Relatório Síntese e Recomendações, Maio, 1994.
- Correia, C. (coord.) *Relações entre a Escola e o Mercado de Emprego Envolvente*. Lisboa: OEFP, 1999.
- Costa, A. F. *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*. Oeiras: Celta Editora, 1999.
- Costa, A. F. et al. Classes sociais na Europa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2000, nº 34, p. 9-46.

- Grácio, S. Educação e emprego: reflexões suscitadas pela semana da juventude. *Educação, Formação e Trabalho: Debate promovido pela Presidência da República*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000, p. 129-138.
- Guerreiro, M. D.; Abrantes, P. *Transições Incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: DGEEP, 2004.
- Imaginário, L. *A Valorização da Formação Profissional através da Alternância*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1999.
- Imaginário, L. Educação, formação e trabalho: partilha de responsabilidades sociais. *Educação, Formação e Trabalho: Debate promovido pela Presidência da República*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000, pp. 105-108.
- Mateus, S. Futuros Prováveis – Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2002, nº 39, p. 117-149.
- Mauritti, R. Representações de posição social. In Almeida, J. F. et al. *Diversidade na Universidade*. Oeiras: Celta Editora, 2003, p. 91-109.
- Neves, A. O. et al. *O Sistema de Aprendizagem em Portugal – experiência de avaliação crítica*. Lisboa: OEFP, 1993.
- Neves, A. O.; Pedroso, P. A Formação em Alternância e a participação empresarial: algumas reflexões centradas no Sistema de Aprendizagem. *Formar*, 1994, 10.
- Pais, J. M. *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar, 2001.
- Pedroso, P. Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. *Inovação*, 1996, IX, 3, p. 263-282.
- Prost, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé?*. Paris: PUF, 1992.
- Rodrigues, M. J. *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa: Publicações D. Quixote, 1998.
- Silva, C. G. *Escolhas Escolares e Heranças Sociais*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

Envelhecimento activo numa sociedade encanecida: formação em todas as idades

Roger Hessel

Perito em política social e de EFP da UE, professor assistente
Instituto Europeu de Administração Pública – Centro Europeu de Formação em
Assuntos Sociais e Saúde Pública (EIPA-CEFASS), Milão

RESUMO

Os responsáveis políticos estão cientes de que o envelhecimento da sociedade acarreta a necessidade de manter os trabalhadores mais velhos em situação de emprego. A aprendizagem ao longo da vida é cada vez mais importante na Europa. Os adultos que permanecem activos por mais tempo necessitam de formação ou reconversão para se manterem produtivos. No entanto, a formação profissional tende a diminuir com a idade. Este artigo analisa a evolução da política de emprego europeia, o conceito de “envelhecimento activo” e as alterações no ciclo de vida, e debruça-se sobre a questão de ser ou não o potencial produtivo dos mais velhos substancialmente reduzido pela idade em si mesma. É também analisado o papel dos parceiros sociais do ponto de vista dos eventuais benefícios da formação profissional para uma força de trabalho altamente qualificada. O artigo desafia a mentalidade tradicional relativamente aos trabalhadores mais velhos e preconiza uma abordagem neutra em relação à idade no que respeita à formação profissional: a aprendizagem tem de se tornar um hábito que não se vai perdendo com a idade.

Palavras-chave

Vocational training, social partners, employability, trainability, learning-conducive workplaces, specific training needs, horizontal life cycle approach

Formação profissional, parceiros sociais, empregabilidade, capacidade de aprendizagem, locais de trabalho propícios à aprendizagem, necessidades de formação específicas, abordagem do ciclo de vida numa perspectiva horizontal

Síntese das principais mudanças no mercado de trabalho na Europa

Evolução da política de emprego europeia

Os mercados de trabalho da União Europeia estão a sofrer uma mutação rápida e profunda, entre cujos factores determinantes se contam a sofisticação da tecnologia e a inovação, que tornam os serviços cada vez mais facilmente transaccionáveis. A *Estratégia Europeia para o Emprego* revista tomou em consideração essa evolução e prevê um incremento significativo dos níveis de emprego. Esse aumento do emprego, para o qual devem concorrer a generalidade dos trabalhadores e, sobretudo, as mulheres e os mais velhos, é uma componente decisiva da estratégia da UE que visa assegurar a sustentabilidade dos sistemas de segurança social no auge do envelhecimento da população.

Embora a necessidade de estimular o emprego seja uma questão premente que interessa a todos europeus, as correspondentes políticas – incluindo os programas de formação profissional – são da exclusiva competência dos Estados-Membros e dos parceiros sociais de cada país. As políticas de emprego a nível europeu continuam a ser muito vagas no que respeita ao fomento dos programas de formação. Aplicando o *método aberto de coordenação* ⁽¹⁾, a Comissão Europeia incentiva os Estados-Membros a cooperarem em questões de política social, apesar da diversidade das situações que prevalecem em cada um deles.

De acordo com as orientações para as políticas de emprego dos Estados-Membros da UE, estes devem adoptar medidas que incentivem os trabalhadores a reformarem-se mais tarde e de forma mais gradual e os empregadores a manterem o emprego dos trabalhadores mais velhos, ou seja, dos trabalhadores com idade compreendida entre 55 e 64 anos ⁽²⁾. As orientações apontam para abordagens diferenciadas, embora complementares: as políticas

⁽¹⁾ O novo método aberto de coordenação (MAC) foi enunciado no Conselho Europeu de Lisboa, em 2000. A cimeira propôs-lo como um método que facilitaria o trabalho no âmbito da protecção social, “conduzindo à divulgação de melhores práticas e favorecendo uma maior convergência no que respeita aos principais objectivos da UE” em domínios relativamente aos quais os poderes comunitários são reduzidos. Vd. também: Pochet, “Social benchmarking, policy making and new governance in the EU [Análise social comparativa, opções políticas e nova governação na UE]”, *Journal of European Social Policy*, 2001, pp. 291-307.

⁽²⁾ De acordo com os resultados de um inquérito do Eurostat relativo a 2004 (Comunicado de imprensa n.º 112/2005, de 8 de Setembro de 2005), na UE-25, o número de trabalhadores mais velhos com emprego ou outra actividade profissional ascendia então a cerca de 79,7 milhões.

de emprego devem promover a formação, estratégias de aprendizagem ao longo da vida e medidas activas ao nível do mercado de trabalho para todos, independentemente da respectiva idade.

A prioridade da Estratégia Europeia para o Emprego incide sobre o crescimento do emprego e não sobre a mera redução do desemprego. O aumento do emprego no segmento dos trabalhadores mais velhos é tido como um recurso para aliviar o fardo que o envelhecimento da própria sociedade e as mutações demográficas na Europa ⁽³⁾ representam. As mulheres e os trabalhadores mais velhos são considerados os dois grupos que apresentam maior potencial de crescimento. A promoção das oportunidades de emprego para as mulheres ocupa, de facto, desde o início, um lugar de destaque na agenda da Estratégia Europeia para o Emprego, mas o mesmo não tem sucedido com o emprego dos trabalhadores mais velhos ⁽⁴⁾. Em relação a estes últimos, as orientações para as políticas de emprego passaram a integrar, a partir de 2002, duas metas quantificadas para 2010 e para o conjunto da UE, ambas decorrentes da Estratégia de Lisboa: a subida da taxa média de emprego dos trabalhadores mais velhos para 50% (concomitantemente com a da taxa média geral para 70%) e um aumento de cinco anos na idade média efectiva de passagem à reforma (em relação à de 59,9 anos registada em 2001).

Tendo em vista o seu objectivo de, até 2010, se tornar o mais competitivo espaço económico baseado no conhecimento, a UE renovou a Estratégia de Lisboa em 2005, definindo prioridades quanto aos objectivos económicos e dando um novo destaque à “apropriação” por parte de cada país e aos compromissos em relação às reformas (Pisani-Ferry e Sapir, 2006). Além disso, a nova estratégia, comumente designada “Lisboa 2”, chama a atenção para a necessidade de reformas estruturais efectivas do mercado de trabalho que conjuguem a flexibilidade do mercado com a segurança das condições de trabalho. No seu relatório intercalar anual de 2006 sobre a Estratégia de Lisboa, a Comissão Europeia reconheceu que a evolução do crescimento permanecia incerta e que as atenções incidiam cada vez mais sobre a obtenção de resultados. A Comissão redefiniu os quatro domínios prioritários de modo a conceder a primazia ao investimento na educação e na investigação, propondo como objectivo o aumento desse investimento – que

⁽³⁾ Comunicação da Comissão Europeia “Aumentar os níveis de emprego dos trabalhadores mais velhos e retardar a saída do mercado de trabalho” (COM (2004) 146, de Março de 2004).

⁽⁴⁾ As primeiras orientações para as políticas de emprego, relativas a 1998, mal se lhe referiam.

representa actualmente 1,28% do produto interno bruto (PIB) – para 2% do mesmo produto até 2010. A elevação do nível de adaptabilidade dos trabalhadores exige um conjunto amplo de acções cuja realização é apoiada pela UE através de legislação e dos fundos comunitários ⁽⁵⁾.

Em Janeiro de 2007 entraram em vigor os novos programas dos fundos estruturais europeus para os 27 Estados-Membros. O conjunto dos novos regulamentos que regem a utilização desses fundos introduz algumas das alterações mais significativas registadas em mais de uma década. O Fundo Social Europeu (FSE) deverá contribuir para a concretização dos objectivos da Estratégia de Lisboa para o crescimento e o emprego. O novo quadro regulamentar está mais claramente direccionado do que o actual: o FSE será um importante instrumento político e de financiamento para o desenvolvimento das competências dos trabalhadores.

Concluída no final de Março de 2007, a consulta pública da Comissão Europeia sobre a necessidade de revisão das actuais legislações laborais constituía um item relevante da Agenda Social da UE para o período de 2005-2010. O *Livro Verde – Modernizar o direito do trabalho para enfrentar os desafios do século XXI* ⁽⁶⁾ incluía uma pergunta sobre o papel que a lei e/ou as convenções colectivas poderiam desempenhar na promoção do acesso à formação ao longo de uma vida profissional plenamente activa. A Comissão está a preparar uma comunicação de acompanhamento baseada nas respostas que recebeu. Resta saber se esse documento atribui ou não a devida importância ao acesso à formação ao longo de todo o ciclo de vida.

O conceito de “envelhecimento activo”

A evolução demográfica nos países europeus no século XXI, que constitui um verdadeiro desafio, inscreve-se numa tendência mais vasta: o envelhecimento das populações já ocorre ou começará a ocorrer e persistirá ao longo deste século no mundo em geral. A idade repercute-se na capacidade de trabalho, e um estudo do Instituto de Saúde no Trabalho da Finlândia sugere que as diferenças individuais respeitantes a essa capacidade – em que convergem factores individuais e factores específicos da actividade profissional – dependem do tipo de trabalho: funções administrativas em escritório ou tarefas fisicamente exigentes. As conclusões apontam para a necessidade de se adoptarem soluções individualizadas nos

⁽⁵⁾ Novos programas dos fundos estruturais europeus para o período de 2007-2013.

⁽⁶⁾ COM(2006) 708 final (disponível no sítio Web da Comissão Europeia, em: http://ec.europa.eu/employment_social/labour_law/docs/2006/green_paper_pt.pdf).

ambientes de trabalho à medida que os trabalhadores envelhecem (Ilmarinen, 2001; Reday-Mulvey, 2003). A diferenciação da população activa mais velha numa idade mais avançada poderia também ser obtida através de programas de formação adequados e de incentivos à formação individual e deveria ser reconhecida por novos modelos da chamada gestão de fim de carreira, para se evitar a resistência de alguns sectores laborais e greves danosas como as de camionistas, operários qualificados ou bombeiros que já ocorreram em alguns países.

O conceito de “envelhecimento activo” foi originariamente formulado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e apresentado na Segunda Assembleia Mundial das Nações Unidas sobre o Envelhecimento, realizada em Madrid em Abril de 2002. A OMS propõe a seguinte definição: “envelhecimento activo é o processo de optimização de oportunidades nos domínios da saúde, da participação e da segurança, com o objectivo de prolongar a qualidade de vida das pessoas à medida que envelhecem” (7). A OMS chama a atenção para o forte vínculo entre actividade e saúde, lembrando a enorme importância de se melhorar a qualidade de vida no decurso da velhice mediante a preservação do bem-estar mental e físico ao longo do ciclo de vida. Trata-se de um conceito preventivo e, portanto, de algo que diz respeito a todos os grupos etários, pois o que está em causa é envelhecer activamente durante toda a vida. A ênfase recai sobre a capacitação – retoma da actividade e alargamento da participação dos mais velhos – e não sobre a incapacidade, as necessidades crescentes dos idosos e o risco de dependência.

As instituições europeias também abraçaram a estratégia do envelhecimento activo, noção que consta já das orientações relativas a 1999 e a 2000. Nos termos da sua estratégia de envelhecimento activo, a Comissão Europeia privilegia a participação dos cidadãos, dando-lhes ensejo a que organizem a sua própria actividade, e deixa de se centrar nos mais velhos, enquanto grupo distinto, passando a envolver a generalidade dos cidadãos, já que todos eles estão a envelhecer continuamente. A partir de 2001, o “envelhecimento activo” ganha maior destaque, tornando-se objecto de uma das orientações. As orientações para 2001 realçam a necessidade de “profundas mudanças nas atitudes sociais prevalentes para com os trabalhadores mais velhos” e do aumento da “sensibilização dos empregadores para as potencialidades destas pessoas”, bem como de uma revisão dos sistemas fiscais e de prestações com o objectivo de reduzir “os desincentivos e criar no-

(7) Sítio Web da OMS em: www.euro.who.int/ageing

vos estímulos para que os trabalhadores mais velhos permaneçam activos no mercado de trabalho”. O relatório do Grupo de Missão sobre o Emprego publicado em 2003 (*Jobs, Jobs, Jobs – Creating more employment in Europe [Empregos, empregos, empregos – Criar mais emprego na Europa]*) abriu caminho a que o envelhecimento activo se tornasse uma das principais prioridades da UE. Resta saber se a perspectiva do envelhecimento activo irá ou não ajudar a substituir gradualmente a actual glorificação da juventude por valores de solidariedade e uma abordagem mais neutra em relação à idade nos critérios dos decisores em matéria de empregos e recursos humanos. A orientação da Comissão Europeia no que se refere às políticas de envelhecimento activo, consubstanciada numa estratégia de aproveitamento de todas as capacidades das pessoas de todas as idades, parece ser a política correcta para o futuro.

A formação profissional contínua na sociedade do conhecimento

Adaptação da educação e da formação à sociedade do conhecimento

A globalização e a conseqüente intensificação da concorrência directa tiveram efeitos significativos na organização do trabalho, nomeadamente na qualidade da oferta. As modalidades e as políticas de formação profissional têm de se adaptar às mudanças nas condições de trabalho. Os principais aspectos da evolução verificada no final do século XX e no início do século XXI têm sido referenciados através da expressão “sociedade do conhecimento”, embora pareça não haver ainda uma ideia definida sobre o que será essa sociedade (Eurofound, 2005). Em todo o caso, será útil assumir que a sociedade do conhecimento se manifesta através de algumas tendências significativas. A Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho procurou resumir as principais dessas tendências no seu *Handbook of knowledge society foresight [Manual de perspectiva da sociedade do conhecimento]* ⁽⁸⁾, a saber:

- o desenvolvimento da sociedade da informação, que se baseia na utilização das novas tecnologias de informação (TI) e se afigura como condição da sociedade do conhecimento;
- a importância acrescida da inovação como fonte de competitividade empresarial e nacional, na sequência da aplicação das tecnologias de informação;

⁽⁸⁾ Este documento foi publicado em 2003 e está disponível apenas em formato electrónico, em: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0350.htm>

- o desenvolvimento de economias baseadas nos serviços, no seio das quais se desenrola o grosso da actividade económica, já que a distribuição, a comercialização e outros serviços podem gerar mais valor do que a produção;
- a gestão do conhecimento, ou seja, o esforço das organizações para aplicarem novos sistemas de informação, a fim de, tirando proveito do desenvolvimento dos seus recursos de dados e dos seus recursos humanos, se tornarem mais eficazes;
- a necessidade de educação e formação ao longo da vida, para que as pessoas possam adaptar-se facilmente e adquirir novas aptidões e conhecimento (Eurofound, op. cit.).

O Grupo de Alto Nível nomeado pela Comissão Europeia e presidido por Wim Kok seleccionou a sociedade do conhecimento como um dos cinco domínios políticos prioritários e reclamou medidas urgentes nesse campo. No seu relatório de revisão intercalar (*Enfrentar o desafio – A estratégia de Lisboa para o crescimento e o emprego*, de Novembro de 2004), o grupo de peritos recomendou o incentivo à aprendizagem ao longo da vida para todos e a adaptação dos sistemas de educação e formação à sociedade do conhecimento. O investimento no capital humano revela-se assim uma condição *sine qua non* para a competitividade no futuro. O alargamento das oportunidades de formação melhorará o nível de empregabilidade dos trabalhadores, propiciando a emergência de sistemas de emprego mais flexíveis e, por isso mesmo, mais produtivos. No entanto, afigura-se indispensável estender as oportunidades de formação e reconversão até ao final das carreiras dos trabalhadores, em vez de as reduzir a partir dos 50 anos.

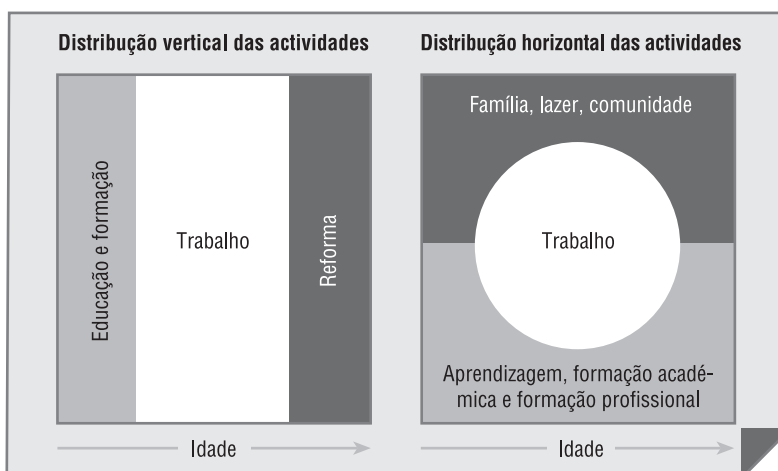
Distribuição horizontal das actividades ao longo da vida

Na maior parte das sociedades industriais tem-se verificado uma tendência no sentido da diversificação e da individualização das actividades de lazer e dos padrões de formação. No passado, o ciclo de vida das pessoas dividia-se, verticalmente, em educação, trabalho e reforma. Essa perspectiva – profundamente enraizada na mentalidade comum – já não corresponde ao percurso de vida dos trabalhadores na sociedade actual. As transições entre as diversas etapas da vida tornaram-se mais complexas. A entrada no mercado de trabalho e o seguimento de uma da carreira são frequentemente interrompidos por períodos de formação profissional ou licenças de maternidade/paternidade. A descontinuidade devida a novas modalidades de emprego, como os contratos para projectos de curta duração, ou ao desemprego é, igualmente, uma característica cada vez mais predominante dos novos percursos de

vida profissional (Eurofound, 2004). Em muitos países é difícil estabelecer a distinção entre trabalhador por conta de outrem e trabalhador independente. Acresce que a formação profissional contínua se tornou, gradualmente, uma característica comum da vida profissional moderna.

De facto, é necessária uma nova percepção do percurso profissional e de vida. No seu *Livro Verde “Uma nova solidariedade entre gerações face às mutações demográficas”*, a Comissão Europeia conclui que, para “reencontrar a via do crescimento demográfico”, é imperioso “inventar novas transições entre as idades” e alterar “as fronteiras (...) entre períodos de actividade e de inactividade” (Comissão Europeia, 2004). No decurso da última década, muitos membros da comunidade da investigação socioeconómica vêm propondo uma abordagem do ciclo de vida numa perspectiva horizontal (ver figura abaixo) (Reday-Mulvey, 2005, p. 21).

Figura 1. **Actividades ao longo dos ciclos de vida**



Fonte: Reday-Mulvey, International Association for the Study of Insurance Economics [Associação Internacional de Estudos de Economia de Seguros] (Geneva Association [Associação de Genebra]); adaptada pelo autor.

Para que a abordagem do ciclo de vida numa perspectiva horizontal se torne prática corrente, é necessário avançar significativamente na aplicação e na coordenação das políticas de emprego, de família, sociais e financeiras. Subsistem, porém, graves lacunas no conhecimento dos novos percursos de vida profissional em termos comparativos. Cada geração envelhece de maneira diferente. É aquilo a que os sociólogos chamam “efeito de coorte”: cada coorte ou geração é influenciada pela sua própria história. Por

consequente, é muito pouco provável que as crianças de hoje venham a ter o mesmo tipo de ciclo de vida que os actuais adultos. Assim, embora as expectativas sociais de formação no local de trabalho estejam desajustadas, as mudanças serão lentas, porque a sociedade ainda está organizada de acordo com os padrões de envelhecimento da geração anterior. Todas as gerações se consideram justificadamente diferentes da geração anterior, mas planeiam como se a geração seguinte devesse ser naturalmente uma sua réplica (ver também Handy, 1995).

Estudos realizados pelas agências da UE de Bilbao (Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho) e Dublin (Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho) indicam que a empregabilidade dos trabalhadores mais velhos pode aumentar se houver melhoria da qualidade dos locais de trabalho ⁽⁹⁾. Verificou-se que a reforma antecipada é muito mais frequente entre os trabalhadores assalariados mais velhos com empregos de baixa qualidade, em que as possibilidades de formação são reduzidas, do que entre os que beneficiam de programas de formação que se prolongam até ao final das suas carreiras.

Nos países com economias gigantescas em desenvolvimento, como a China, os respectivos governos estão a tentar copiar a política da UE em matéria de educação e formação profissionais. Contudo, o receio de que os trabalhadores europeus altamente qualificados possam perder o seu emprego em favor dos colegas dos países em desenvolvimento parece exagerado. Na sequência de um estudo muito amplo ⁽¹⁰⁾, o McKinsey Global Institute sustenta que apenas 10% a 13% dos actuais licenciados em engenharia e trabalhadores altamente qualificados chineses estariam aptos a exercer funções de alto nível em empresas ocidentais, porquanto a sua educação é ainda, em muitos casos, inadequada. Faltam-lhes competências linguísticas e interculturais, e o nível de penetração da Internet nas zonas rurais é baixo. Há também factores limitativos de ordem geográfica: em grandes países como a China e a Índia, muitos dos licenciados vivem longe dos aeroportos internacionais e das infra-estruturas urbanas desenvolvidas ⁽¹¹⁾.

⁽⁹⁾ Nos termos do n.º 1 do artigo 137.º do Tratado CE, “a Comunidade apoiará e completará a acção dos Estados-Membros” designadamente no domínio da “melhoria do ambiente de trabalho”.

⁽¹⁰⁾ *The Economist*, 7 de Outubro de 2006, p. 12.

⁽¹¹⁾ No caso da Índia, as dificuldades prendem-se sobretudo com o âmbito restrito das empresas de alta tecnologia e com uma governação medíocre: as infra-estruturas do país estão próximas do colapso e o sistema educativo é manifestamente desequilibrado. O desemprego de licenciados atinge 17% numa altura em que as tecnologias de informação estão em rápida expansão.

Menos formação profissional para os trabalhadores mais velhos

Nos países da OCDE, a percentagem média dos trabalhadores que em cada ano participam em acções de formação profissional contínua custeadas pelos empregadores é de 26 %. Em média, cada participante recebe formação durante cerca de 68 horas por ano (o que corresponde aproximadamente a nove dias de trabalho). Em todos esses países, a frequência da formação tende a diminuir com a idade: a participação média dos trabalhadores com idade entre 56 e 65 anos é de cerca de três quartos da dos trabalhadores com idade entre 36 e 45 anos (OCDE, 2003, pp. 240-241). Seja como for, o país em que existe mais formação profissional contínua (FPC) e que detém a mais elevada taxa de participação é a Dinamarca, onde, anualmente, os trabalhadores têm acesso, em média, a 36 horas de FPC a cargo do empregador. Em França, a lei confere a todos os trabalhadores, desde 2004, o direito a uma média de 20 horas de formação por ano ⁽¹²⁾, obrigando também as empresas a manterem reservas financeiras – de valor equivalente a, no mínimo, 1,6 % dos salários – para esse efeito e a informarem as comissões de trabalhadores sobre os objectivos dos vários programas de formação.

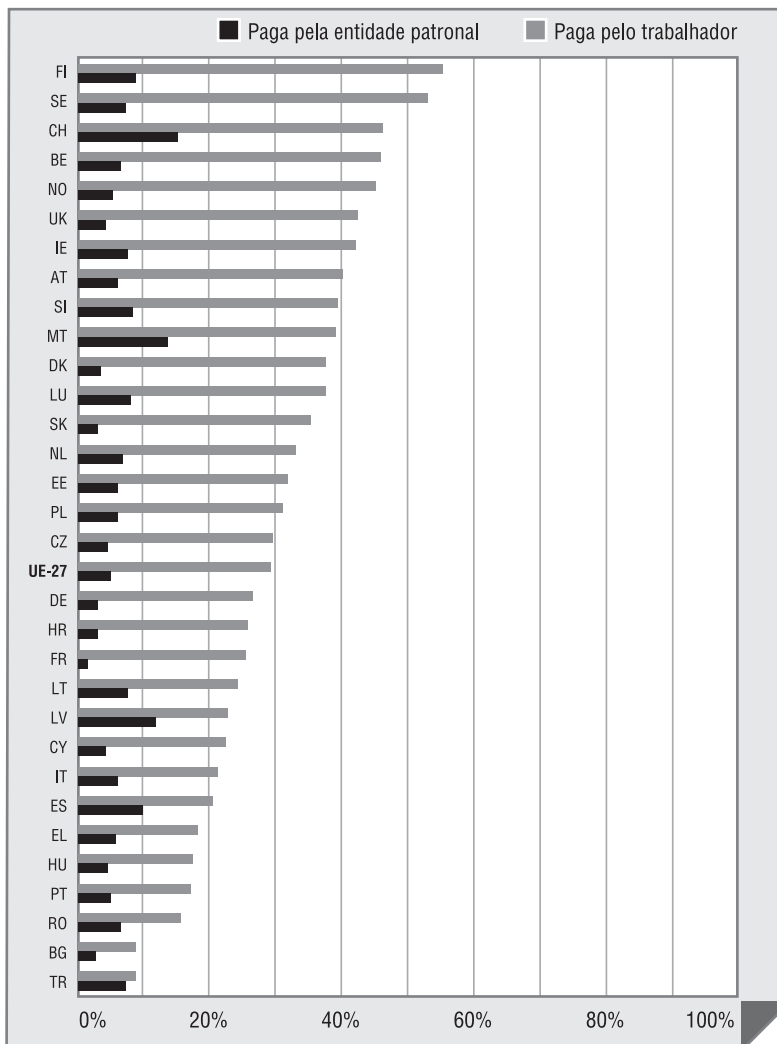
Nos Estados-Membros da UE, apenas 10,8 % dos trabalhadores e adultos não activos são abrangidos pela aprendizagem ao longo da vida em contextos formais, não formais ou informais, o que está bastante longe da meta de 12,5 % fixada pela UE para 2010. Os Estados-Membros com melhor desempenho em matéria de aprendizagem ao longo da vida são a Finlândia, a Suécia, a Bélgica, o Reino Unido e a Áustria (ver, abaixo, figura 2). Nesses países, entre 40 % e 56 % dos trabalhadores afirmaram ter recebido formação remunerada no emprego. A Suíça e a Noruega, que integram a EFTA, apresentam também elevados níveis de formação. Além disso, 15 % dos trabalhadores suíços pagam eles próprios algum tipo de formação. De acordo com o *Quarto inquérito europeu sobre as condições de trabalho* (Eurofound, 2007) ⁽¹³⁾, a percentagem dos trabalhadores da UE que receberam em 2005 pelo menos um tipo de formação no emprego foi inferior a 30 %. Os níveis de formação não aumentaram nos últimos 10 anos. Registam-se, contudo, diferenças substanciais entre os diversos países. Os piores resultados são obtidos sobretudo por países da Europa meridional e oriental: em Espanha, na Grécia, na Hungria e em Portugal, a percentagem

⁽¹²⁾ Em princípio, o exercício do *DIF* (*Droit individuel à la formation* [*Direito Individual à Formação*]) depende da iniciativa dos trabalhadores, mas o empregador tem o dever de promover os programas de formação que se mostrem necessários para os manter aptos a executar as suas tarefas.

⁽¹³⁾ <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0698.htm>

de trabalhadores abrangidos mal chega a 20 % e, na Bulgária e na Turquia, é de 10 %. As despesas com formação contínua representam apenas 1 % a 2,2 % do total dos encargos salariais na UE.

Figura 2. Trabalhadores que receberam formação, por país (%)



Fonte: Fourth European working conditions survey [Quarto inquérito europeu sobre as condições de trabalho], Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (2007), p. 49.

Giardini e Malitza (2003, pp. 9-10) defendem um sistema de interligação da aprendizagem e do trabalho, por meio do qual os trabalhadores de muitos sectores alternariam entre a educação e o trabalho. De acordo com a proposta, a população activa ganharia

créditos tanto pelos períodos produtivos como pelos não produtivos ao longo da vida, até à idade de 76 anos. A distinção entre trabalho e educação desvanecer-se-ia, pois os correspondentes créditos seriam cada vez mais intercambiáveis. O desempenho em ambos os domínios seria avaliado e quantificado. Para além dos habituais títulos e diplomas, seriam atribuídas “estrelas” pela progressão académica continuada, podendo os créditos do trabalho ser transferidos. Ao longo de uma vida de trabalho criativo e de educação, uma pessoa normal acumularia créditos – mais de mil aos 76 anos, se se tratasse de uma pessoa ambiciosa no plano académico – e ser-lhe-ia atribuído um número de estrelas correspondente.

Terão os trabalhadores mais velhos maior dificuldade em aprender?

Um aspecto importante relacionado com o envelhecimento e a produtividade prende-se com a questão de se saber se os trabalhadores mais velhos têm ou não maior dificuldade em adquirir novas competências. Sabe-se que as suas necessidades de educação são diferentes das dos mais jovens. A formação destinada aos trabalhadores mais velhos tem de ser concebida de modo a tirar o máximo proveito da sua experiência e conhecimentos, mesmo quando lhes são apresentadas novas formas de pensar e de agir. Não é fácil medir a capacidade de aprendizagem. Em todo o caso, o *Internacional Adult Literacy Survey (IALS)* [Inquérito Internacional sobre a Literacia dos Adultos] ⁽¹⁴⁾ é uma fonte importante de informações acerca das relações entre a idade, a produtividade e a capacidade de aprendizagem. O IALS sugere que as competências de literacia melhoram com a prática e definham se não forem utilizadas: os períodos em que os trabalhadores se descomprometem em relação à aprendizagem tendem a enfraquecer os hábitos de aprendizagem. Frequentemente, eventuais decréscimos de motivação dos trabalhadores mais velhos em relação às actividades de formação são erradamente atribuídos à sua idade.

Os dados sugerem que, aparentemente, o potencial produtivo dos mais velhos não é substancialmente reduzido pelo avanço da idade em si mesmo (Warwick Institute, 2006; OCDE, 2006, p. 2). Os trabalhadores cuja actividade se desenrola em ambiente de aprendizagem parecem estar muito menos sujeitos à redução da capa-

⁽¹⁴⁾ O *International adult literacy survey (IALS)* resultou de uma iniciativa de sete países e foi conduzido em 1994. O seu objectivo consistia na criação de perfis de literacia comparáveis independentemente da nacionalidade, língua e cultura de cada indivíduo, e os seus resultados constituem, em todo o mundo, a única fonte de dados comparativos sobre a participação na educação e formação de adultos.

cidade que aí exercitam. A deterioração do desempenho pode dever-se à obsolescência das competências ou a saturação, um fenómeno que pode ocorrer em qualquer idade e que pode ser sanado através de modalidades de formação adequadas ou da adaptação das condições de trabalho. A capacidade de aprendizagem não depende da idade mas sim dos ambientes de trabalho por que se passou ao longo da vida activa. Daí que a formação e a reciclagem sejam factores importantes para a melhoria da empregabilidade dos trabalhadores mais velhos.

A tendência para a reforma antecipada parece ter abrandado ou desaparecido nos países europeus. No entanto, a inversão dessa tendência é altamente impopular: o retardamento da idade efectiva da reforma – que, na UE, ronda actualmente os 60 anos – até à idade normal legalmente fixada – 65 anos em vários Estados-Membros – gera uma enorme resistência. Há indícios de que a formação contínua no local de trabalho poderia encorajar os trabalhadores a permanecerem mais tempo no mercado de trabalho.

Esta hipótese é apoiada pela significativa correspondência entre o nível de educação e a idade da reforma. De acordo com o relatório dinamarquês *Os mais velhos e o mercado de trabalho*, de Janeiro de 2004, a taxa de emprego das pessoas com idade compreendida entre 60 e 66 anos e formação universitária é de 52 %, ao passo que apenas 16 % das pessoas da mesma faixa etária que interromperam os estudos após a escola primária estão ainda a trabalhar (ver tabela abaixo). Esta disparidade aumenta com a idade. Quanto maior for o nível de educação de um dado indivíduo aos 50 e aos 55 anos, maiores são as probabilidades de vir a prolongar a sua actividade profissional.

Figura 3. **Taxas de emprego por nível de educação e por idade, na Dinamarca (%)**

Anos	55-59	60-66	67-74
Ensino primário	58	16	4
Ensino secundário (10-12 anos de escolaridade)	75	30	5
Formação superior curta (12-14 anos)	81	37	13
Formação superior média (15-16 anos)	86	39	10
Formação superior longa (17-18 anos)	91	52	19
Total	74	27	6

Fonte: Danmarks Statistik, Copenhaga, 2004 (Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho, Boletim Informativo em linha, actualização de notícias: Dinamarca).

Em muitos países, o aumento da flexibilidade das cláusulas contratuais relativas ao horário de trabalho levou à criação de contas individuais de tempo de trabalho. Nos Países Baixos, por exemplo, cerca de um quarto das grandes convenções colectivas prevê a possibilidade de se reservar tempo extra para fins relacionados com a educação. Uma sondagem realizada junto de empregadores da parte ocidental da Alemanha revelou que 11 % das empresas que oferecem formação e instituíram o sistema de contas de tempo de trabalho disponibilizam a opção da utilização do tempo de trabalho acumulado para fins de formação (OCDE, op. cit., pp. 265-266).

O papel dos parceiros sociais

O diálogo social, ou seja, a comunicação entre os parceiros sociais ⁽¹⁵⁾, constitui um elemento decisivo das políticas de emprego da UE. De acordo com o princípio da subsidiariedade, as decisões devem preferencialmente ser tomadas a nível local e descentralizado. Dada a sua proximidade com o ambiente de trabalho, os parceiros sociais estão mais bem posicionados para compreender as necessidades específicas de empregadores e trabalhadores e para conceber e aplicar estratégias adequadas de aprendizagem ao longo da vida ⁽¹⁶⁾. No desenvolvimento da política de emprego, são muitas vezes os parceiros sociais quem está no nível de intervenção apropriado: quando chegam a soluções comuns, a hipótese de êxito é maior, pois o acordo recebe um apoio mais alargado (Welz, 2007). Quando se procura aumentar a sensibilização para a aprendizagem no local de trabalho e para os seus benefícios, deve-se ter em conta o papel dos parceiros sociais. As iniciativas eficazes de educação e formação de adultos baseiam-se frequentemente em parcerias entre empresas, sector público, parceiros sociais e organizações locais do terceiro sector, e centram-se em grupos-alvo específicos e nas respectivas necessidades de formação.

Quanto aos sindicatos, há dados empíricos que demonstram que os trabalhadores sindicalizados recebem mais formação do que aqueles que não o são. Os sindicatos podem melhorar os resultados da formação promovendo sistematicamente locais de trabalho propícios à aprendizagem, onde o potencial de aprendizagem dos trabalhadores possa realizar-se mediante uma combinação eficaz de aprendizagem formal, não formal e informal (Comissão Europeia,

⁽¹⁵⁾ Ver definição no dicionário europeu de relações laborais da Eurofound, em: www.eurofound.europa.eu.

⁽¹⁶⁾ Ver sítios Web dos parceiros sociais europeus, em: www.etuc.org; www.unice.org; www.ceep.org; www.ueapme.com

Dion, 2006, p. 38). No entanto, em muitos casos também os sindicatos “envelhecem”, já que os seus membros se mantêm filiados mesmo depois de se reformarem, como acontece, por exemplo, em França, na Alemanha, em Itália e em Espanha ⁽¹⁷⁾. Segundo Tito Boeri, economista da Universidade Bocconi, em Milão, os sindicatos italianos têm mais sócios na situação de reformadas do que membros ainda na vida activa ⁽¹⁸⁾. Nesses países, portanto, os representantes sindicais reformados devem estar cientes da necessidade de promover os modernos locais de trabalho propícios à aprendizagem, de que eles próprios provavelmente não dispuseram durante a sua carreira.

A UE apoia o papel dos parceiros sociais nos novos Estados-Membros e nos países candidatos ⁽¹⁹⁾. Os seus conhecimentos são indispensáveis para a aplicação do acervo comunitário, ou seja, o conjunto da legislação da UE. Contudo, nesses países, os parceiros sociais são bastante fracos, heterogéneos e fragmentários. Na Roménia e na Hungria, por exemplo, existem, respectivamente, cinco e seis organizações nacionais de sindicatos. Os sindicatos búlgaros e polacos continuam a caracterizar-se pelo seu dualismo (bipolarismo) ⁽²⁰⁾. As negociações entre empresas e trabalhadores estão pouco desenvolvidas a nível sectorial bipartido. Na Turquia, por exemplo, a taxa de sindicalização é de, aproximadamente, 7,5 %, muito abaixo dos cerca de 42 % da UE no seu conjunto.

No caso da Finlândia, que constitui um exemplo de uma economia altamente competitiva, o diálogo entre o Governo e as poderosas organizações de empregadores e trabalhadores caracteriza-se por um estilo consensual. Até há 40 anos, a Finlândia era conhecida essencialmente pelas suas florestas infindáveis e pelas indústrias do papel e da pastilha elástica. Actualmente, a Nokia detém 32% do mercado global de telemóveis. A sólida cultura de diálogo social não constitui, evidentemente, um obstáculo a este sucesso. Por conseguinte, os países candidatos, bem como certos Estados-

⁽¹⁷⁾ Em França, os sindicatos criam *syndicats des retraités*, ou seja, sindicatos para os seus membros reformados. Em Espanha, os trabalhadores reformados podem continuar a ser sócios dos sindicatos, mas só podem participar nas negociações colectivas na qualidade de consultores, sem direito a voto, e não podem ser designados candidatos a eleições para órgãos representativos da administração pública.

⁽¹⁸⁾ *Financial Times*, 12 de Novembro de 2003.

⁽¹⁹⁾ O artigo 137.º do Tratado CE determina, no seu n.º 1, que “a Comunidade apoiará e completará a acção dos Estados-Membros” designadamente no domínio da “representação e defesa colectiva dos interesses dos trabalhadores e das entidades patronais, incluindo a co-gestão”.

⁽²⁰⁾ Comissão Europeia, DG EMPL, *Industrial relations in Europa – 2004* [Relações laborais na Europa – 2004], p. 95.

Membros da Europa Central e Oriental e alguns países vizinhos, têm de investir tempo e dinheiro no desenvolvimento de capacidades que lhes permitam criar um quadro eficaz de diálogo social a nível local, regional e nacional. Em alguns dos novos Estados-Membros, só recentemente começaram a surgir organizações de trabalhadores bem estruturadas. Na República Checa e na Eslováquia, por exemplo, os tradicionais “conselhos de empresa” foram desmantelados, por serem considerados uma “reliquia do socialismo” ou por terem sido fortemente contestados pelos sindicatos locais.

No que respeita aos empregadores, não existe, nos países da Europa Central e Oriental, tradição de negociação, dada a total reorganização das respectivas economias após a queda dos regimes comunistas. Enquanto, por parte dos sindicatos, há muitas vezes disposição para entabular negociações colectivas, o mesmo não acontece por parte dos empregadores. Em algumas zonas rurais da Turquia ainda não existem interlocutores que representem os empregadores. Entretanto, na República Checa, na Eslováquia e na Polónia, os governos prestam um considerável apoio à criação de organizações patronais.

Actualmente, o número de empresas que se mostra pouco favorável à oferta de formação aos trabalhadores mais velhos é bastante elevado. Muitas consideram “perdido” o tempo de formação, por reduzir o tempo em que o trabalhador pode ser “produtivo”. Esta opinião – embora aparentemente convincente – parece ser imediatista: está largamente comprovado que, quando as empresas decidem investir em formação adequada, adaptada individualmente e de qualidade, são compensadas pelos benefícios de competências mais elevadas e pela consequente melhoria no desempenho profissional ⁽²¹⁾. A requalificação do pessoal implica, naturalmente, custos, mas os custos da inacção são, na maior parte dos casos, mais elevados.

Os parceiros sociais podem promover ambientes de aprendizagem através da aplicação de medidas relativas à organização e aos recursos humanos no quadro de uma gestão moderna do factor “idade”. Deverão ter em conta as características dos trabalhadores mais velhos e os seus históricos de educação e aprendizagem: os trabalhadores que não estão familiarizados com a aprendizagem contínua podem recear envolver-se na formação. Esses receios têm de ser devidamente considerados, e as situações de aprendizagem competitivas devem ser evitadas. Tanto os empregadores como os

⁽²¹⁾ Warwick Institute for Employment Research (University of Warwick);
Economix Research & Consulting Munich, op. cit., pp. 200-202.

sindicatos devem apoiar medidas de formação que levem em conta o facto de o ritmo de aprendizagem variar consideravelmente de indivíduo para indivíduo. A aprendizagem a um ritmo próprio devia ser incentivada.

As boas práticas no âmbito das iniciativas de aprendizagem apoiadas em TI devem ser fomentadas. Por exemplo, o programa de aprendizagem electrónica “i-AFIEL” (*Innovative approaches for full inclusion in eLearning* – Abordagens inovadoras para uma inclusão total na aprendizagem electrónica) ⁽²²⁾, criado pela Comissão Europeia no início de 2007 e executado por parceiros como o Instituto Europeu de Administração Pública (EIPA) e a Comunidade Valenciana, em Espanha, está a utilizar serviços de TI na aprendizagem ao longo da vida direccionada para grupos sociais menos favorecidos (info-inclusão).

O sector das máquinas-ferramentas da Alemanha afirma que deve grande parte do sucesso internacional que alcançou ao “ambiente inovador” baseado na experiência e cimentado pela cooperação entre os trabalhadores mais velhos e os recém-contratados (Cedefop, Dworschak et al., 2006). Os parceiros sociais devem difundir as boas práticas sectoriais das equipas compostas por elementos de vários grupos etários. A transferência intergeracional de conhecimentos é uma questão fulcral para as empresas, já que lhes traz benefícios concorrenciais. São necessárias mais iniciativas para incrementar a sensibilização e o reconhecimento em relação à diversidade da mão-de-obra por parte das políticas de gestão.

Uma parte significativa dos custos da formação é suportada pelos empregadores. Por conseguinte, os parceiros sociais devem pressionar os governos no sentido de estabelecerem deduções fiscais de incentivo à aprendizagem ao longo da vida custeada pelos particulares.

Por último, o mercado da formação profissional é bastante complexo na maioria dos países, a julgar pela sua capacidade de colmatar a escassez de competências no mercado de trabalho. Os parceiros sociais e outras partes interessadas ainda podem melhorar bastante o controlo do desempenho dos organismos de formação. Quanto melhor for a avaliação da qualidade dos programas de formação, mais certeza se terá de que a oferta de formação garante que os trabalhadores adquirirão as aptidões necessárias.

⁽²²⁾ Ver sítio Web, em: www.iafiel.gva.es

Um quadro europeu reorientado: ajustar a oferta de formação e as necessidades do mercado de trabalho

Dado que a Europa se caracteriza por uma grande diversidade de sistemas de formação, a Comissão Europeia reconheceu a necessidade do aumento da transparência das qualificações dos trabalhadores, através da criação do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) ⁽²³⁾. O elemento central desse quadro consiste num conjunto de oito níveis de referência que constituirão um ponto de referência comum para as autoridades responsáveis pela educação e pela formação a nível nacional e sectorial. Estes oito níveis compreendem o leque total de qualificações, desde as obtidas no final da escolaridade obrigatória, às concedidas ao mais alto nível de estudos do ensino superior e da educação e formação profissional.

A descrição dos níveis de referência do QEQ baseia-se nos resultados da aprendizagem no QEQ, definidos como os conhecimentos, o nível de compreensão e as aptidões do estudante após conclusão do processo de aprendizagem. Estudos revelam que as situações de aprendizagem têm de permitir aos estudantes mais velhos fazer ligações com a experiência profissional anterior. A formação deve ter em conta os interesses concretos dos trabalhadores, para que o que foi aprendido possa ser utilizado em trabalhos práticos de resolução de problemas. A incidência nos resultados da aprendizagem reflecte uma mudança assinalável na forma de conceptualização e descrição da educação, formação e aprendizagem. Esta mudança de política introduz uma linguagem comum que permite comparar as qualificações de acordo com o seu conteúdo e o seu perfil e não com os métodos e processos de ensino.

Na reunião ministerial de Helsínquia de 5 de Dezembro de 2005, os ministros que tutelam a educação e formação profissional (EFP), os parceiros sociais europeus e a Comissão Europeia concluíram que deveria ser dada maior atenção à imagem, ao estatuto e à atratividade da EFP ⁽²⁴⁾. Como mais um instrumento europeu que abre caminho em direcção a um domínio europeu de EFP, o comunicado de Helsínquia salienta o desenvolvimento de um Sistema Europeu de Créditos em matéria de ensino e formação profissional ⁽²⁵⁾.

⁽²³⁾ Proposta de *Recomendação relativa à instituição do quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida* (COM(2006) 479 final, de 5 de Setembro de 2006). Disponível no sítio Web da Comissão, em: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html

⁽²⁴⁾ *The Helsinki communiqué on enhanced European cooperation in VET* [Comunicado de Helsínquia sobre a cooperação europeia reforçada para o ensino e a formação profissional]. Cf. sítio Web do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop), em: <http://www.cedefop.europa.eu/index.asp?section=3&read=2198>

⁽²⁵⁾ http://ec.europa.eu/education/ecvt/index_en.html

Dado que a educação e a formação profissionais não se inserem na competência exclusiva da Comunidade, a tarefa agora será melhorar a coordenação e aumentar a confiança entre as partes interessadas a nível sectorial, nacional e europeu, e realizar os objectivos dos processos de Copenhaga, Maastricht e Helsínquia.

Em aditamento ao debate relacionado com o *Livro Verde – Modernizar o direito do trabalho para enfrentar os desafios do século XXI* (Comissão Europeia, 2006), a Comissão Europeia publicou, em Junho de 2007, a comunicação *Para a definição de princípios comuns de flexigurança* ⁽²⁶⁾, onde propõe um conjunto de princípios comuns sobre como criar mais e melhores empregos. O documento recomenda a abordagem alargada do que se entende por flexigurança, definindo-a como uma estratégia integrada que visa aumentar, em simultâneo, a flexibilidade e a segurança dos trabalhadores e das empresas. A flexibilidade “não se restringe a dar maior liberdade às empresas para contratar ou despedir pessoal”; tem mais a ver com “transições bem-sucedidas ao longo da vida”, como a transição entre a escola e o mundo profissional, entre postos de trabalho, entre o desemprego e o emprego e entre a vida activa e a reforma. A segurança, por outro lado, representa “dotar as pessoas das competências que lhes permitam progredir nas suas vidas profissionais”. A Comissão e os Estados-Membros chegaram a consenso quanto ao facto de as políticas de flexigurança poderem ser aplicadas em torno de quatro componentes políticas. Uma destas inclui “estratégias globais de aprendizagem ao longo da vida para garantir a constante adaptabilidade e empregabilidade dos trabalhadores” ⁽²⁷⁾. Por outro lado, a OCDE define um grau elevado de participação na aprendizagem ao longo da vida como elemento essencial do conceito de flexigurança (OCDE, *Perspectivas do Emprego – 2005*). Resulta desta Comunicação que as políticas de flexigurança abrangem as oportunidades de formação “para todos os trabalhadores, especialmente os menos qualificados e os trabalhadores mais velhos”.

O conceito de flexigurança da Comissão reconhece a necessidade de os intervenientes no mercado de trabalho se tornarem mais sensíveis às mudanças socioeconómicas numa época em que os empregos vitalícios são uma utopia para a maioria da população

⁽²⁶⁾ http://ec.europa.eu/employment_social/news/2007/jun/flexicurity_en.pdf

⁽²⁷⁾ Os três aspectos políticos fundamentais do documento são os seguintes: modalidades legais de contrato flexíveis e fiáveis, medidas activas e eficientes ao nível do mercado de trabalho (ALMP) e sistemas de segurança social que incentivem a mobilidade no mercado de trabalho e ajudem as pessoas a conjugar o trabalho e as responsabilidades da sua vida privada.

activa. Porém, a aplicação do conceito de flexigurança e a obtenção de uma melhor adequação entre as necessidades do mercado de trabalho e a oferta de formação enfrentam vários desafios: a flexigurança dá origem a custos consideráveis e parece funcionar apenas em Estados-providência desenvolvidos e com subsídios de desemprego generosos, uma legislação relativa à protecção do emprego moderada e grande cobertura dos sindicatos. Os países com uma frágil cultura do diálogo social ou com taxas de sindicalização baixas parecem ter dificuldade em encontrar o equilíbrio certo entre os direitos e as obrigações, dando origem, assim, à interacção positiva entre flexibilidade e segurança.

Conclusões e perspectivas: formação profissional em todas as idades

Com o envelhecimento da população activa, a aprendizagem ao longo da vida assume uma importância cada vez maior. A formação contínua mantém vivo o espírito das pessoas e o seu grau de empregabilidade elevado. O aumento do emprego entre os mais velhos significa assumir uma perspectiva ao longo da vida sobre a necessidade de formação profissional contínua e garantir que a formação regular e personalizada se torna uma tradição para todas as idades. A formação de trabalhadores com mais de 50 anos pode aumentar a sua produtividade e adiar a sua saída do mercado de trabalho. Os parceiros sociais desempenham um papel fundamental na promoção de locais de trabalho propícios à aprendizagem, que libertem concretizem o potencial de aprendizagem dos trabalhadores.

Independentemente da eventual tentativa por parte dos decisores de promover o acesso à formação, as políticas de envelhecimento activo ou a prática dos tempos de trabalho flexíveis, se a finalidade for integrar os cidadãos mais velhos no mercado de trabalho, a incidência não deve limitar-se às coortes de cidadãos com mais de 50 anos de idade. Envelhecer de forma saudável significa ser-se activo e receber formação contínua ao longo da vida. A adaptabilidade profissional e a empregabilidade significam a requalificação e o ajustamento das competências desde o início da carreira. As políticas referidas só poderão ter êxito se forem acompanhadas por medidas que aumentem a empregabilidade dos trabalhadores mais

⁽²⁸⁾ A respeito das sugestões sobre a produtividade dos trabalhadores mais velhos e correspondentes políticas salariais, ver: OCDE, 2005, pp. 5-6 (op. cit.).

velhos: é necessária uma política holística da gestão da mudança ⁽²⁸⁾.

O factor idade reforça as desigualdades no acesso à formação contínua, que dividem os trabalhadores assalariados segundo o grupo socioprofissional a que pertencem, desde o início da vida activa. A formação e os resultados de aprendizagem alcançados deverão ter um impacto real nas carreiras: melhores ligações entre a formação e a progressão na carreira aumentariam, inquestionavelmente, a apetência por formação em todas as idades. Essa perspectiva supõe uma nova abordagem à aprendizagem ao longo da vida, que contemple programas de formação para todas as idades em função dos níveis de qualificação.

As medidas geralmente destinadas aos trabalhadores com mais de 50 anos que negam a multiplicidade de estratégias, objectivos, condições de emprego e, acima de tudo, as carreiras profissionais, não podem reduzir as desigualdades, podendo mesmo agravá-las. A empregabilidade depende, essencialmente, do capital humano de cada indivíduo. Paradoxalmente, os esforços no sentido da mudança de atitude através da promoção de imagens positivas dos mais velhos podem acabar por reforçar os estereótipos relacionados com a idade. De cada vez que se diz que um trabalhador mais velho é mais digno de confiança, espalha-se a mensagem de que os trabalhadores mais novos são fiáveis. O Employers Forum on Age (EFA) [Fórum dos trabalhadores sobre a idade], uma rede das principais organizações patronais britânicas, está a promover uma campanha imparcial que defende que, a longo prazo, a discriminação dos trabalhadores mais novos pode tornar-se o principal problema para os empregadores ⁽²⁹⁾.

É necessária mais investigação sobre a aprendizagem permanente pelos trabalhadores mais velhos e sobre o modo como os vários sectores são afectados pela evolução socioeconómica no sentido de processos com grande exigência de conhecimentos. Os problemas de emprego que os trabalhadores mais velhos enfrentam tendem a intensificar-se a menos que sejam tomadas medidas preventivas e desenvolvidos esforços para criar políticas de recursos humanos adequadas à idade. A formação e outras políticas de âmbito profissional têm de se tornar neutras do ponto de vista da idade, ou seja, têm de ser uma opção igualmente atractiva para os trabalhadores mais novos, os de meia-idade e os experimentados.

⁽²⁹⁾ Ver sítio Web do EFA, em: <http://www.efa.org.uk>

Bibliografia

- Comissão Europeia. *Aumentar os níveis de emprego dos trabalhadores mais velhos e retardar a saída do mercado de trabalho*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2004 (COM (2004) 146 final). Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2004:0146:FIN:PT:PDF> [referenciado em 17.4.2008].
- Comissão Europeia. *Livro Verde – Modernizar o direito do trabalho para enfrentar os desafios do século XXI*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2006 (COM(2006) 708 final). Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0708:FIN:PT:PDF> [referenciado em 17.4.2008].
- Comissão Europeia, Direcção-Geral da Educação e da Cultura. *Implementation of the 'Education and training 2010' work programme: making the best use of resources - a European toolbox of policy measures* [Execução do programa de trabalho "Educação e Formação 2010" – Grupo de trabalho E "Utilizar os recursos da melhor forma" – Um conjunto de instrumentos políticos europeus]. Bruxelas: Comissão Europeia, 2006. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/besttool.pdf> [referenciado em 17.4.2008].
- Comissão Europeia, Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais. *Industrial relations in Europe: 2004* [Relações laborais na Europa – 2004]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2005.
- Dworschak, B. et al. "Building workplaces in line with the ageing process [Organizar locais de trabalho adaptados ao processo de envelhecimento]". In: Cedefop; Tikkanen, T., e Nyhan, B. (ed.). *Promoting lifelong learning for older workers: an international overview* [Promoção da aprendizagem ao longo da vida para trabalhadores mais velhos – Panorama internacional]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2006 (Documentos de referência do Cedefop, n.º 65).
- Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (Eurofound). *Fourth European working conditions survey* [Quarto inquérito europeu sobre as condições de trabalho]. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2007.
- Giarini, O.; Malitza, M. *The double helix of learning and work* [A dupla hélice da aprendizagem e do trabalho]. Bucareste: UNESCO, 2003 (Studies on Science and Culture).
- Handy, C. *The Empty Raincoat: Making Sense of the Future* [A Gabardina Vazia: Decifrar o Futuro]. Londres: Hutchinson, 1995.

- Heichlinger, A.; Mättää, S. *Good governance in delivering sustainable growth: regions and municipalities as the promoters of the Lisbon strategy [A boa governação na promoção do desenvolvimento sustentável: as regiões e os municípios enquanto promotores da Estratégia de Lisboa]*. EIPA (documento de apoio à Presidência finlandesa da UE), Setembro de 2006. Disponível em: <http://www.stiment.net/files/sLLYyWlv.pdf> [referenciado em 17.4.2008].
- Ilmarinen, J. *Ageing workers in Finland and in the European Union: their situation and the promotion of their working ability, employability and employment [Trabalhadores mais velhos na Finlândia e na União Europeia: situação actual e promoção da sua capacidade de trabalho, empregabilidade e emprego]*. Helsinquia: Instituto de Saúde no Trabalho da Finlândia, 1999.
- Kauppinen, Timo. *The 'puzzle' of the knowledge society [O puzzle da sociedade do conhecimento]*. Dublin: Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (Eurofound), 2005. Disponível em: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2005/134/en/1/ef05134en.pdf> [referenciado em 17.4.2008].
- Krieger, H. *New work biographies in Europe: a challenge to develop an EU work life policy [Novos percursos de vida profissional na Europa: o desafio da criação de uma política comunitária relativa à vida de trabalho]*. Dublin: Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (Eurofound), 2004.
- OCDE. *Older workers: living longer, working longer [Trabalhadores mais velhos: viver mais tempo, trabalhar mais tempo]* (DELSA/Boletim Informativo, n.º 2/2006). Disponível em: www.oecd.org/dataoecd/54/47/35961390.pdf [referenciado em 17.4.2008].
- OCDE. *Employment Outlook 2003: Towards More and Better Jobs [Perspectivas do Emprego – 2003: Por Mais e Melhores Empregos]*. Paris: OCDE, 2004.
- OCDE. *Employment Outlook 2006: Boosting Jobs and Incomes, Policy Lessons from Reassessing the OECD Jobs Strategy [Perspectivas do Emprego – 2006: Estimular o Emprego e os Rendimentos – Lições Políticas Decorrentes da Reavaliação da Estratégia de Emprego da OCDE]*. Paris: OCDE, 2007.
- OCDE. *The impact of ageing on demand, factor markets and growth [Impacto do envelhecimento na procura, nos mercados dos factores de produção e no crescimento]*. Paris: OCDE, 2005 (ECO/Documento de trabalho, n.º 420).

- Pisani-Ferry, J.; Sapir, A. *Last Exit to Lisbon [Última Saída para Lisboa]*. Bruegel, 2006 (Policy Brief 2006/02). Disponível em: <http://www.bruegel.org/1422> [referenciado em 17.4.2008].
- Pochet, P. “Social benchmarking, policy making and new governance in the EU [Análise social comparativa, opções políticas e nova governação na UE]”. *Journal of European Social Policy*, 2001, pp. 291-307.
- Reday-Mulvey, G. Comunicação ao Seminário “The pensions time bomb [A bomba-relógio das pensões]”, organizado pelo EIPA-CEFASS (Milão) em 18 e 19 de Maio de 2003.
- Reday-Mulvey, G. *Working beyond 60: key policies and practices in Europe [Trabalhar para além dos 60 Anos: as Políticas e as Práticas Determinantes na Europa]*. Londres: Palgrave, 2005.
- Warwick Institute for Employment Research; Economix Research & Consulting. *Ageing and employment: identification of good practices to increase job opportunities and maintain older workers in employment [Envelhecimento e emprego: identificação de boas práticas destinadas a aumentar as oportunidades de emprego e a prolongar a actividade profissional dos trabalhadores mais velhos]*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2006. Disponível em: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2006/sept/ageingreport_en.pdf [referenciado em 17.4.2008].
- Welz, C. *The European social dialogue under articles 138 and 139 of the EC treaty: actors, processes, outcomes [O Diálogo Social Europeu à luz dos Artigos 138.º e 139.º do Tratado CE: Actores, Processos e Resultados]*. Dublin: Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho (Eurofound), 2007.

Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho das Ilhas Baleares

Rosa Rosselló Ramón e Sebastià Verger Gelabert

são doutorados em Ciências da Educação e docentes no Departamento de Ciências de Educação da Universidade das Ilhas Baleares. Desenvolvem trabalhos de investigação centrados sobretudo nos alunos do ensino básico e secundário com necessidades educativas especiais e na inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e na vida adulta.

RESUMO

Se a educação constitui um direito inalienável das crianças e jovens com deficiência, garantir o emprego é determinante para a sua inclusão na vida adulta. Foi realizado um amplo estudo destinado a analisar a transição do final da escolaridade obrigatória para o início da vida activa nos jovens com deficiência na Comunidade Autónoma das Ilhas Baleares. O presente artigo aborda as duas questões principais que surgiram em resultado deste estudo: em primeiro lugar, os elementos de base que intervêm na conceptualização do tema e, em segundo lugar, uma avaliação da situação actual na comunidade.

Palavras-chave

Access to training, access to employment, community programme, handicapped worker, individual training, work attitude

Acesso à formação, acesso ao emprego, programa comunitário, trabalhador com deficiência, formação individual, atitude face ao trabalho

Introdução

As questões relacionadas com as condições de emprego e com a qualidade de vida das pessoas com deficiência já foram estudadas em diversas ocasiões, embora os dois temas tenham sido, frequentemente, tratados separadamente. Não obstante, estes temas estão estreitamente relacionados, dado que as condições de emprego adequadas influem de forma positiva na qualidade de vida do trabalhador (De la Iglesia, 2006).

Embora a relação directa entre as competências e tipo e grau de incapacidade de cada indivíduo e as possibilidades de obter emprego seja óbvia, o papel fundamental desempenhado pela educação ao proporcionar oportunidades de emprego nas condições menos restritivas e mais produtivas também é bem conhecido. Segundo Pallisera (1996), a educação desempenha uma dupla função: uma função sociológica que pressupõe uma mudança no estatuto do indivíduo e no seu papel pessoal e uma função psicológica associada ao desenvolvimento das competências pessoais e à necessidade de uma identidade pessoal.

A formação é particularmente significativa entre o final do ensino formal e a procura do primeiro emprego, já que é acompanhada de uma transição individual da adolescência para a vida adulta, cujo objectivo é a aquisição da autonomia e da independência pessoal. O presente documento ⁽¹⁾ aborda o período entre a conclusão do ensino pós-obrigatório e a inserção no mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, uma análise das necessidades das pessoas com deficiência relativamente ao desenvolvimento dos seus processos de vida constitui o ponto de partida mais adequado para a organização de uma oferta educativa que lhes permita ajudarem-se a si mesmos a entrar na vida adulta. Tal como é defendido por Álvarez e Garcia (1997), ao definir as necessidades, há que considerar dois aspectos: a formação recebida pelos indivíduos e as exigências do contexto em que se pretendem inserir.

Têm sido utilizados diferentes critérios e orientações para a organização e para o desenvolvimento de acções de formação profissional para pessoas com deficiência, que foram agrupados pela OCDE-CERI (1991) e por Pallisera (1996) em seis grupos:

⁽¹⁾ O presente artigo é o resultado de um vasto projecto de investigação com a duração de três anos, realizado pelo *Grup de Recerca Escola Inclusiva i Diversitat* (Grupo de Investigação sobre Educação para a Inclusão e Diversidade) na UIB intitulado: "Análise e optimização dos itinerários educativos para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência", subsidiado pelo Ministro da Ciência e Tecnologia (Boletim Oficial do Estado, 8 de Março de 2000).

- uma fase de avaliação e orientação que avalia tanto as aptidões para o trabalho como a formação;
- uma política dinâmica para reforçar os conhecimentos de base, que organiza a formação em sistemas modulares individualizados e que promove a formação de professores/formadores;
- uma política de relações estreitas entre as empresas e as instituições de formação, que deve ser promovida para alargar a modalidade da formação alternativa;
- uma política para renovar os conteúdos da formação relacionados com o desenvolvimento das novas tecnologias, o que é fundamental;
- uma política de cooperação entre as instituições especializadas em material de apoio à formação ao nível comunitário, que deve ser promovida;
- participação individual no desenvolvimento de acções de formação, o que constitui um factor essencial para permitir que as pessoas com deficiência se sintam envolvidas nos seus planos de formação.

Verdugo e Jenaro (1995) enunciam uma série mais detalhada de estratégias para a definição das práticas formativas utilizadas na preparação para o emprego de pessoas com deficiência.

1. Identificação e desempenho de actividades e tarefas que reflectam o actual mercado de trabalho da comunidade;
2. formação em competências que sejam decisivas para um desempenho profissional eficiente;
3. formação dos indivíduos dentro da comunidade;
4. utilização de procedimentos sistematizados para a condução da formação;
5. identificação de estratégias adaptáveis que promovam a autonomia dos alunos;
6. reconceptualização dos papéis desempenhados pelos profissionais e pelas estruturas organizativas;
7. participação dos pais na preparação dos filhos para o emprego;
8. criação da alternativa ao emprego que melhor se adequa às competências do aluno;
9. coordenação e colaboração com programas de serviços destinados a adultos.

Algumas destas estratégias foram incluídas no quadro legislativo nacional a partir da adesão de Espanha à União Europeia, conforme se pode constatar pelos acordos relativos à formação profissional estabelecidos entre a administração e os agentes sociais, como o *Acuerdo de Bases sobre Políticas de Formación Profesional* (o acordo de base relativo às políticas para a formação profissional), o *Acuerdo Nacional de Formación Continua* (o acordo nacional rela-

tivo à formação contínua) e o *Acuerdo Tripartito Nacional de Formación Continua* (o acordo nacional tripartido relativo à formação contínua). Além disso, a secção 23.2 da Lei geral do sistema educativo (1990) visa a organização de programas de garantia social que forneçam formação básica e profissional que permitam aos alunos que não completam o ensino secundário obrigatório encontrar emprego ou prosseguir os estudos no âmbito das diferentes alternativas ao ensino formal, sobretudo no domínio da formação profissional específica de nível intermédio.

O objectivo da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e as condições gerais que iriam permitir a consecução desse mesmo objectivo, pode ser apoiado com base em três premissas importantes:

- as pessoas com deficiência, tal como qualquer outro grupo social, não constituem um grupo homogéneo nem uniforme; fazem, com efeito, parte de um grupo diversificado de pessoas que gozam dos mesmos direitos fundamentais que os outros cidadãos. Não existe um rótulo que englobe um grupo na totalidade; dado que a diversidade é um facto inquestionável, esta premissa também se aplica às pessoas com deficiência;
- as aptidões das pessoas com deficiência têm algumas limitações com repercussões mais ou menos significativas nos seus desempenhos e nas suas actividades. Não obstante, é importante reconhecer que estas restrições são sempre acompanhadas de uma série de aptidões, possibilidades e potencialidades que podem e devem ser desenvolvidas. Este é o ponto de partida para qualquer acção destinada a promover a inclusão das pessoas com deficiência, não a limitação ou a discriminação, mas a integração e a verdadeira igualdade de oportunidades, o que constitui um desafio para a sociedade no seu conjunto;
- o princípio da normalização enquanto padrão de coesão e promotor da acção social, destinado a pôr termo à discriminação e à exclusão das pessoas com deficiência. Este princípio necessita de ser integrado na abordagem geral da sociedade para que a igualdade de oportunidades e a disponibilização de recursos permitam a normalização da vida e a participação de todos na sociedade. Isto requer a criação de opções que permitam a participação e a acção.

Estas premissas constituem os fundamentos teóricos da abordagem geral e das acções que analisam o estatuto social e humano das pessoas com deficiência e que visam a realização do objectivo da inclusão social. Esta realização baseia-se na não-discriminação e exige a disponibilização dos apoios e auxílios necessários para

permitir a participação activa em todos os domínios da vida quotidiana. As pessoas com deficiência devem ter acesso aos serviços de saúde, educativos, profissionais, de lazer e sociais normais e às oportunidades que são proporcionadas às pessoas sem deficiência. Para o conseguir, é necessário abandonar a concepção segregacionista e discriminatória deste grupo na educação, no emprego e em todas as outras esferas da vida. A ideia de que as políticas em matéria de deficiência são da exclusiva responsabilidade dos ministérios ou das administrações deve ser abandonada em prol de uma abordagem em que as pessoas com deficiência sejam plenamente incluídas na responsabilidade geral e colectiva de qualquer governo ou administração; trata-se de uma concepção que rompe com a prática dominante.

Estas abordagens teóricas devem ser traduzidas em propostas de iniciativas e acções que melhorem a qualidade de vida e que facilitem a inclusão social das pessoas com deficiência. Estas propostas podem ser agrupadas em quatro tipos básicos de acções.

Em primeiro lugar estão os apoios. Em 1992, a American Association on Mental Retardation (AAMR) [Associação Americana para a Deficiência Mental] publicou uma nova definição da deficiência mental (revista por Luckasson et al. em 2002) que incluía um novo paradigma da acção baseado no apoio. Por apoio entende-se qualquer recurso ou estratégia que promova os interesses e objectivos das pessoas com ou sem deficiência e que permita o acesso a recursos, informações e relações integrados no domínio da família, da educação, do trabalho e da habitação, que conduza a uma maior autonomia, produtividade, participação na comunidade e satisfação pessoal.

Os apoios não são úteis e necessários apenas para as pessoas com deficiência, mas também para quem necessitar de um recurso ou de uma estratégia específica para realizar algo. Estes auxílios podem ser disponibilizados por outras pessoas, por nós próprios, pela tecnologia ou pelos serviços da comunidade. As pessoas com deficiência requerem apoios naturais e normalizados e auxílios que lhes permitam o acesso e a participação nas actividades quotidianas, da mesma forma que as outras pessoas da mesma idade, sexo e condição. Para o conseguir, os recursos, estratégias e meios que permitem às pessoas com deficiência ultrapassar os obstáculos que impedem a sua participação em pé de igualdade, devem estar disponíveis sob a forma de uma resposta social e normalizada. Citando Barton (1998, p. 45): “... assim, ocorreu uma alteração no objectivo da prática, que passou dos indivíduos e das suas insuficiências para ambientes que aumentam a deficiência e

as atitudes sociais hostis, uma vez que a deficiência não é uma categoria abstracta, já que ocorre sempre e só num contexto social e histórico que determina as suas características”.

Se os indivíduos tiverem acesso a apoios adequados que lhes permitam satisfazer as respectivas necessidades, não são deficientes, mas pessoas com condições idênticas. Deve ser este o objectivo de todas as acções a nível profissional, pessoal e de grupo.

Em segundo lugar surge a subsidiariedade. Esta iniciativa relacionada com os apoios apresenta três propostas e/ou consequências principais: a subsidiariedade a nível político, os serviços gerais a nível executivo e a autonomia a nível pessoal.

A subsidiariedade é o objectivo da distribuição das competências; a aplicação deste princípio organizativo é um instrumento claro para a distribuição e regulamentação do exercício das competências. A nível social, este princípio pode ser definido como tendo início ao nível da família, dos amigos e da comunidade, alcançando sucessivamente os níveis local, autónomo e estatal: cada um destes assume a responsabilidade apenas quando o nível precedente não consegue satisfazer devidamente uma necessidade concreta.

Este sistema pressupõe um conjunto de critérios objectivos na atribuição de competências e responsabilidades que permitem o estabelecimento de limites e obrigações a diferentes níveis do poder e da administração, com base num único critério: o princípio da máxima eficiência.

Em terceiro, estão os serviços gerais. Todas as esferas comuns, gerais e sociais devem ter os apoios necessários e adequados que se encontrem disponíveis para proporcionar às pessoas com deficiência as mesmas oportunidades de participar em actividades que o resto da população, apesar das suas deficiências e limitações reais. Trata-se de um desafio a que qualquer iniciativa pública, legislativa e/ou social tem de dar resposta.

É óbvio que muitas pessoas com deficiência necessitam de ajuda e apoios de qualidade, com base na integração na sociedade a fim de evitar que estes apoios se tornem uma fonte de segregação e marginalização. Neste sentido, as pessoas com deficiência devem ter acesso a serviços de saúde, educativos, sociais e no domínio do emprego normais e de qualidade, nas mesmas condições que o resto da população. Isso pressupõe não apenas a criação de serviços específicos para as pessoas com deficiência como um grupo, mas também a promoção da respectiva inclusão nos serviços gerais em todos os domínios de actuação: cultura, planeamento urbano, educação, transportes, habitação, emprego, saúde, desporto, lazer, promoção económica, etc. O objectivo final é evitar a criação

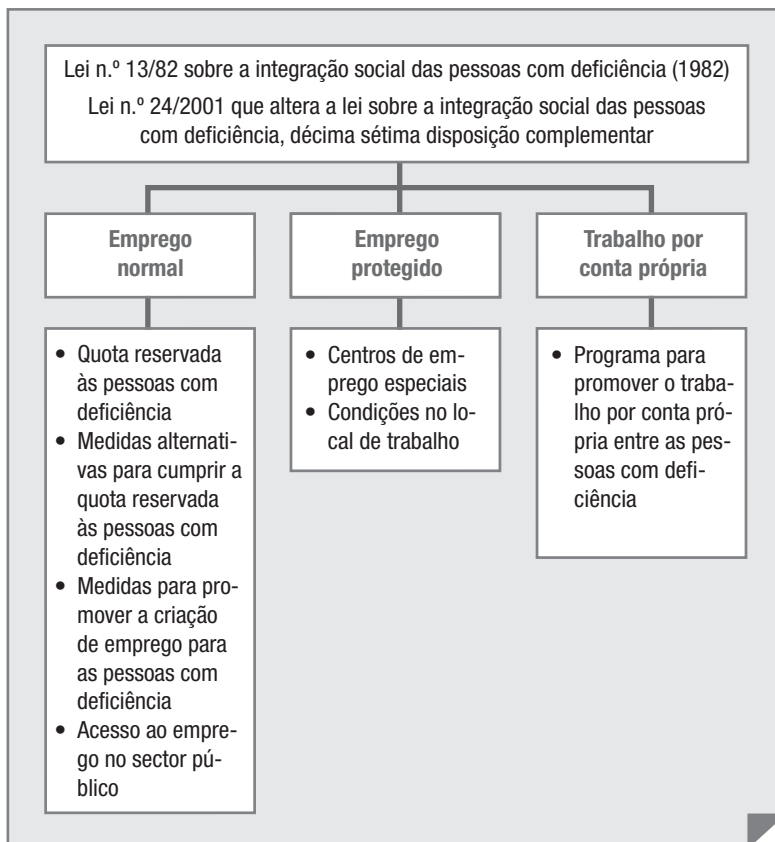
de uma falsa dicotomia entre as pessoas com e sem deficiência, para que possam ser planeados, organizados e executados serviços flexíveis suficientemente amplos que satisfaçam as necessidades básicas e quotidianas de toda a população. A intenção não é oferecer às pessoas com deficiência serviços distintos dos concebidos para a população em geral, mas um modelo de serviço que inclua apoios normalizados e naturais que garanta a igualdade de participação de todos nas vantagens proporcionadas por cada um dos serviços. Este modelo exige que se aprenda a trabalhar não apenas em prol das pessoas com deficiência, mas com e para elas; a mudança das atitudes da administração pública, das autoridades e dos técnicos constitui um pré-requisito para a realização de progressos neste sentido.

Por fim, existe a autonomia. O objectivo de todas as políticas e propostas de acção associadas às pessoas com deficiência deve ser a obtenção dos mais elevados níveis possíveis de autonomia. A integração social depende dos níveis de autonomia, o que está mais estreitamente relacionado com os níveis de adaptação ao ambiente e com o acesso aos auxílios técnicos e aos apoios normalizados do que o grau de incapacidade.

Agir sobre o ambiente, modificá-lo de forma a torná-lo acessível a todos também leva a uma redução significativa na necessidade de auxílios técnicos e de serviços específicos que só seriam utilizados em casos indispensáveis. A autonomia exige não apenas que se beneficie, de forma gradual e progressiva, das oportunidades de participação nas actividades, mas também dos recursos e apoios necessários ao desenvolvimento da autonomia neste contexto, não apenas com o objectivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência em particular, mas também em benefício da população em geral.

A Espanha, juntamente com os restantes países da UE, traçou planos, políticas e regulamentos que visam promover a inserção das pessoas com deficiência, tanto em ambientes de trabalho normais, como em ambientes protegidos (centros de formação profissional e centros de emprego especiais) e incentivar o trabalho por conta própria. Todos estes planos têm origem na Lei n.º 13/82 sobre a integração social das pessoas com deficiência (1982), alterada em 2001 (Lei n.º 24/2001 que altera a lei sobre a integração social das pessoas com deficiência, décima sétima disposição complementar), como é possível verificar no gráfico 1.

Gráfico 1



Foram desenvolvidos vários regulamentos e textos jurídicos para cada uma destas modalidades:

- (a) Emprego normal. A secção 38 da Lei n.º 13/82 de 7 de Abril sobre a integração social das pessoas com deficiência institui a denominada “quota de reserva”, ou seja, a obrigação das empresas do sector público e do sector privado com um mínimo de 50 trabalhadores reservarem o equivalente a 2 % de todos os postos de trabalho a trabalhadores com deficiência.
- Além disso, existem alguns regulamentos que regem os tipos de contratos (permanente, a tempo inteiro ou a tempo parcial) que as pessoas com deficiência podem ter, nomeadamente:
 - Despacho ministerial de 13 de Abril de 1994 que regula a concessão de auxílios ou subvenções destinados a incentivar a criação de emprego para os trabalhadores com deficiência, estabelecido no capítulo II do Decreto real 1451/83 de 11 de

Maio (Boletim Oficial do Estado Espanhol de 5 de Maio), parágrafo cinco, na segunda disposição final da Lei 40/98 de 9 de Dezembro (Boletim Oficial do Estado Espanhol de 10 de Dezembro).

- (b) Emprego em ambientes protegidos. Centros de emprego especiais são empresas em que todos os trabalhadores são portadores de deficiência. Os regulamentos que regem o funcionamento destes centros são essencialmente os seguintes:
- Decreto real 2273/85 de 4 de Dezembro (Boletim Oficial do Estado Espanhol de 9 de Dezembro de 1985), que aprova os regulamentos dos centros de emprego especiais.
 - Despacho ministerial de 16 de Outubro de 1998 (Boletim Oficial do Estado Espanhol de 21 de Novembro de 1998), relativo à concessão de auxílios.
- (c) Trabalhadores por conta própria portadores de deficiência. O Ministério de Emprego e dos Assuntos Sociais e o programa para a promoção do trabalho por conta própria entre os trabalhadores com deficiência propuseram uma série de subvenções destinadas ao financiamento de projectos empresariais apresentados por indivíduos com deficiência desempregados que pretendam trabalhar por conta própria. Estas subvenções são regulamentadas pelo decreto ministerial de 16 de Outubro (Boletim Oficial do Estado Espanhol de 21 de Novembro de 1998) que estabelece a base regulamentar para a concessão de subvenções e auxílios públicos para a promoção da integração das pessoas com deficiência em centros de emprego especiais ou no trabalho por conta própria.
- Devido a estas considerações, o estudo foi estruturado em torno de duas questões principais: o grau de adequação do ensino às necessidades do mercado de trabalho e se o conteúdo da formação fomenta uma inclusão efectiva. O objectivo final do estudo foi melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência através do aperfeiçoamento dos itinerários de formação, no pressuposto de que essa melhoria aumenta as possibilidades de uma plena inclusão no mercado de trabalho.

Muitas empresas e entidades económicas nas Ilhas Baleares podem tirar partido a médio e longo prazo dos resultados do presente estudo, tanto do ponto de vista económico, através da melhor preparação dos seus trabalhadores, como do ponto de vista social, proporcionando mais oportunidades às pessoas com deficiência.

Objectivos e metodologia do estudo

Os objectivos do estudo são:

1. Descrever a oferta de formação pós-obrigatória formal e informal disponível para as pessoas com deficiência na Comunidade das Ilhas Baleares.
2. Identificar os alunos com deficiência inscritos nas diferentes opções educativas.
3. Conhecer e analisar as opiniões dos profissionais envolvidos em cada uma das modalidades de formação.
4. Analisar as necessidades do sector empresarial em matéria de competências profissionais das pessoas com deficiência.
5. Conhecer e analisar as opiniões das pessoas com deficiência sobre a formação recebida e sobre as condições no local de trabalho.
6. Definir os indicadores de formação e compará-los com as várias instâncias na educação, com as pessoas envolvidas e com os diferentes domínios do mundo empresarial.

Estes objectivos foram investigados numa perspectiva quantitativa e qualitativa. O processo envolveu vários agentes educativos, como se pode verificar no Quadro I infra:

Quadro 1. Resumo dos objectivos e metodologia

Objectivos	Metodologia	Materiais/indivíduos
1 e 2	análise dos dados	manuals, relatórios e sítios Web oficiais
3	questionários	peçoal docente
4	entrevistas aprofundadas	empresários
5	entrevistas aprofundadas	peçoas com deficiência
6	grupos de discussão	todos os agentes anteriores envolvidos no estudo

Nota: o que interessa é sobretudo, a análise pormenorizada de situações específicas e dos respectivos resultados e não o estudo de dados estatísticos a partir dos quais seja possível generalizar os resultados.

A concretização do primeiro e do segundo objectivo implicou a preparação de uma base de dados em dois terminais que incluía a formação profissional actualmente disponível na comunidade e um recenseamento das peçoas com deficiência inscritas em cada uma das modalidades de formação.

Foram utilizadas várias fontes de informação:

- dados relativos às oportunidades de formação, actualmente disponíveis na Comunidade Autónoma das Ilhas Baleares, extraídos directamente de manuais publicados em cada ano académico pelo Conselho da Educação do Governo das Ilhas Baleares ⁽²⁾;
- dados relativos a todas as pessoas com deficiência inscritas nas várias opções de formação (ensino secundário pós-obrigatório, ciclos de formação de nível intermédio e avançado e programas de garantia social), disponibilizados pela Direcção-Geral da Inovação no Ensino e pela Direcção-Geral da Formação Profissional;
- o sítio Web do Governo das Ilhas Baleares, que divulga todos os cursos oferecidos em cada ano e as entidades públicas e privadas que os promovem;
- associações para pessoas com deficiência e representantes do sector sindical, que foram contactados para darem a conhecer a respectiva oferta em termos de formação informal.
- dados do INEM (Instituto Nacional de Emprego) relativos às inscrições de pessoas com deficiência em escolas profissionais e em centros de formação em alternância.

Para alcançar o terceiro objectivo, foram elaborados vários questionários destinados aos profissionais que trabalham com as opções de formação formal e informal disponíveis em Espanha. Em matéria de formação formal, estas opções incluíam o ensino secundário pós-obrigatório, ciclos de formação profissional de nível intermédio e avançado, programas de garantia social, serviços de orientação e *Programas de transición a la vida adulta* (PTVA) (Programas de transição para a vida adulta).

No que respeita à formação informal, a investigação abrangeu a formação profissional, centros de formação em alternância e serviços de orientação comunitários.

Os questionários foram enviados para todos os centros pertinentes, embora a taxa de resposta não tenha sido particularmente elevada. Os dados obtidos são apresentados nos quadros 2 e 3.

⁽²⁾ Aux Îles Baléares, les centres offrant une formation sont publics ou privés et sont financés en partie ou en totalité par les fonds publics.

Quadro 2. Índice de participação em opções de formação formal

Número total de questionários respondidos				
Ens. sec. pós-obrig.	Ciclos de formação	PGS	Orientação	PTVA
6	23	15	7	15
Percentagem dos resultados				
75 %	61,52 %	40 %	53,84 %	71,42 %

Quadro 3. Índice de participação em formação informal

Número total de questionários respondidos			
FP	EP/CFA	Serviços de orientação	
		Serv. gerais	Serv. específicos
12	13	5	2
Percentagem dos resultados			
43 %	40 %	30 %	50 %

Os dois quadros mostram o número total, e as percentagens correspondentes, de questionários recebidos de cada um dos subgrupos de amostra. É importante salientar que em alguns sectores educativos o número de profissionais que se ocupam dos alunos com deficiência é baixo, daí as percentagens relativamente elevadas obtidas a partir de um número reduzido de resultados directos.

As entrevistas foram utilizadas tendo em mente o quarto objectivo, que era analisar as necessidades da comunidade empresarial. A *Mesa para la inserción laboral de personas con discapacidad con necesidad de apoyo* (Mesa redonda para a inclusão das pessoas com deficiência com necessidade de apoio no local de trabalho) ⁽³⁾ e a *Coordinadora de Minusválidos de Menorca* (Conselho de Coordenação dos Deficientes de Menorca) deram a sua contribuição relativamente a este objectivo. Foi realizado um total de 23 entrevistas a pessoas diferentes da comunidade empresarial das Ilhas: 13 das entrevistas foram realizadas em Maiorca e 19 em Menorca.

Relativamente ao quinto objectivo, o Instituto Balear dos Assuntos Sociais (IBAS) facultou o acesso à base de dados oficial de estatísticas sobre o emprego relativa a todas as pessoas com deficiência

⁽³⁾ O organismo responsável por agregar na comunidade autónoma as entidades pertinentes que desenvolvem programas de emprego assistido.

que vivem nesta comunidade autónoma. Através das 34 entrevistas aprofundadas (25 em Maiorca e 9 em Menorca) tentou-se apurar as opiniões das pessoas com deficiência sobre a formação que receberam, sobre as condições no local de trabalho e sobre a sua qualidade de vida.

Por fim, grupos de discussão definiram os indicadores de formação e compararam-nos com os diferentes agentes envolvidos no estudo (pessoas com deficiência, pessoas da comunidade empresarial e formadores). Foram convidados a participar os representantes das organizações que formam e contratam pessoas com deficiência, para além dos utilizadores dos diferentes serviços. Num total de sete debates foram abordadas várias questões: propostas para aumentar a sensibilização nos círculos sociais e empresariais, a formação formal, a formação informal, a orientação profissional, a inclusão no mercado de trabalho e os pontos de vista da comunidade empresarial e dos utilizadores.

As informações recolhidas a partir dos grupos de discussão foram analisadas e utilizadas para concluir os relatórios parciais que tinham sido elaborados na fase inicial do estudo. Os três relatórios finais foram preparados relativamente às opções de formação formal e informal, à comunidade empresarial e ao estatuto das pessoas com deficiência.

Segue-se uma síntese em duas partes elaborada a partir das conclusões destes três relatórios: a primeira centra-se na revisão dos aspectos técnicos indispensáveis da conceptualização da relação entre a deficiência e a colocação no mercado de trabalho, enquanto a segunda fornece uma lista de questões que reflectem a situação e as necessidades que definem o quadro actual da formação profissional e da colocação no mercado de trabalho.

Resultados do estudo

Não é fácil elaborar uma síntese de todos os resultados obtidos devido à complexidade do processo de investigação e às limitações inerentes a uma publicação deste género, pelo que o presente artigo irá abordar apenas aspectos estreitamente relacionados com o tema do artigo.

OBJECTIVOS I-II.

Descrever as opções educativas actuais na Comunidade Autónoma das Ilhas Baleares e identificar os alunos com deficiência inscritos nessas opções

As opções educativas podem, à semelhança do resto de Espanha, ser classificadas em dois grupos principais: ensino regulamentado pelo governo e ensino não regulamentado pelo governo. As opções que se seguem pertencem ao primeiro grupo:

- ensino secundário superior;
- formação profissional de nível intermédio e de nível avançado (FPNI e FPNA, respectivamente);
- programas de transição para a vida adulta (PTVA);
- programas de garantia social (PGS).

Tanto o ensino secundário como os ciclos de formação profissional (FPNI e FPNA) são sobretudo ministrados em estabelecimentos de ensino públicos e constituem as opções básicas para os jovens entre 16 e 18 anos de idade; ambos os tipos de ensino incluem medidas específicas que adaptam os planos de estudos aos alunos com necessidades especiais e que facilitam o acesso. Contudo, em geral, os PTVA só estão disponíveis em estabelecimentos de ensino privados ou parcialmente regulamentados e têm por objectivo ajudar os alunos com incapacidades graves a desenvolver a autonomia pessoal e facilitar a integração social; estes programas incluem uma componente de formação profissional específica. Os PGS são iniciativas não regulamentadas, embora sejam da responsabilidade da administração da educação, e estão disponíveis em estabelecimentos de ensino ou em outras instituições públicas ou privadas (câmaras municipais, empresas).

O segundo grupo engloba opções não regulamentadas, organizadas através das administrações do trabalho e incluem várias alternativas: formação profissional ocupacional (que visa especialmente a formação em domínios como a cozinha, jardinagem, agricultura) *Escuelas Taller* e *Casas de Oficios* (programas destinados a jovens desempregados de longa duração que carecem de competências básicas) e *workshops* de formação. Estas opções conjugam o trabalho com a formação e são direccionadas para serviços de utilidade pública de interesse social (reabilitação de meios naturais e urbanos, promoção do património artístico).

De acordo com o recenseamento municipal de 1996, o total da população das Ilhas Baleares era de 760 370 habitantes, 25 150 dos quais eram pessoas portadoras de deficiência, ou seja, 33,08 em mil relativamente ao total da população. O subgrupo da população entre 16 e 20 anos de idade estava distribuído do seguinte modo, por opção educativa:

As pessoas portadoras de deficiência intelectual não estão inscritas no ensino secundário nem em programas de formação de nível avançado e muito poucas frequentam programas de formação

profissional de nível intermédio. Com efeito, este grupo está inscrito principalmente em opções não regulamentadas e em programas de transição para a vida adulta em centros especiais, o que poderá constituir um obstáculo à procura de emprego em empresas normais.

Gráfico 2. Distribuição da população por tipo de deficiência

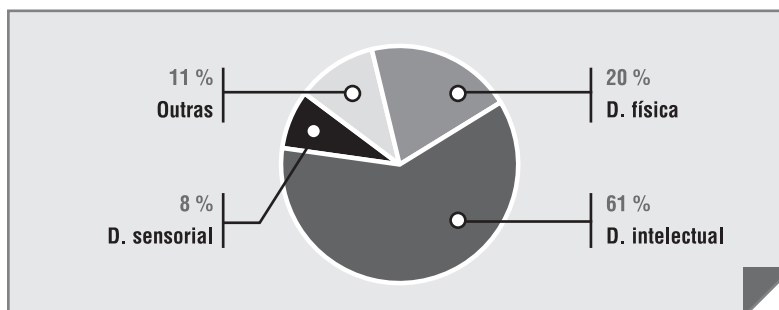
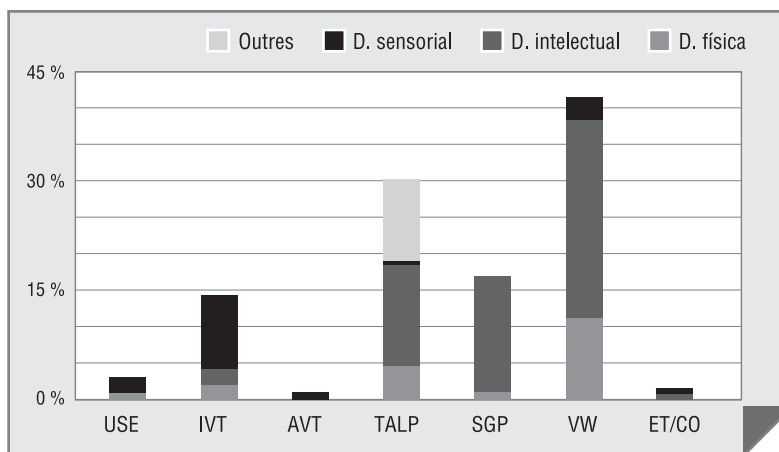


Gráfico 3. Distribuição da população por opção educativa e por tipo de deficiência



Por fim, o gráfico realça o facto de os indivíduos com deficiência sensorial estarem representados de forma significativa em programas de formação profissional de nível intermédio e de a categoria “Outras”, que inclui os indivíduos com várias deficiências ou com deficiência mental, só estarem inscritos em programas de transição para a vida adulta.

OBJECTIVO III.*Opiniões dos formadores envolvidos em cada uma das opções educativas*

As avaliações realizadas pelos profissionais dos diferentes itinerários educativos produziram resultados bastantes díspares. Todos concordaram que os PSG produzem melhores resultados, apesar de não respeitarem o princípio da sectorização. Os participantes no estudo também estão de acordo relativamente às lacunas na sua formação para ensinar alunos com deficiência, assim como às dificuldades que encontram para adaptar os itinerários às necessidades de cada um dos alunos.

OBJECTIVO IV.*Necessidades da comunidade empresarial relacionadas com as competências profissionais dos trabalhadores com deficiência*

Nas Ilhas Baleares, 95 % de todos os contratos de trabalho são promovidos por associações de deficientes que utilizam o trabalho assistido como uma forma de encontrar emprego para as pessoas com deficiência. Os empresários referem o interesse, o cumprimento das normas e critérios e a responsabilidade como os aspectos positivos das competências profissionais dos seus trabalhadores com deficiência.

OBJECTIVO V.*Opiniões das pessoas com deficiência acerca da formação recebida e das condições de emprego*

Os dados obtidos permitem concluir que existem dois factores prioritários a condicionar o emprego: a formação e o tipo de deficiência. Enquanto os indivíduos com deficiências intelectuais concluem o ensino básico obrigatório (e são posteriormente encaminhados para programas de garantia social, programas de inserção no mercado de trabalho e, em raras ocasiões, formação profissional de nível intermédio), os indivíduos com deficiência sensorial auditiva tendem a frequentar programas de formação e os indivíduos com deficiência visual, sensorial e motora prosseguem, em grande número, para o ensino secundário e para cursos superiores e universitários.

Não só as possibilidades de emprego diminuem com níveis mais baixos de escolaridade, mas os empregos que é possível encontrar também implicam a realização de trabalho não especializado e mal remunerado, de acordo com a formação exigida. Além disso, a formação contínua, especialmente em empresas, não leva este grupo em consideração.

Das abordagens teóricas à realidade da inclusão no mercado de trabalho

Foi detectada uma série de necessidades em resultado da revisão dos aspectos teóricos de base da inclusão no mercado de trabalho e da análise da investigação; estas necessidades têm de ser corrigidas caso se pretenda uma verdadeira integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Simultaneamente, estas necessidades reflectem o estado actual deste problema na Comunidade Autónoma das Ilhas Baleares, assim como na maioria das restantes Comunidades Autónomas de Espanha.

Muitos alunos com deficiência (especialmente alunos com deficiência mental) não concluem a escolaridade. Isto torna-se particularmente evidente na formação profissional de nível intermédio e no ensino pós-obrigatório. Além disso, 40 % do pessoal docente e 60 % dos conselheiros de orientação profissional participantes no estudo admitem que grande parte dos alunos (40 %) não obtém a formação profissional necessária e adequada para executar as tarefas que os esperam.

Os serviços de orientação profissional estão dispersos e os profissionais do ensino formal não estão familiarizados com esses serviços. Esta falta de informação impede a divulgação dos recursos e opções em matéria de emprego existentes e limita o aconselhamento e as expectativas dos alunos com deficiência. Além disso, a oferta formativa destinada aos alunos com deficiência é claramente muito mais limitada.

Os serviços de orientação geral não estão sensibilizados para as necessidades das pessoas portadores de deficiência, embora tendam a encaminhar os utilizadores para os serviços específicos. Este procedimento acentua o carácter específico e restritivo destes serviços e distancia-os de contextos mais normalizados.

Uma consequência relevante dos dois pontos anteriores é a falta de coordenação entre as redes de formação geral e específica e os serviços de emprego, o que também tem repercussões sobre as necessidades dos indivíduos envolvidos.

Foram detectados dois aspectos importantes da orientação profissional: em primeiro lugar, os esforços e a atenção estão excessivamente centrados nos períodos de transição; em segundo lugar, o processo não inclui o desenvolvimento de competências sociais básicas necessárias para a inclusão na sociedade e no emprego, num ponto de vista aberto e flexível. Este aspecto é referido por 60 % dos empresários que participaram no estudo.

Verificam-se lacunas claras na formação do pessoal para lidar com a deficiência, tanto ao nível do ensino formal, como do ensino informal. Deste modo, 40 % do pessoal docente participante no estudo admitiu ter grandes dificuldades em adaptar os programas gerais às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A questão é agravada por dois aspectos fundamentais: um são as atitudes do pessoal docente e dos alunos, que não promovem uma verdadeira inclusão social; o outro são as dificuldades que existem na mediação e resolução de conflitos.

De um modo geral, a oferta formativa destinada às pessoas com deficiência não está directamente relacionada com as exigências do mercado de trabalho. Na maior parte dos casos, a formação dá resposta à continuidade de uma determinada oferta que já existe há muitos anos ou à manutenção de colaborações existentes entre entidades e empresas e não inclui um interesse real na descoberta e adaptação aos novos perfis ou aos futuros itinerários profissionais. Apesar de se ter vindo a registar um aumento do número de vagas nas escolas, a natureza das propostas não se alterou nos últimos sete anos.

A formação informal oferece serviços que não cumprem o princípio da sectorização, uma vez que, na maior parte dos casos, estão situados em locais distantes ou em locais de difícil acesso para os utilizadores. Este facto é agravado pelas insuficientes infra-estruturas em matéria de transportes existentes nas três Ilhas Baleares.

As quotas de empregos destinadas a pessoas com deficiência não são cumpridas pela administração pública (parece não se ter atingido 20 % de vagas) nem pelas empresas privadas (apenas 40 % das empresas oferecem contratos a longo prazo a pessoas com deficiência). Além disso, não estão previstas adaptações aos conteúdos das provas de acesso à função pública que se adequem às necessidades dos candidatos.

As expectativas da comunidade empresarial, dos profissionais e das próprias famílias relativamente às pessoas com deficiência são baixas, o que se torna, em grande medida, determinante para encontrar emprego.

A precariedade das condições de emprego, caracterizada por contratos a curto prazo e pela sazonalidade, poderá levar à perda de postos de trabalho. Esta situação origina um elevado nível de insegurança e de desconfiança relativamente à comunidade empresarial e diminui as expectativas de independência e autonomia. Apenas 40 % das pessoas com deficiência que participaram no estudo tinham um contrato a longo prazo e só 4 % destas tinham algumas hipóteses de vir a ser promovidas.

Na maioria dos casos, os baixos salários resultam do baixo nível de qualificações e de empregos pouco qualificados.

A ausência de uma cultura (e de serviços) que incentive a inclusão social e profissional das pessoas com deficiência sente-se em todos os domínios: habitação, lazer, relações sociais e pessoais, etc. Esta situação tornou-se evidente a partir da análise dos questionários, entrevistas e discussões de grupo.

Se a educação constitui um direito inalienável das crianças e jovens portadores de deficiência, ter um emprego é um factor determinante para a inclusão dos adultos com deficiência. A formação é a base de um emprego seguro, o que representa o início da promoção da igualdade de condições para a inclusão dos adultos com deficiência na sociedade. Por conseguinte, um objectivo prioritário deve ser a integração dos adultos com deficiência no mercado de trabalho da forma mais normalizada possível, a fim de promover a inclusão social e as condições de vida normais.

A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho está ainda longe de ser uma realidade, apesar das iniciativas e dos esforços realizados nos últimos anos. As pessoas com deficiência são excluídas do mercado de trabalho e ficam inactivas, o que faz com que o seu principal problema seja a inactividade e não o desemprego. Este problema fecha o grupo num círculo vicioso que tende a conduzir à marginalização: os baixos níveis de formação e, conseqüentemente, as sérias dificuldades em encontrar emprego e o aumento das possibilidades de exclusão dos círculos sociais normais. Além disso, mesmo quando é possível encontrar emprego, é habitualmente ao nível mais baixo, quer em termos de qualificações, quer de remuneração, um facto que acentua a marginalização deste grupo.

As necessidades de melhoria consideradas no presente estudo irão fornecer orientações que conduzirão a melhorias efectivas. Embora existam muitas experiências claramente positivas – pessoas que foram integradas de forma harmoniosa num ambiente de trabalho inclusivo – ainda há muito a fazer para chegar a todos os indivíduos portadores de deficiência que necessitam de apoio especial. As conclusões apresentadas constituem um trampolim para futuras investigações que permitam lançar mais luz sobre esta questão.

O acesso à vida adulta exige a abolição dos falsos estereótipos que predominam na sociedade e a eliminação da hesitação, da dúvida e da falta de confiança características de muitos dos que rodeiam as pessoas com deficiência, dos que orientam ou trabalham lado a lado com estes indivíduos, da comunidade empresa-

rial, até mesmo dos técnicos e profissionais que os formam, das suas famílias, deles mesmos e das leis e normas que regem a sociedade.

Para concluir, Montobbio (1995, p. 60) salienta que: “Não existe esperança de uma identidade real para os jovens portadores de deficiência se não lhes for atribuído um papel social activo no mundo dos adultos”. Actualmente, a maior parte das pessoas com deficiência, com as suas virtudes e defeitos, com as suas capacidades e valores, não têm oportunidades de participar na vida activa. Deve ser-lhes dada a oportunidade de se enganarem, de cometerem erros e, conseqüentemente, de melhorarem.

Referências bibliográficas

- Álvarez, V.; García, C. *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales: un programa de transición a la vida adulta* [Orientação profissional de jovens com necessidades especiais: um programa de transição para a vida adulta]. Madrid: EOS, 1997.
- Barton, L. *Discapacidad y sociedad* [Incapacidade e sociedade]. Madrid: Morata, 1998.
- De la Iglesia Mayol, B. Damos uma oportunidades ou apenas valorizamos a produtividade? *Revista Europeia de formação profissional*, 2006, No 38, p. 97-111.
- Luckasson, R. et al. *Mental retardation: definition, classification and systems of supports* [Deficiência mental: definição, classificação e sistemas de ajuda]. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.
- Montobbio, E. *La identidad difícil: el falso YO en la persona con discapacidad psíquica* [A identidade difícil: o falso EU na pessoa com deficiência psíquica]. Barcelona: Masson, 1995.
- Pallisera, M. *Transición a la vida adulta i vida activa de las personas con discapacidad psíquica* [A transição para a vida adulta e para a vida activa das pessoas com deficiência psíquica]. Barcelona: EUB-PPU, 1996.
- OECD. *Handicapped youth at work: personal experiences of school-leavers* [Os jovens com deficiência no trabalho: experiências pessoais dos jovens saídos das escolas]. Paris: OECD, 1991.
- Verdugo, M.A.; Jenaro, C. La formación profesional y la transición a la vida adulta [A formação profissional e a transição para a vida adulta]. En Verdugo M.A. (dir.). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* [Pessoas com deficiência: perspectivas psicopedagógicas e rehabilitadoras]. Madrid: Siglo XXI, 1995, p. 717-788.

Comparação das vias profissionais para quadros de gestão intermédia no sector da construção

Prof. Dr. **Gerhard Syben**

Professor de Sociologia do trabalho e da indústria na Escola Superior de Bremen (Alemanha), investigação no domínio de perfis de actividade, de requisitos de competência e da formação profissional com incidência na indústria da construção

RESUMO

O trabalho baseia-se num estudo comparativo das vias de formação inicial e contínua de quadros de gestão intermédia para estaleiros de construção em onze países europeus. A pretexto de uma confrontação entre a Hungria, em que predomina uma formação inicial profissional no âmbito do sistema escolar público, e a Alemanha, em que dominam o sistema dual, acções de formação contínua de curta duração e uma progressão profissional assente predominantemente na experiência, é demonstrado que estas diferentes vias de formação também correspondem a diferentes formas de inserção e actividades na profissão. A análise dos restantes países incluídos no estudo confirma estes resultados. O estudo permite concluir que a introdução de alterações no sistema de formação profissional em países como a Alemanha, ainda que necessárias para aumentar a eficiência no trabalho, significariam um corte profundo em estruturas sociais consolidadas. Em contrapartida, em países como a Hungria, um alargamento das vias de formação poderia ter um impacto positivo na mão-de-obra especializada.

Palavras-chave

Comparative research, training systems, further training, social effect, construction industry, supervisor

Investigação comparativa, sistemas de formação profissional, formação contínua, impacto/efeito social, indústria da construção, supervisor

Introdução

No estado actual da investigação comparativa em matéria de formação profissional domina a função ideográfica, ou seja, só faz sentido comparar sistemas de formação profissional desde que se tome em consideração o seu respectivo contexto social (Cedefop; Tessaring, 1999, p. 242; Lauterbach e Mitter, 1999, p. 247, nota de rodapé 8; Lauterbach, 2003, p. 107 e seguintes; Georg, 2006, p. 187 e pp. 189 e 190). Este trabalho utiliza o exemplo dos quadros de gestão intermédia em estaleiros de construção europeus para demonstrar como a análise empírica das actividades e dos perfis de requisitos, para cujo domínio a formação profissional prepara, bem como a reflexão sobre as funções sociais da formação profissional no quadro das opções de carreira ajudam a compreender melhor diferentes sistemas de formação profissional e a sua disparidade.

Começa-se por descrever o objecto do exemplo utilizado, ou seja, o cargo e as actividades inerentes aos quadros de gestão intermédia no sector da construção, bem como os diferentes tipos de formação profissional que preparam para o exercício de uma actividade como quadro de gestão intermédia no sector de construção em diferentes países europeus.

Através de uma comparação entre a Hungria e a Alemanha é explicado em pormenor como e por que razão uma preparação profissional tão díspar permite executar trabalhos iguais. Estes dois países foram seleccionados porque representam particularmente bem a disparidade dos sistemas de formação profissional na Europa. São analisadas as respectivas vias de formação de quadros de gestão intermédia no sector da construção, resultados empíricos sobre os requisitos e actividades nos estaleiros de construção e as opções de carreira como quadro de gestão intermédia no sector da construção. São utilizadas informações adicionais relativas a alguns dos outros países para aprofundar e complementar a argumentação. No plano teórico recupera-se a tese do *effet sociétal*.

Que e em que medida podem os diferentes sistemas aprender uns com os outros para melhorar a formação profissional e qual a melhor forma de superar a adaptação aos desafios colocados pela mudança estrutural do sector da construção, são questões que, a concluir, suscitam a análise de algumas perspectivas de futuro da formação profissional na Europa com base neste estudo.

Os quadros de gestão intermédia na produção da construção

Regra geral, uma análise inicial da organização de um estaleiro de construção, sem tomar em consideração o elevado número de pormenores distintivos que marcam as diferentes realidades da construção, permite observar três planos na estrutura de chefia. O plano da administração detém a responsabilidade global técnica e económica, tendo a seu cargo o planeamento material e a calendarização de prazos, a preparação dos trabalhos e as decisões fundamentais relativamente às condições e à execução da produção (métodos de produção, aplicação de tecnologias, intensidade de mão-de-obra e custos). O plano da gestão intermédia é responsável por concretizar na prática o planeamento e as decisões de produção, em especial pelo trabalho diário e por atingir objectivos de desempenho e normas de produção fundamentais (quantidades, qualidade, prazos), bem como por cumprir as disposições de segurança. A utilização directa dos grupos de trabalho (compostos na sua maioria por quatro a seis trabalhadores) é orientada pelo plano de chefia inferior.

Por conseguinte, os quadros de gestão intermédia no sector da construção encontram-se na interface entre a execução do estaleiro de construção e o planeamento de preparação. A sua importância singular reside num conjunto de características específicas da produção da construção. Na grande maioria dos casos, a produção de objectos únicos, que predomina no sector da construção, bem como razões tecnológicas, obrigam os trabalhadores a interpretar as especificações do projecto para conseguirem transpor a produção para a prática de construção (cf. Syben, 1999, em especial pp. 139-146). Essa interpretação pode passar quase despercebida, quando se trata de actividades recorrentes. Pode no entanto assumir uma maior dimensão, quando se trata de actividades que, embora conhecidas, tenham de ser executadas em condições materiais, espaciais ou temporais invulgares. Ou pode ainda exigir uma elevada competência técnica dos trabalhadores, quando se trata de soluções tecnológicas ou arquitectónicas inovadoras, difíceis de aplicar na prática; o mesmo acontece nos casos, infelizmente não tão raros como isso, em que os pormenores do projecto não foram devidamente pensados ou em que as plantas não estão devidamente pormenorizadas.

Em qualquer dos casos, quem trabalha num estaleiro de construção nunca pode limitar-se a executar actos especificados mecanicamente. Tem de desenvolver sempre um entendimento espe-

cializado da tarefa e tê-la definido individualmente antes de a conseguir executar. Compete aos quadros de gestão intermédia no sector da construção planejar, dirigir e controlar este processo. Actualmente, reina o consenso em todos os países europeus que esta função de chefia adquire cada vez maior importância com o aumento dos requisitos de produtividade das empresas.

Esta descrição geral aplica-se por princípio a estaleiros de construção de todos os países europeus. ⁽¹⁾ Por conseguinte, em todos os casos a qualificação para estes cargos tem por objectivo alcançar uma competência tecnológica especializada de nível intermédio, bem como organizar as capacidades, organizar material e temporalmente os processos de trabalho e orientar e dirigir os trabalhadores executantes de modo a que o estaleiro de construção projectado seja realizado com a qualidade exigida, no quadro temporal especificado e com os custos previstos. Apenas o modo como se ministra esta competência varia significativamente de país para país.

Formação inicial para quadros de gestão intermédia no sector da construção na Europa

A formação inicial para quadros de gestão intermédia no sector da construção reflecte as diferenças reveladas pela análise dos diferentes sistemas de formação profissional europeus. Trata-se sobretudo da diferença entre sistemas baseados predominantemente na vertente escolar e os sistemas que incidem na formação em empresa que (no caso da indústria da construção) é o estaleiro de construção. Segue-se a descrição concreta dos exemplos analisados nos países participantes no projecto, que constitui a principal fonte para os dados em que se baseia esta apresentação. ⁽²⁾

⁽¹⁾ O âmbito do presente trabalho não permite abordar com maior pormenor a estrutura dimensional extremamente heterogénea das empresas do sector da construção e dos respectivos estaleiros de construção. Em Syben, 1999, e em Syben et al., 2005, é descrita a situação da Alemanha.

⁽²⁾ Os dados sobre formação e actividades para quadros de gestão intermédia no sector da construção, seguidamente referidos, integram os resultados do projecto "Eurosistema Formação contínua no sector da construção", que decorreu entre o Outono de 2005 e o Outono de 2007 (cf. www.eurosystem-bau.eu) com a participação dos seguintes países: Alemanha, Áustria, Dinamarca, Hungria, Itália, Países Baixos, Polónia, República Checa, Roménia e Suécia, bem como, parcialmente, da Suíça. O projecto tinha por objectivo desenvolver módulos comuns de formação profissional para quadros de gestão intermédia no sector da construção na Europa. Com o objectivo de obter dados de base, procedeu-se em todos os países a uma recolha das actividades inerentes à gestão intermédia no sector da construção e das vias de formação para quadros de gestão intermédia no sector da construção. Esta parte do estudo, que ficou concluída em Maio de 2006, foi da responsabilidade de Edith Gross e de Gerhard Syben do Instituto de Investigação BAQ de Bremen.

Nos países do centro e do sul da Europa Oriental como a República Checa, Hungria, Polónia e Roménia, a preparação de quadros de chefia intermédia em estaleiros de construção é conferida por um curso de formação de nível médio integrado no sistema de formação profissional escolar com uma vertente específica de técnicas de construção. ⁽³⁾ A admissão a este curso de formação pressupõe, em regra, a frequência com sucesso do segundo ciclo do ensino secundário. Nos países de língua alemã (Áustria, Alemanha, Suíça), a preparação para quadros de gestão intermédia no sector da construção é conferida por um curso de aperfeiçoamento profissional com a duração de três a seis meses. ⁽⁴⁾ Em regra são admitidas pessoas que já possuem vários anos de experiência em estaleiros de construção e que concluíram o seu primeiro curso de formação profissional no sistema de formação dual ⁽⁵⁾; a formação escolar anterior termina, em regra, com o primeiro ciclo do ensino secundário.

A Dinamarca não se inclui neste esquema. Neste país só existem cursos de aperfeiçoamento profissional formais para quadros de gestão intermédia dos denominados “ramos industriais autorizados”, profissões cujo exercício carece de uma autorização especial (por exemplo, instalação eléctrica). Embora existam ofertas de aperfeiçoamento profissional para funções de gestão de estaleiros de construção, a sua frequência não é obrigatória.

A Suécia e os Países Baixos ocupam uma posição intermédia. Na Suécia existem duas possibilidades de preparar quadros de gestão intermédia no sector da construção, ambas com uma duração de cerca de dois anos. À semelhança do sistema dos países de língua alemã, é possível completar um curso de aperfeiçoamento profissional em paralelo com o exercício da actividade profissional, por razões de “planeamento profissional”. O curso assume uma formação profissional inicial anterior, sendo constituído por um terço de componentes teóricas e por dois terços de componentes práticas. Desde há algum tempo é igualmente possível, tal como nos países com um sistema de formação profissional escolar, concluir um denominado “curso de formação profissional inicial qualificado”, constituído por cerca de três quartos de

⁽³⁾ Apesar de não terem participado no projecto, este tipo de formação profissional também existe noutros países como a França ou a Finlândia, por exemplo.

⁽⁴⁾ O parceiro italiano, da região de Bolzano, embora também tenha de ser incluído neste tipo de formação, porque assumiu integralmente o sistema de formação profissional alemão, não é evidentemente representativo da Itália.

⁽⁵⁾ A especificidade do sistema de formação dual em causa reside em grande parte na formação em empresa sob a responsabilidade da empresa e no valor conferido à aquisição de experiência proveniente da cooperação em processos laborais de empresas.

formação teórica e por um terço de formação prática. Ambas as vias pressupõem a frequência do segundo ciclo do ensino secundário, que pode integrar conteúdos de orientação e qualificação profissional. Nos Países Baixos é obrigatório concluir o terceiro ou quarto grau do sistema de formação para poder tornar-se um quadro de gestão intermédia no sector da construção. Nestes graus, a via de aprendizagem escolar e a via de aprendizagem em empresa coexistem em paralelo. Na via escolar, a passagem para o terceiro grau pressupõe a frequência do segundo ciclo do ensino secundário, o que corresponde ao curso dos países com sistemas de formação profissional de base escolar. Na via de aprendizagem em empresa, após o primeiro ciclo do ensino secundário segue-se a admissão no segundo grau. A partir daí é possível a passagem gradual para os graus superiores. Como a formação na via de aprendizagem em empresa se processa predominantemente numa empresa, este modelo de formação profissional equivale ao sistema de aprendizagem em empresa dos países de língua alemã.

A função da ideografia na comparação de sistemas de formação profissional

Já no relatório de síntese publicado em 1999 sobre a situação actual da investigação no domínio da formação profissional na Europa, o Cedefop recordava que é necessário possuir um amplo conhecimento prévio das relações históricas e sociológicas de diferentes culturas para poder comparar sistemas de formação profissional, sendo ainda imprescindível incluir condições contextualizadas como, por exemplo, o mercado de trabalho, a legislação social ou a estrutura económica (Cedefop; Tessaring, 1999, p. 238). Nesse sentido, os sistemas de formação profissional têm de ser encarados como organizações sociais integradas no respectivo contexto nacional, designadamente no contexto social e cultural (Lauterbach, 2003, p. 143). Na mesma linha de raciocínio, também a investigação comparada da formação profissional não consegue explicar as diferenças entre os sistemas de formação profissional por confrontação de alguns dos seus elementos isolados, mas pela revelação das características específicas que enformam as respectivas sociedades onde os sistemas se integram e das relações que estes estabelecem no quadro do seu respectivo contexto social (Georg, 2005, p. 188).

Para poder compreender por que motivo a formação profissional para cargos com trabalhos formalmente iguais está organizada de forma completamente diferente em dois países, é necessário analisar para cada país separadamente as relações características entre o sistema de formação profissional e o sistema das profissões, as diferentes organizações do trabalho nas empresas, as hierarquias de recompensa empresariais e sociais e factores semelhantes. A reconstrução das constelações sociais e do respectivo contexto histórico e sociocultural em que se insere um sistema de formação profissional permite compreender por que motivo a função de reprodução da riqueza de trabalho é a mais adequada ou não para este contexto. Por conseguinte, o objecto da comparação são, não os fenómenos individuais da formação profissional, mas a relação desta com fenómenos de outras áreas sociais (Georg, 2005, p. 188).

O método ideográfico aplicado à comparação transnacional de sistemas de formação profissional tem a capacidade particular de permitir destacar as características de um determinado sistema de formação profissional e demonstrar as interligações com outros sistemas sociais sectoriais e com o contexto global da sociedade. Só a demonstração da função do sistema de formação profissional no contexto social da reprodução da capacidade de trabalho permite explicar o seu “sentido” e as suas respectivas características estruturais específicas (Georg, 2005, p. 189).

No entanto, as condições temporais e financeiras do projecto em que foram desenvolvidos os resultados apresentados no presente trabalho não permitiram um tratamento ideográfico abrangente do contexto social dos sistemas de formação profissional analisados. Por conseguinte, serão apenas analisadas duas variáveis de contexto social: as actividades dos quadros de gestão intermédia nas empresas do sector da construção e as vias profissionais para quadros de gestão intermédia no sector da construção. Demonstra-se, no entanto, que estas duas variáveis são determinantes para compreender as diferentes formas de sistemas de formação profissional.

Obtenção e métodos de recolha dos dados

Análise das actividades profissionais

Regra geral, a análise das actividades profissionais é um pressuposto importante para determinar os requisitos de qualificação e formação profissional dos colaboradores de uma empresa ⁽⁶⁾ (cf. Pätzold et al., 2007, Clement et al., 2006, Bullinger, 2006, Cedefop; Schmidt et al., 2005, Mulder et al., 2005, Rauner, 2004, Bullinger et al., 2003, Hasler et al., 2002, Hilbert et al., 2002, Schömann, 2001, Cedefop; Sellin, 2001, Dostal e Kupka, 2001, Syben, 1996, Breunig, 1993, Gastrock, 1984, Hartung et. al, 1981, Teichler, 1979, Grünewald, 1979, Weißbach, 1975, colectivo de autores, 1974). No âmbito da recolha empírica das actividades profissionais nos países incluídos neste estudo foi possível recorrer a um trabalho exaustivo preexistente, desenvolvido no âmbito de um projecto realizado na Alemanha sobre a reestruturação das profissões de gestão intermédia no sector da construção (cf. Syben et al., 2005). O método abordado nesse projecto (cf. idem., em especial pp. 127-139 e 227-247) seguiu o entendimento há muito consagrado na investigação no domínio das qualificações, nomeadamente que as qualificações necessárias não podem ser derivadas de actividades determinadas empiricamente. Embora os resultados da análise empírica das actividades constituíssem um importante ponto de orientação para determinar as qualificações, foram complementados ao longo do processo de definição de conteúdos e de formatos para o modelo de formação contínua proposto, por conhecimentos retirados da evolução teórica da pedagogia das profissões e por definições normativas em matéria de formação.

Foram utilizados métodos qualitativos (entrevistas de orientação com perguntas abertas) conhecidos no estado actual da investigação no domínio das qualificações e inquiridas diferentes pessoas (titulares de cargos, superiores hierárquicos, chefes de pessoal, directores de formação, directores de empresas, peritos supra-empresariais). Estes procedimentos permitiram compensar distorções eventualmente decorrentes de pontos de vista unilaterais dos inquiridos. As empresas incluídas na recolha foram seleccionadas por forma a controlar os parâmetros estruturais mais importantes do

⁽⁶⁾ Na Alemanha utiliza-se quase sempre a expressão “Investigação no domínio das profissões e das qualificações” para designar estes trabalhos relacionados com a formação. Em contrapartida, tende a falar-se de “análise das actividades” quando se trata de preparar a concepção do trabalho e definir os salários. No entanto, este uso linguístico não é formal e os limites são fluidos.

sector (ramo económico e dimensão da empresa) e, por conseguinte, os factores essenciais com influência na imagem concreta da actividade do grupo de pessoas analisado. Este método permitiu obter descrições materialmente ricas, diferenciadas e empiricamente salvaguardadas, das actividades profissionais dos quadros de gestão intermédia no sector da construção. Abrangem as dimensões “Domínio e aplicação das técnicas de construção”, “Organização do processo de construção” e “Chefia de pessoal” e tomam em consideração os actuais desenvolvimentos tecnológicos, organizacionais e sociais no sector da construção e nas empresas de construção (cf. Syben et al., 2005, pp. 139-225). Em debates com peritos supra-empresariais foi verificado se estes resultados podem ser generalizados. Aliás, a capacidade de generalização destes dados é adicionalmente corroborada pelo facto de eles estarem a ser utilizados actualmente como base para o processo de reestruturação oficial da formação contínua para quadros de gestão intermédia no sector da construção na Alemanha.

Estas descrições foram utilizadas no projecto comparativo internacional, onde não havia lugar para o desenvolvimento de um método próprio, para a construção de um instrumento de análise próprio. Foi preparada uma folha de inquérito com perguntas predominantemente fechadas abrangendo actividades dos quadros de gestão intermédia no sector da construção com um nível de complexidade médio (exemplos: “Calcular as quantidades de betão necessárias”, “Conhecer e fazer respeitar o cumprimento de normas de protecção do ambiente”, “Efectuar o plano do programa de trabalhos”) e disponibilizada uma grelha de categorias devidamente pormenorizada e verificada. Esta grelha permitiu verificar, por um processo normalizado, simultaneamente completo e finamente diferenciado das actividades de outros trabalhadores em estaleiros de construção, as actividades executadas ou não por um quadro de gestão intermédia no sector da construção. Algumas perguntas abertas permitiam complementar as respostas, mas praticamente não foram utilizadas.

A recolha das actividades realizou-se em todos os países sob a forma de inquéritos a peritos de empresas (superiores hierárquicos, chefes de pessoal) e a quadros de gestão intermédia no sector da construção. Para garantir a comparabilidade dos resultados, a recolha incidiu em todos os países sobre empresas seleccionadas pela sua actividade na construção de superfície, cujos estaleiros de construção exigem habitualmente a fiscalização de no mínimo 20 e no máximo 100 trabalhadores. Porque o quadro temporal e sobretudo financeiro era limitado, a recolha só pôde ser realizada em duas

empresas, nalguns casos numa única empresa, por país, pelo que assumiu a forma de estudos de caso individuais (cf. Süßmann, 2007, Borchardt e Göthlich, 2006, Goode e Hatt, 1956) e não é estatisticamente representativa. No entanto, os casos foram seleccionados de modo a corresponder a uma empresa de construção típica da categoria descrita. A nível metodológico, representavam todas as características importantes da generalidade das empresas de construção do tipo referido no respectivo país. Por outras palavras: por princípio, as actividades dos quadros de gestão intermédia no sector da construção deste tipo de empresa têm a imagem e o âmbito verificados nesta recolha.

Nalguns países (Áustria, Dinamarca, Itália, Suécia, Suíça), as recolhas foram realizadas por peritos dos respectivos parceiros do projecto, nos restantes países (Hungria, Países Baixos, Polónia, República Checa, Roménia), pela direcção do estudo em conjunto com os respectivos peritos. Na Alemanha recorreu-se aos resultados abrangentes do estudo recentemente concluído, já mencionado. Todos os questionários foram avaliados pela direcção do estudo, tendo os resultados sido apresentados, debatidos e interpretados conjuntamente numa reunião com os peritos dos países participantes. Perante o número reduzido de casos, a verificação por peritos da validade, fiabilidade e capacidade de generalização dos resultados adquire um peso muito elevado. Como se trata, em todos os casos sem excepção, de peritos comprovados com conhecimentos fundados e abrangentes das actividades em estaleiros de construção nos respectivos países, está salvaguardada a validade genérica dos resultados para as actividades dos quadros de gestão intermédia no sector da construção em cada país. (7) A nível metodológico são aliás essas as vantagens da combinação de um método de recolha em que todos os países foram analisados por pessoas de um único país, ou seja, pela mesma perspectiva sociocultural, com o método em que cada país é analisado por uma pessoa autóctone, ou seja, na sua perspectiva específica (cf. Niebuhr, 1991, p. 212).

Os resultados foram reunidos para cada país numa descrição verbal própria do modelo de actividades típico dos quadros de gestão intermédia no sector da construção. Estas representações específicas de cada país forneceram a base para a comparação das áreas funcionais e das actividades dos quadros de gestão intermédia no sector da construção.

(7) Numa perspectiva metodológica, no entanto, os resultados, tal como de um modo geral os resultados científicos, têm naturalmente o carácter de uma hipótese que carece de comprovação por novos estudos. Esta afirmação manter-se-ia mesmo para uma base empírica mais alargada.

Análise das vias de carreiras profissionais

A recolha das vias de formação e das carreiras profissionais habituais seguidas pelos trabalhadores para poderem tornar-se quadros de gestão intermédia no sector da construção foi realizada por várias etapas. Numa primeira fase foi distribuído um questionário normalizado a todos os países participantes no projecto para obter as informações básicas relativas à formação para quadros de gestão intermédia no sector da construção. Com base nesses dados e em materiais gerais complementares sobre os sistemas de formação profissional dos países participantes ⁽⁹⁾, elaborou-se para cada país uma representação esquemática da via de formação e de carreira específica para quadros profissionais de gestão intermédia na indústria da construção. Complementarmente tentou-se, em conjunto com os peritos dos países participantes, tornar comparáveis os âmbitos de formação existentes, por forma a permitir calcular cargas horárias para cursos específicos. Os esquemas foram verificados em conjunto com os peritos dos vários países (em especial nos casos em que a direcção do estudo, por razões linguísticas, não conseguiu avaliar as informações disponíveis) e, quando necessário, corrigidos.

Por fim, todas as informações foram reunidas por país numa descrição verbal própria da típica via de formação e de carreiras para quadros de gestão intermédia no sector da construção. Estas representações específicas de cada país constituíram a base para a comparação das diferentes vias de formação e de carreiras.

Formação para quadros de gestão intermédia no sector da construção na Hungria e na Alemanha

A Hungria e a Alemanha foram os países seleccionados para uma análise mais pormenorizada. Na Hungria, a formação profissional é da competência do sistema escolar público e, na Alemanha, em grande parte da competência do sector empresarial. As diferenças são particularmente marcantes, pelo que esta confrontação permite aplicar os procedimentos inerentes ao método designado por “most-different-systems-Design” (Georg, 2005, p. 188). Pontualmente, para complementar a argumentação, recorreu-se a informações de outros países.

⁽⁹⁾ Representações dos sistemas de formação geral e profissional:
www.eurydice.org/page/portal/eurydice; resumos e análises temáticos:
www.trainingvillage.gr/etv/information_resources/national/vet

Formação inicial para quadros de gestão intermédia no sector da construção na Hungria

Na Hungria, a formação inicial para quadros de gestão intermédia no sector da construção tem lugar no segundo ciclo do ensino secundário com uma vertente de técnicas de construção. A via que conduz a essa formação passa habitualmente pela escola secundária técnica. A formação inicial na escola secundária técnica segue-se a oito anos de ensino básico e dura quatro anos. Por conseguinte, a escola secundária técnica termina ao fim de doze anos de escolaridade com um diploma do segundo ciclo do ensino secundário.

Os dois primeiros anos da formação inicial (nono e décimo anos de escolaridade) na escola secundária técnica têm conteúdos de formação geral. No terceiro e quarto anos (décimo primeiro e décimo segundo anos de escolaridade), é facultada uma diferenciação especializada que dá acesso à área profissional escolhida. No total, mais de sete décimos dos quatro anos são despendidos com formação geral, um pouco mais de um décimo com conteúdos que preparam para o exercício da profissão e um outro décimo com aulas práticas ministradas em empresas. Nas escolas secundárias técnicas orientadas para a construção, o exame final versa três disciplinas de construção teóricas (construção de superfícies, cálculos de estabilidade e organização da construção, incluindo conteúdos de gestão de empresas, bem como informática e AutoCAD) e uma disciplina de construção prática.

Após a conclusão da escola secundária técnica é possível receber formação como técnico durante dois anos, que representam os décimo terceiro e décimo quarto anos de escolaridade. Este modelo de formação de quadros de gestão intermédia na Hungria é paradigmático para os países da Europa em que a formação profissional inicial é ministrada pelo sistema escolar público. O diploma final do liceu na Hungria também habilita a frequentar uma formação como técnico, embora seja raro tomar-se essa opção.

A formação inicial para técnico abrange cerca de 1.800 horas teóricas, acrescidas de cerca de 750 horas de formação prática na oficina de aprendizagem e um estágio numa empresa, totalizando assim 2.550 horas. A formação é centrada em aulas que ministram teoria sobre disciplinas técnicas de construção (topografia e medições, desenho técnico, teoria da resistência dos materiais, tecnologia, máquinas de construção, ciência dos materiais de construção, etc.) e a organização de estaleiros, que representam, em conjunto, quase 40 por cento do período de formação total. O ensino de aplicações informáticas ocupa seis por cento e os segmentos de formação prática quase 30 por cento da duração total,

sendo estes ministrados predominantemente em oficinas de aprendizagem da própria escola. O curso termina com um estágio de cerca de quatro semanas (160 horas) numa empresa de construção. Quase 20 por cento dos segmentos de formação têm conteúdos de formação geral, que incluem línguas estrangeiras e desporto.

Os finalistas do curso de formação para técnicos do sector da construção têm basicamente duas opções profissionais. Podem exercer a actividade de técnico de gabinete (empresas de construção e gabinetes projectistas), predominantemente como desenhadores e projectistas. Ou podem aspirar à categoria profissional de *művezető* em empresas de construção, que corresponde integralmente à actividade dos quadros de gestão intermédia no sector da construção descrita no início do presente trabalho.

Mesmo que os finalistas do curso de formação para técnicos pretendam seguir a via profissional em estaleiros de construção, começam a sua carreira profissional numa empresa de construção, normalmente exercendo a actividade de técnico de gabinete. Como possuem uma formação com vertente técnica, adaptam-se com grande rapidez a esta actividade, que os envolve prioritariamente nos trabalhos de preparação e de acabamento em estaleiros de construção (por exemplo, preparação de trabalhos, verificação de facturas, encomenda de materiais, facturação de salários). Deste modo começam por ter um conhecimento analítico do estaleiro de construção. No início, este trabalho ocupa cerca de 70 por cento do tempo de trabalho, sendo desenvolvido em grande parte no computador. No restante tempo adquirem experiência prática como “estagiário” para o cargo de *művezető* no estaleiro de construção. Trabalham ao lado de um *művezető* experiente e aprendem através da formação em exercício (*on-the-job-training*) o lado real dos trabalhos programados em estaleiros de construção, que já conheciam do gabinete através da sua representação simbólica e compreensão analítica. Com o tempo, a relação entre o trabalho de gabinete e o trabalho no estaleiro de construção desloca-se gradualmente para uma maior percentagem de trabalho em obra. Após cerca de dois a três anos de experiência profissional, um técnico nestas condições pode ser contratado como *művezető* autónomo.

A maior parte dos técnicos considera a mudança para a actividade de *művezető* em estaleiros de construção uma progressão na carreira, embora também exista a possibilidade de permanecer como técnico de gabinete. Na perspectiva das empresas, o recrutamento de técnicos para o trabalho de gabinete é mais simples do que de *művezető* para o trabalho em estaleiros de construção.

Formação contínua para quadros de gestão intermédia no sector da construção na Alemanha

Na Alemanha, a via de acesso a cargos de gestão intermédia no sector da construção passa sempre pela comprovação em estaleiros de construção. São os trabalhadores especializados qualificados que, com a sua competência e empenho, primeiro chamaram a atenção no desempenho prático e que assumem pequenas tarefas de chefia em cargos de chefia inferior e, posteriormente, também de chefia intermédia. O seu âmbito e dificuldade aumentam gradualmente, e a forma como superam essas tarefas serve simultaneamente para verificar a sua adequação para funções de chefia.

Este modelo de qualificação é apoiado por cursos teóricos que se frequentam em simultâneo com o exercício da profissão ou que implicam a suspensão da actividade profissional (embora raramente a relação laboral). Como estes cursos decorrem completamente separados da formação profissional inicial para trabalhador especializado, pertencem à esfera da formação contínua. ⁽⁹⁾

Os cursos variam consoante os vários níveis hierárquicos dos estaleiros de construção. No presente trabalho analisa-se apenas a formação contínua para *encarregado*, a função em estaleiros de construção que corresponde na sua totalidade à descrição inicialmente fornecida e que é comparável com o *művezető* na Hungria. Os cursos que preparam para o exame como *encarregado* são habitualmente ministrados por centros de formação suportados maioritariamente pelas associações da indústria da construção. O exame é realizado perante uma câmara de artes e ofícios ou perante uma câmara de comércio e indústria e está regulamentado por decreto governamental. ⁽¹⁰⁾

A admissão ao exame pressupõe um exame como trabalhador especializado e experiência profissional numa empresa de construção com a duração mínima de dois anos. Os candidatos que não tenham prestado provas para trabalhador qualificado também podem ser admitidos a exame, desde que comprovem uma experiência profissional mínima de seis anos numa empresa de cons-

⁽⁹⁾ A língua alemã faz distinção entre aperfeiçoamento profissional e formação contínua. São designados por cursos de aperfeiçoamento profissional os que se destinam a promover a progressão na carreira profissional (hierarquia de cargos). São designados por cursos de formação contínua os que se destinam a adaptação ou alargamento de competências sem consequências na progressão profissional. Por conseguinte, os cursos que visam a progressão na carreira de gestão intermédia do sector da construção são "aperfeiçoamento profissional". Noutros países, contudo, não existe correspondência para este uso linguístico, pelo que se utiliza aqui exclusivamente o conceito de "formação contínua" vulgarizado na Europa.

⁽¹⁰⁾ Quem obtém aprovação no exame pode intitular-se "Encarregado certificado" com base no referido decreto.

trução. Este pressuposto demonstra a enorme importância da experiência profissional no processo de ascensão a *encarregado*. Hoje em dia, contudo, para além da sua experiência profissional os participantes em cursos de preparação para *encarregado* têm habitualmente que possuir um curso de formação inicial como trabalhador especializado.

Os cursos de preparação para o exame de *encarregado* duram 640 horas. 140 dessas horas são despendidas na aquisição de aptidões para a admissão num curso de formação inicial em estabelecimentos de construção no âmbito do sistema alemão de formação profissional em empresa para trabalhadores especializados. As restantes 500 horas contêm exclusivamente componentes de formação inicial teórica e correspondem a aulas a tempo inteiro durante cerca de 14 ou 15 semanas. Cerca de 50 por cento versam conteúdos técnicos da área da construção, um terço organização e planeamento e cerca de 15 por cento a chefia de pessoal.

Os jovens diplomados por este curso são muitas vezes colocados ao lado de um *encarregado* experiente, antes de poderem assumir a responsabilidade como quadros de gestão intermédia no sector da construção. No entanto, em empresas de dimensão reduzida também pode suceder que alguém desempenhe a função de *encarregado* há alguns anos sem ter concluído ainda o respectivo curso.

Confrontação da formação profissional para quadros de gestão intermédia no sector da construção na Hungria e na Alemanha

Começamos por confrontar alguns elementos centrais da formação profissional para quadros de gestão intermédia no sector da construção na Hungria e na Alemanha. Este tipo de confrontação, que não toma em consideração os diferentes contextos sociais, é designado por justaposição na investigação comparativa no domínio da formação profissional e considerado o nível preliminar de uma comparação ideográfica (Cedefop; Tessaring, 1999, p. 241; Lauterbach, 2003, p. 183 e seguintes). Afigura-se útil seleccionar para a presente justaposição os elementos “base académica”, “formação inicial teórica no domínio da construção” e “aquisição de experiência profissional”.

- Em termos formais, a base académica abrange doze anos escolares na Hungria, pelo que termina com a conclusão do segundo ciclo do ensino secundário. Na Alemanha dura na maior parte dos casos nove ou dez anos, o que corresponde à conclusão do primeiro ciclo do ensino secundário. Esta confrontação não fica completa se não for considerado que o décimo primeiro e o

décimo segundo anos na Hungria já são fortemente marcados por uma especialização técnica. Em contrapartida, na Alemanha, à frequência do nono ou do décimo ano de escolaridade no primeiro ciclo do ensino secundário segue-se uma formação de aprendizagem com três anos, que prevê, para além de componentes práticas de formação inicial em empresa e no centro de formação, cerca de 25 por cento do tempo de aprendizagem na escola profissional com conteúdos teóricos e de formação geral (Syben, 2000, p. 23).

- Por conseguinte, a formação inicial teórica no domínio da construção começa na Hungria no 11.º ano e na Alemanha no primeiro ano da formação de aprendizagem em empresa, em simultâneo com aulas teóricas na escola profissional. Até à conclusão da formação profissional para quadros de gestão intermédia no sector da construção, a Hungria ministra cerca de 1.800 horas de formação teórica no domínio da construção por oposição às cerca de 1.400 horas despendidas na Alemanha. No entanto, para poder avaliar correctamente estes números, é necessário tomar em consideração que na Hungria quase três quartos desta formação teórica no domínio da construção tem lugar num nível superior ao segundo ciclo do ensino secundário, ao passo que na Alemanha dois terços são concluídos no segundo ciclo do ensino secundário.
- A experiência profissional dos candidatos a um cargo de gestão intermédia no sector da construção não pode ser confrontada aritmeticamente, porque pode ser muito diferente em termos individuais nos dois países. Regra geral, no entanto, a sua duração deverá ser claramente superior na Alemanha do que na Hungria, mesmo que se tome em consideração apenas o tempo concluído após a escola técnica do ensino secundário (na Hungria) e após a aprendizagem em empresa (na Alemanha). Para que também neste caso a avaliação fique completa, é necessário tomar em consideração que a aquisição de experiência na empresa na Hungria se segue à conclusão de um curso de formação inicial formal e ao estatuto profissional alcançado na gestão intermédia, ao passo que na Alemanha em regra essa aquisição é apenas o pressuposto para uma progressão para a gestão intermédia.

Verifica-se por conseguinte que a justaposição como mera confrontação de dados e de informações provenientes de contextos sociais diferentes, embora forneça uma ideia da disparidade da formação profissional para cargos de gestão intermédia no sector da construção nos dois países, não consegue descrever de facto essa disparidade e muito menos explicá-la. Por conseguinte, a

necessidade de analisar variáveis do contexto profissional e social e de os reunir com os elementos de formação profissional observados é um elemento consensual na investigação comparativa no domínio da formação profissional.

As actividades dos quadros de gestão intermédia no sector da construção na Hungria e na Alemanha

Actividades dos quadros de gestão intermédia no sector da construção na Hungria

Para poder descrever comparativamente as actividades dos quadros de gestão intermédia no sector da construção na Hungria e na Alemanha, é necessário dividi-las nas áreas funcionais planeamento de preparação, organização da execução do trabalho e controlo e documentação da execução. Esta divisão foi desenvolvida no estudo realizado na Alemanha (Syben et al., 2005, p. 139 e seguintes) já referido e permite uma análise pormenorizada e estruturante.

Preparação e planeamento do estaleiro de construção

O *művezető* executa o planeamento material e temporal da sua equipa; quando elabora os cronogramas e os programas de trabalhos, assume especificações elaboradas pelo director de obra para a totalidade do projecto. Compete-lhe preparar os trabalhos, executar plantas de cofragem, decidir a selecção de maquinaria de construção a utilizar, incluindo o material de cofragem, decidir o número e a qualificação dos trabalhadores necessários, bem como executar e controlar o estaleiro de construção.

As medições topográficas fundamentais são efectuadas por engenheiros topógrafos, os restantes trabalhos de medição (execução dos alinhamentos, medição de eixos, verificação de alturas) são efectuados pelo *művezető*. As tarefas de medição no decurso do processo de trabalho, que servem para controlar a qualidade dos componentes construídos (prumo vertical, nível horizontal, nivelamento), são assumidas pelo chefe de brigada (*capataz*). O *művezető* controla os resultados. As medições finais ⁽¹¹⁾ são da competência do *művezető*.

⁽¹¹⁾ São designadas por medições finais as medições do objecto de construção pronto. Constituem a base para a recepção e para a facturação.

Organização da execução dos trabalhos

No âmbito da execução dos trabalhos competem ao *múvezetó* sobretudo as tarefas relacionadas com a disponibilidade de materiais, máquinas e pessoal e com a organização material e temporal do processo de trabalho e da mão-de-obra. Incluem a elaboração de planos diários, a utilização e o controlo do trabalho de empresas subcontratadas, a reorganização dos trabalhos perante incidentes imprevistos e a garantia de um entrosamento perfeito com as equipas subsequentes. O *múvezetó* assume a responsabilidade total pela utilização e pelo desempenho do pessoal que executa os trabalhos da sua equipa. Tem por missão especial distribuir os trabalhadores pelas correspondentes tarefas, em casos especiais ajudar à resolução de problemas, reconhecer e eliminar erros na execução dos trabalhos e motivar os trabalhadores. Espera-se expressamente que o *múvezetó* avalie os colaboradores e treine os jovens formandos para o cargo de *múvezetó*.

No entanto a chefia directa, a direcção e o controlo dos trabalhadores, bem como a aplicação directa dos processos técnicos de construção, competem aos capatazes, ou seja, ao nível de chefia abaixo de *múvezetó*.

Controlo e documentação

O *múvezetó* controla a qualidade do material fornecido ao estaleiro de construção. Controla o cumprimento dos prazos e a qualidade dos trabalhos executados, com o apoio do capataz. Gere o livro de obra, o diário de betonagem, a facturação horária dos trabalhadores e as listas de materiais.

O *múvezetó* é ainda responsável pelos processos que visam otimizar os custos (cumprimento de prazos, duração da utilização das máquinas, optimização do consumo de materiais, eliminação de tempos mortos). A consideração explícita dos custos do estaleiro de construção, no entanto, compete ao director de obra, não ao *múvezetó*.

O *múvezetó* deve ainda promover o cumprimento das normas de segurança no trabalho, de prevenção contra acidentes e de protecção do ambiente.

Actividades dos quadros de gestão intermédia no sector da construção na Alemanha

Preparação e planeamento do estaleiro de construção

A preparação do plano do estaleiro de construção é da competência da área de preparação dos trabalhos (gabinete projectista) e/ou do director de obra. Respeita sobretudo ao planeamento material e temporal do estaleiro de construção e das suas instalações, bem como à preparação dos trabalhos. O mesmo se aplica às decisões sobre a tecnologia utilizada (máquinas, aparelhos, sistema de cofragem) e os materiais de construção utilizados (se não forem especificados pelo adjudicante). A selecção e a contratação das empresas subcontratadas são da responsabilidade do director de obra ou da área de aquisições. A decisão sobre o número e a qualificação dos trabalhadores utilizados pode ser do director de obra ou do *encarregado*.

Com o avanço do planeamento, o *encarregado* participa de forma acrescida nestes trabalhos; espera-se que ele controle a exequibilidade do planeamento. A execução do estaleiro compete ao *encarregado*.

Os trabalhos topográficos e de medição fundamentais são executados pelo gabinete de topografia e medições. Os restantes trabalhos de medição são resolvidos pelo *encarregado* com base nos valores determinados pelos engenheiros topógrafos. Os trabalhos de medição no âmbito do processo de trabalho realizados com o objectivo de controlar a qualidade dos componentes construídos são executados pelo próprio *encarregado* ou pelo capataz em seu nome. Por princípio, as medições finais são determinadas pelo director de obra; o *encarregado* assume esta tarefa apenas excepcionalmente.

Organização da execução dos trabalhos

No que toca à execução dos trabalhos, o *encarregado* tem a responsabilidade de colocar em prática a logística prevista, isto é, compete-lhe sobretudo distribuir os materiais, aparelhos e pessoal, bem como a organização material e temporal do processo de trabalho e da utilização da mão-de-obra. Inclui a correspondente distribuição e instrução dos trabalhadores, a elaboração de planos diários, a reorganização dos trabalhos perante incidentes imprevistos e a coordenação das equipas. São ainda da responsabilidade do *encarregado* a aplicação directa dos processos técnicos de construção e o controlo da execução dos trabalhos. O *encarregado* dá ainda instruções às empresas subcontratadas sobre os seus trabalhos e controla os resultados.

O *encarregado* é globalmente responsável pela utilização e pelo desempenho do pessoal, embora a chefia directa (directção e controlo) seja assumida pelos capatazes. O *encarregado* tem por missão especial executar o planeamento diário dos trabalhos e distribuir os trabalhadores pelas correspondentes tarefas, em casos especiais ajudar à resolução de problemas, controlar a execução dos trabalhos, reconhecer e eliminar erros na execução dos trabalhos e motivar os trabalhadores. A promoção de colaboradores e o reconhecimento das potencialidades dos colaboradores (futuros encarregados) são considerados por princípio uma função do *encarregado*; inclui igualmente o treino das futuras chefias (capatazes e futuros encarregados). De qualquer modo, o *encarregado* é responsável pela formação inicial dos jovens trabalhadores em estaleiros de construção no âmbito do sistema dual.

Controlo e documentação

O *encarregado* controla a qualidade do material fornecido ao estaleiro de construção. Controla o cumprimento dos prazos e a qualidade dos trabalhos executados. Compete-lhe cumprir as disposições em matérias de protecção contra o calor, a humidade, o ruído e os incêndios. O *encarregado* gere o livro de obra, o diário de betonagem, a facturação horária dos trabalhadores e as listas de materiais.

O *encarregado* é co-responsável pela minimização dos custos do estaleiro de construção e pelo cumprimento do cronograma dos trabalhos. Para o efeito, tem de velar pela utilização parcimoniosa dos materiais, pela minimização da permanência da maquinaria no estaleiro de construção e por um programa de trabalhos sem tempos mortos.

Constam da esfera de competências do *encarregado* assegurar o cumprimento da segurança no trabalho, da prevenção contra acidentes e da protecção do ambiente.

Comparação das actividades dos quadros de gestão intermédia no sector da construção

Uma análise comparativa demonstra que, em larga medida, o *művezető* na Hungria e o *encarregado* na Alemanha desempenham actividades iguais. As diferenças parecem ser relativamente diminutas. Se, no entanto, obedecendo à exigência do método ideográfico, se estabelecer para cada país uma relação entre os modelos concretos da actividade e da formação profissional, surgem diferenças características com profundas consequências.

Sobretudo a nível do estaleiro, da organização da execução dos trabalhos e da distribuição material e temporal dos recursos para

o processo de construção, a actividade do *művezető* na Hungria e do *encarregado* na Alemanha parece igual. Ambos têm ainda a responsabilidade pela qualidade da execução dos trabalhos, pelo cumprimento dos prazos e dos limites de custos, bem como pela documentação das operações em estaleiros de construção.

Em contrapartida surgem diferenças no tipo de participação na preparação do planeamento de um projecto de construção. O *encarregado* na Alemanha recebe o planeamento e a preparação dos trabalhos, já prontos, das mãos do director de obra ou do gabinete que prepara os trabalhos. Na Hungria, o *művezető* recebe das mãos do director de obra, que é responsável pela totalidade do estaleiro de construção, especificações dentro das quais deve enquadrar com autonomia o planeamento material e temporal de uma parte do estaleiro de construção. Na Alemanha estas tarefas de planeamento não são executadas por um *encarregado*. Embora o *encarregado* execute dentro do planeamento especificado a preparação material e temporal dos trabalhos a executar para os quinze dias subsequentes, espera-se dele sobretudo que verifique a exequibilidade e coloque em prática o planeamento que recebeu das mãos dos engenheiros do gabinete projectista.

Esta diferenciação das actividades corresponde plenamente à disparidade no modelo de formação em ambos os países. Na Hungria, a formação inicial do *művezető* visa prioritariamente a aquisição de conhecimentos formais e de capacidades analíticas, que habilitem a executar planeamentos materiais e temporais e a realizar uma preparação de trabalhos. Na Alemanha, embora o *encarregado* aprenda alguns destes elementos, considera-se que o núcleo da sua competência reside na aplicação do saber de experiência feito que adquiriu ao longo do seu percurso profissional. Esta interpretação é apoiada por dois outros resultados. O *művezető* decide sobre a selecção das máquinas de construção que deve utilizar, os materiais que deve aplicar na cofragem e executa as medições finais. O *encarregado* na Alemanha só excepcionalmente executa estas actividades, que são da competência do director de obra, cargo ocupado regra geral por um engenheiro civil.

A análise da divisão do trabalho em estaleiros de construção da República Checa permite retirar a mesma conclusão. Também nesse país a formação inicial do *mistr*, que corresponde ao cargo de gestão intermédia no sector da construção definido neste trabalho, tal como a formação do *művezető* na Hungria tem uma vertente técnica, com o objectivo de adquirir conhecimentos formais e capacidades analíticas (complementados, igualmente, como é natural, por experiência prática). A divisão do trabalho em estaleiros

de construção apresenta um panorama igual ao da Hungria: o *mistr*, em estaleiros de construção checos, executa tarefas de planeamento e de preparação de trabalhos de âmbito mais alargado que o *encarregado* na Alemanha. Este modelo de divisão do trabalho notou-se de forma ainda mais marcada numa das empresas estudadas, cujos proprietários e administração eram exclusivamente checos, do que numa outra em cuja administração se detectou uma influência alemã, visto tratar-se de uma filial de um grupo de construção alemão.

É particularmente interessante neste contexto a análise da divisão de trabalho nos estaleiros de construção dos Países Baixos e das actividades dos *uitvoerders* (que exercem a correspondente categoria profissional como quadros de gestão intermédia no sector da construção). Aparentemente não existe um “modelo neerlandês” uniforme, sendo o âmbito de trabalho de um *uitvoerder* determinado pelo seu historial de formação individual. Um *uitvoerder*, que concluiu a sua formação inicial por via escolar ou numa escola superior técnica, tem mais probabilidades de ser investido de difíceis tarefas de planeamento técnicas, ao passo que os *uitvoerders* com formação inicial ministrada pela via da aprendizagem em empresa centram a sua actividade na direcção e controlo da execução dos trabalhos em estaleiros de construção.

Como tal, o modelo da divisão de trabalho nos países analisados corresponde ao tipo de formação profissional. O *múvezető* (tal como o *mistr* e o *uitvoerder* da via de aprendizagem escolar) tem uma formação inicial como técnico que, pela sua natureza, se aproxima muito mais da formação de um engenheiro que da formação de um trabalhador. Para a actividade na gestão média em estaleiros de construção, o *múvezető* carece da experiência prática complementar que também se adquire nas correspondentes fases da carreira profissional. No entanto, as suas actividades também incluem trabalhos de planeamento, para os quais recebeu formação e que correspondem ao seu papel e identidade profissionais. Em contrapartida, o *encarregado* na Alemanha (tal como na Áustria, e o *uitvoerder* da via de aprendizagem em empresa) adquire a sua competência profissional principalmente por experiência prática. O saber formal e os conhecimentos analíticos são ministrados num âmbito muito mais reduzido. Consequentemente, é menos solicitado para actividades de planeamento, esperando-se dele que organize a execução dos trabalhos em estaleiros de construção que, por sua vez, correspondem à sua experiência e identidade profissionais.

Relativamente a estas diferenças que, de certa forma, se verificam “num dos lados” da divisão do trabalho no processo de cons-

trução, há diferenças complementares “no outro lado”. Enquanto o *encarregado* na Alemanha é de facto o chefe, e o fiscalizador directamente presente, dos trabalhadores no estaleiro de construção, em regra o *művezető* na Hungria não chefia directamente os trabalhadores, antes dá instruções aos capatazes que transformam as suas especificações em instruções de trabalho para os operários. Estas funções têm a sua lógica no modelo da formação e na sua inserção em contextos sociais. O *encarregado* na Alemanha, mas não o *művezető*, antes o chefe de brigada na Hungria (tal como o *uitvoerder* da via de aprendizagem em empresa nos Países Baixos) ascenderam a uma posição de chefia a partir do estatuto de trabalhador. Em contrapartida, o *művezető*, o *mistr* e o *uitvoerder*, formados pela via de aprendizagem escolar, seguiram um modelo de formação profissional que os conduziu a uma categoria de chefia intermédia, passando à margem do estatuto de trabalhador.

Vias profissionais para uma carreira de gestão intermédia no sector da construção na Hungria e na Alemanha

Esta aparente relação entre um modelo específico de formação profissional e um modelo específico de actividade profissional recorda, como é natural, a tese do *effet sociétal*, desenvolvido por Burkart Lutz, Marc Maurice e outros na década de 1970 (Lutz, 1979; Maurice et. al., 1982; cf. Maurice, 2000). Num estudo comparativo em empresas com produtos e tecnologias de produção idênticos ou muito semelhantes, os seus autores encontraram formas de actividades, número de efectivos e hierarquias empresariais muito díspares, tendo conseguido explicar estas diferenças por uma interdependência complexa entre a organização do trabalho e a formação profissional. O presente estudo revela igualmente um efeito de contexto social desta natureza, quando se analisa a correspondente relação específica entre o modelo da formação profissional e os modelos de carreira profissional configurados pela sociedade.

O *művezető* na Hungria completou o segundo ciclo do ensino secundário numa escola secundária técnica e conclui seguidamente uma formação como técnico. Concluída a escola secundária técnica, decidiu por conseguinte não transitar para a escola profissional que ministra uma formação de três anos como trabalhador especializado. São as suas qualificações, mas também o seu estatuto de diplomado com uma formação de técnico, que lhe facultam o acesso a posições de gestão intermédia no sector da construção.

A assunção de um cargo num estaleiro de construção pressupõe, como é evidente, que a competência analítico-formal adquirida na formação seja complementada por experiência profissional. No entanto, a experiência prática é adquirida com base no seu estatuto como técnico. É o modelo da formação que lhe confere este estatuto profissional e social e lhe abre estas possibilidades profissionais.

O *encarregado* na Alemanha é uma profissão de progressão na carreira. Após completarem o primeiro ciclo do ensino secundário, os *encarregados* concluem uma formação como trabalhadores especializados. Trabalharam nesta profissão e foi em primeira linha pela competência prática que se destacaram para assumir um cargo e funções de gestão intermédia. Embora a aquisição de saber formal e de capacidades analíticas não seja de modo algum irrelevante para esta função, está subordinada claramente a uma competência que se baseia nos conhecimentos práticos adquiridos. Por outro lado, o saber formal é adquirido não num curso de formação comum, mas numa formação contínua, ministrada vários anos após a conclusão da formação inicial como trabalhador especializado, com um âmbito claramente menor.

A participação numa formação contínua para *encarregado* pressupõe o desejo de progredir para um cargo de gestão intermédia no sector da construção. Só faz sentido quando existe este objectivo profissional, porque não confere outras opções profissionais. Pelo contrário, os diplomados como técnicos na Hungria dispõem de várias opções profissionais, sendo a de *művezető* apenas uma delas. Estas possibilidades não se esgotam no *művezető*.

O técnico na Hungria dispõe de uma formação, de um tipo de saber e competência e de um entendimento do papel profissional que lhe permitem aceder a uma formação superior, uma alternativa pela qual opta frequentemente. Os jovens diplomados de uma escola superior técnica também iniciam a sua carreira profissional como *művezető*, o que lhes dá a oportunidade de se tornarem directores de obra mais tarde. Paralelamente, na Hungria, um diplomado com formação de técnico tem a possibilidade de se tornar controlador técnico. Com dez anos de experiência profissional pode frequentar um curso de formação contínua ministrado por uma escola superior que abrange aspectos financeiros, legais e técnicos da construção e o controlo da qualidade, que culmina com um exame final.

O *encarregado* na Alemanha não dispõe de uma oferta de formação contínua comparável. Aliás, ela não estaria adaptada ao seu perfil de competências adquiridas até à data. Também a qualificação de um *encarregado* como engenheiro civil é uma excepção

na Alemanha. Nas pequenas e médias empresas, por vezes um *encarregado* assume tarefas da direcção de obra, precisamente por causa do seu saber profissional de experiência feito e da sua competência profissional prática como *encarregado*, e não porque a sua competência e saber se assemelham aos de um engenheiro civil. Só excepcionalmente um *encarregado* ultrapassa a fronteira e opta por uma formação superior.

A formação inicial, o modelo do saber e da competência e a identidade profissional tornam o *encarregado* na Alemanha, enquanto quadro de gestão intermédia no sector da construção, um trabalhador destacado que, embora conhecendo o mundo do engenheiro, dele está separado por uma linha clara. Vice-versa, quem completou uma formação inicial como técnico de construção, ou um engenheiro civil, não assumem a função e o papel de um *encarregado*. Mesmo um estudante que, por qualquer razão, não complete o curso superior de engenharia torna-se (se não virar as costas, desiludido, ao sector da construção) regra geral técnico de construção, não *encarregado*. Alega-se, como argumento principal para este estado de coisas, que a qualificação analítico-formal de um técnico ou de um engenheiro não se adequa, pela sua natureza, ao cumprimento das tarefas de um encarregado em estaleiros de construção. No entanto deveria alegar-se também, como argumento pelo menos tão importante, que o *encarregado* é o cargo no topo da carreira de trabalhador especializado. Consequentemente, o *encarregado* é um cargo que decorre do contexto social das profissões operárias. ⁽¹²⁾

Vice-versa, isto significa que a posição do *encarregado* é uma opção profissional e social atingível para quem completa uma formação como trabalhador especializado. O jovem trabalhador especializado também tem a opção de transitar para uma formação como engenheiro civil, só que como alternativa, nunca em sequência. Ele teria de tomar a decisão antes de enveredar pela via como *encarregado* ou de rever a sua decisão que o conduziu para a via como *encarregado*. Os trabalhadores especializados da construção podem ascender a *encarregado* e terminam nesse cargo.

Na Hungria, por sua vez, quem completa uma formação como trabalhador qualificado não tem praticamente hipótese de ascender a *művezető*. Embora possua as condições formais para transitar para uma formação como técnico, essa situação é tão rara como a transição de um *encarregado* alemão para uma escola superior. As empresas alegam que lhe falta as competências para chefiar outros

⁽¹²⁾ Mesmo que o encarregado seja considerado empregado (e não trabalhador) pela legislação da segurança social e pelo contrato colectivo de trabalho.

colaboradores e desempenhar trabalhos administrativos, ou seja, precisamente os pressupostos formais e sociais que fundamentam o estatuto profissional do técnico de gestão intermédia do sector da construção. Na Hungria, se um trabalhador especializado pretender de facto progredir profissionalmente, depara-se de igual modo com uma alternativa, porque esta sequência não existe. Tem de abandonar a sua profissão como trabalhador e frequentar um curso de formação inicial para técnicos. Teria por conseguinte que (poder) reapreciar a decisão sobre a escolha da sua formação inicial que anteriormente o tinha tornado um trabalhador especializado. Uma passagem directa de trabalhador especializado para *művezető* é tão rara como uma passagem directa de *encarregado* para engenheiro civil.

Perspectivas

Burkart Lutz alertou para o perigo de se poder constatar a incomparabilidade dos sistemas de formação e dos contextos sociais com base numa mera demonstração dos impactos do *effet sociétal* (Lutz, 1991, pp. 104-105), alegando em particular que dificilmente seria possível eles aprenderem uns com os outros. Na verdade, numa primeira abordagem a consideração do contexto social demonstra sobretudo aquilo que não é possível ou que não é possível sem ajustamento.

Ficou claro que alterações na forma de preparação para assumir cargos de gestão intermédia no sector da construção na Alemanha, tal como em outros países com um sistema de formação profissional dual, poderiam ter manifestos efeitos gravosos para os empregados, as empresas e o sector. É indiscutível que o actual sistema de formação profissional para quadros de gestão intermédia no sector da construção na Alemanha precisa de ser melhorado (Syben et al, 2005, pp. 12-13). Todavia, quanto mais se aproximar a formação profissional do modelo com uma vertente de qualificação analítico-formal, menos hipóteses haverá de o acesso ao cargo de *encarregado* se continuar a realizar como até agora, como via de progressão na carreira, baseada na experiência, para trabalhadores especializados qualificados e motivados. Previsivelmente, essa evolução teria consequências negativas para a atractividade das profissões de trabalhadores especializados, a escolha profissional dos jovens e a motivação de desempenho dos jovens trabalhadores especializados. Seriam privados de uma possibilidade de ascensão social pela via da comprovação profissional. Dificilmente não haveria consequências para o interesse pela profissão e para as possibi-

lidades de contratação, pelas empresas, de jovens competentes e motivados para as profissões de trabalhadores especializados no sector da construção.

Se, porém, a modernização da formação profissional para quadros de gestão intermédia do sector da construção na Alemanha conduzir a um reforço do tipo de competências analítico-formais, então podem e devem ser criadas novas possibilidades de transição para outras opções formativas e profissionais. Isso é válido no plano horizontal para as actividades do mesmo nível fora do estaleiro de construção e, no plano vertical, para as possibilidades de progressão na carreira para além do cargo de *encarregado*.

Na Hungria e em países com um sistema de formação comparável, pelo contrário, a abertura para uma ascensão profissional a cargos de gestão intermédia de trabalhadores especializados com base na experiência poderia ter efeitos positivos sobre a atractividade das profissões no sector da construção e a motivação de desempenho dos jovens trabalhadores. Esta possibilidade ainda não existe. A sua criação poderia reforçar a atractividade das profissões do sector da construção e a motivação de desempenho dos jovens trabalhadores especializados do sector. No entanto, seria necessário criar novas categorias profissionais de gestão intermédia no sector da construção para quem complete um curso de formação contínua. Caso contrário, a alteração na formação profissional conduzirá ao vazio.

Em qualquer dos casos, a comparação ideográfica ensina que as alterações devem ser introduzidas com prudência. Não é por acaso que os sistemas de formação profissional têm a sua forma actual, eles resultam de uma concertação consolidada entre o sistema de produção e o sistema social de reprodução da capacidade de trabalho (Hall e Soskice, 2004; Maurice e Sorge, 2000). O desejo de quebrar esta relação, só porque ela existe há décadas, pode revelar-se extremamente impraticável e pode ter também consequências negativas imprevisíveis e consequências indirectas não pretendidas.

Nestas circunstâncias, a prática neerlandesa, que implementa vias paralelas de aprendizagem escolar e em empresa, é uma forma tão pragmática quanto inteligente de criar estruturas que saibam reagir com flexibilidade aos diferentes interesses e requisitos dos empregados e das empresas.

Por outro lado, novos requisitos do sistema de emprego também podem forçar alterações na formação profissional que dificilmente poderão ser absorvidos por um sistema consolidado. Com a transformação estrutural da indústria da construção serão colocados

maiores requisitos tecnológicos e organizacionais às edificações e ao processo de construção, o que pode implicar a necessidade de reforçar a competência analítico-formal precisamente dos quadros de gestão intermédia no sector da construção. Os países que privilegiaram a qualificação dos quadros de gestão intermédia no sector da construção pela via do saber formal e das competências analíticas provavelmente conseguiriam adaptar-se sem grandes dificuldades, no entanto a progressão na carreira baseada na experiência ficaria sob pressão.

Na Alemanha, algumas empresas de construção alemãs de grande dimensão reagiram a esta situação já há algum tempo. Mantendo o âmbito da formação profissional contínua dos *encarregados* vinculada à experiência, instituíram vias de formação inicial adicionais internas para alguns cargos de gestão intermédia, onde se valoriza mais a competência analítico-formal que na tradicional formação inicial para *encarregado*, sem no entanto pretender atingir o nível da formação em engenharia civil ministrada por uma escola superior.

Este é um exemplo de como a função melhoradora da comparação de sistemas de formação profissional poderia ser aliada de forma inteligente à função ideográfica. Aprender com os vizinhos deixaria de ser uma adaptação cega a alegadas “boas práticas”, cuja função e sentido permaneceram incompreendidos no quadro do seu respectivo contexto de aparecimento. Passaria a significar a inclusão hábil de novos elementos que reforçam e enriquecem a função da formação profissional no contexto social do próprio sistema.

Bibliografia

- Colectivo de autores (Löns, Rolf; Ott, Jutta; Pornschlegel, Hans; Rüger, Sigrid; Tillmann, Heinrich; Dörfer, Gerhard; Kühl, Jürgen; Mollwo, Ingrid; Stooß, Friedemann; Troll Lothar; Ulrich, Erhard). *Qualifikations- und Arbeitsanalyse, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7.º ano (1974), pp. 164-189.
- Borchardt, A.; Göthlich, St. E. Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien, in: Albers, S., Klapper, D., Konradt, U., Walter, A., Wolf, J. (eds.): *Methodik der empirischen Forschung*, Wiesbaden, 2006, pp. 37-54.
- Breunig, Christian. Journalismus der 90er Jahre: Job-Profile, Einstieg, Karrierechancen. Munique, 1993.
- Bullinger, Hans-Jörg (Ed.). *Qualifikationen im Wandel*. Bielefeld, 2006.
- Bulliger, Hans-Jörg; Schmidt, Susanne Liane; Schömann, Klaus; Tessaring, Manfred (eds.). *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen*. Bielefeld, 2003.
- Cedefop; Schmidt, Susanne-Liane; Strietska-Ilina, Olga; Tessaring, Manfred; Dworschak, Bernd (eds.). *Ermittlung künftiger Qualifikationserfordernisse*. Cedefop Reference series 59. Luxemburgo, 2005.
- Cedefop; Sellin, Burkart. *Anticipation of occupation and qualification trends in the EU*. Tessalónica, 2001.
www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/75/anticipation_0600_en.pdf
- Cedefop; Tessaring, Manfred. *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa* (Relatório de síntese). Tessalónica, 1999.
- Clement, Ute; Le Mouillour, Isabelle; Walter, Matthias (eds.). *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa*. Bielefeld, 2006.
- Dostal, Werner; Kupka, Peter (eds.). *Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge 240 zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Nuremberga, 2001.
- Ekardt, Hanns-Peter. Arbeitsorientierte Berufsforschung in hochschuldidaktischer Absicht, in: Teichler, Ulrich (Ed.). *Hochschule und Beruf*. Frankfurt a. M./Nova Iorque, 1979, pp. 84-112.
- Gastrock, G. *Neue Ansätze der Berufs- und Qualifikationsforschung*. Bad Honnef, 1984.
- Georg, Walter. Vergleichende Berufsbildungsforschung; in: Rauner, Felix (Ed.). *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld, 2005, pp. 186-193.

- Goode, William J.; Hatt, Paul K. Die Einzelfallstudie; in: König, René (Ed.). *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*. Colónia e Berlim, 1956, pp. 299-313.
- Grünewald, Uwe (com a colaboração de Wilhelm Degen). *Qualifikationsforschung und berufliche Bildung*. Berlim, 1979.
- Hall, Peter A.; Soskice, David. *Varieties of Capitalism*. Oxford, 2004.
- Hartung, Dirk; Nuthmann, Reinhard; Teichler, Ulrich. *Bildung und Beschäftigung*. Munique, Nova Iorque, Londres, Paris, 1981.
- Hasler, Bernd; Herms, Olaf; Kleiner, Michael. *Curriculumentwicklung mittels berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung*. Bremen, 2002.
- Hilbert, Christoph; Mytzek, Ralf unter Mitarbeit von Michael Neugart und Janine Leschke. *Strategische und methodische Ansatzpunkte zur Ermittlung des regionalen Qualifikationsbedarfs*. Wissenschaftszentrum Berlin, discussion paper FS I 02-211; Berlim, 2002.
- Lauterbach, Uwe; Mitter, Wolfgang. Theory and Methodology of International Comparison, in: Cedefop (Ed.). *Vocational education and training – the European research field. Background report*, 1998, Volume II; Luxemburgo, 1998, pp. 235-271.
- Lauterbach, Uwe. *Vergleichende Berufsbildungsforschung*. Baden-Baden, 2003.
- Lutz, Burkart. Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich – Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen, in: Mendius, Hans-Gerhard (Ed.). *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation I*. Frankfurt am Main/Munique, 1976, pp. 83-151.
- Lutz, Burkart. Die Grenzen des „effet sociétal” und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive, in: Heidenreich, Martin; Schmidt, Gert (eds.). *International vergleichende Organisationsforschung*. Opladen, 1991, pp. 91-105.
- Maurice, Marc; Sellier, François; Silvestre, Jean-Jaques. *Politique d’éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d’analyse sociétale*. Paris, 1982.
- Maurice, Marc. The paradoxon of societal analysis. A review of the past and prospects for the future, in: Maurice, Marc, Sorge, Arndt (eds.). *Embedding Organizations. Societal Analysis of Actors, Organizations and Socio-Economic Context*. Amesterdão e Filadélfia, 2000, pp. 13-36.
- Maurice, Marc; Sorge, Arndt (eds.). *Embedding Organizations. Societal Analysis of Actors, Organizations and Socio-Economic Context*. Amesterdão e Filadélfia, 2000.

- Mulder, Martin; Wesselink, Renate; Bruijstens, Hans Chr. J. Job profile research for the purchasing profession. *International Journal of Training and Development*, Ano, 2005, pp. 185-204.
- Niebuhr, Joachim. Produktinnovationen in Klein- und Mittelbetrieben des Maschinenbaus in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland, in: Heidenreich, Martin, Schmidt, Gert (eds.). *International vergleichende Organisationsforschung*. Opladen, 1991, pp. 211-221.
- Offe, Claus. Bildungssystem, Beschäftigungssystem, Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems, in: Roth, H./Friedrich, D. (eds.). *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*. Volume I. Gutachten und Studien der Bildungskommission. 50. Estugarda, 1975, pp. 217-252.
- Pätzold, Günter; Busian, Anne; von der Burg, Julia. Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung. Paderborn, 2007.
- Rauner, Felix. Qualifikationsforschung und Curriculum: Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld, 2004.
- Schömann, Klaus (Ed.). *Qualifikationen von morgen*. Bielefeld, 2001.
- Süßmann, Johannes (Ed.). *Fallstudien: Theorie – Geschichte – Methode*. Berlin, 2007.
- Syben, Gerhard. Fachkraft oder Hilfskraft: Wieviel Qualifizierung braucht der Bauarbeiter? in: Instituto Federal de Formação Profissional (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Ed.). *Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation*. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16.-18. Oktober 1996 in Berlin. Berlin, 1996, pp. 416-419.
- Syben, Gerhard. *Die Baustelle der Bauwirtschaft. Unternehmensorganisation und Arbeitskräftepolitik auf dem Wege ins 21. Jahrhundert*. Berlin, 1999.
- Syben, Gerhard. *Vergleich der Systeme der beruflichen Bildung in der Europäischen Bauwirtschaft*. Manuscrito. Bremen e Bruxelas, 2000.
- Syben, Gerhard; Gross, Edith; Kuhlmeier, Werner; Meyser, Johannes; Uhe, Ernst. Weiterbildung als Innovationsfaktor. Berlin, 2005.
- Teichler, Ulrich (Ed.). *Hochschule und Beruf. Problemlagen und Aufgaben der Forschung*. Frankfurt a. M./Nova Iorque, 1979.
- Weißbach, Hans Jürgen. *Planungswissenschaft. Eine Analyse der Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsformen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Gießen/Lollar, 1975.

Leituras

Secção concebida por Bettina Brenner do Serviço de Documentação do Cedefop, com apoio da Rede Europeia de Referência e Especialização (ReferNet) (¹)

União Europeia: políticas, programas, estudos

**The art of networking: European networks in education /
Holger Bienzle [et al.]**

[A arte da ligação em rede: as redes europeias do sector da educação]

Viena: Die Berater Human Concern, 2008, 127 p.

ISBN 978-39502335-0-6

Não há praticamente nenhum domínio da acção educativa em que o conceito de rede ou de ligação em rede não tenha sido postulado como um princípio orientador e uma competência essencial dos profissionais do sector, a todos os níveis hierárquicos. Considera-se geralmente que as redes e a ligação em rede têm grandes potencialidades no que se refere a resolver os problemas estruturais do sector da educação. É abordado nesta publicação um tipo específico de rede educativa: as redes europeias do âmbito dos programas da UE de financiamento do ensino e da formação. A obra dirige-se aos profissionais do sector da educação – professores, formadores, responsáveis pela concepção de programas, gestores, investigadores e avaliadores – que participam já nas redes ou que o querem fazer de futuro. Embora a publicação se centre principalmente na educação de adultos e no ensino escolar, bem como nos mecanismos de financiamento correspondentes do âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Comissão Europeia – Grundtvig e Comenius, o seu conteúdo pode ser também relevante para outras vertentes do programa, tais como as redes de formação profissional ou de ensino superior e os subprogramas transversais de Línguas e Tecnologias da Informação e da Comunicação, ou mesmo para actividades de ligação em rede noutros domínios, tais como o desenvolvimento cultural ou regional.

<http://www.niace.org.uk/euroweaving/docs/The-Art-of-Networking.pdf>

(¹) http://www.cedefop.europa.eu/etv/Projects_Networks/Refernet/default.asp

**Systems, institutional frameworks and processes
for early identification of skill needs / Cedefop;
Olga Strietska-Illina e Manfred Tessaring**

[Sistemas, quadros institucionais e processos de identificação
precoce das necessidades em termos de qualificações]

Luxemburgo: EUR-OP, 2007, 234 p. (Cedefop Panorama, 135)

ISBN 92-896-0391-7 – ISSN 1562-6180

Neste volume faz-se uma descrição dos sistemas de identificação precoce das necessidades em termos de qualificações da República Checa, da Estónia, de França, da Alemanha, da Irlanda, dos Países Baixos, da Roménia, do Reino Unido, dos EUA e de outros países. São também apresentados na publicação os resultados dos debates travados em dois *workshops*. O primeiro centrou-se na complementaridade entre os diferentes níveis de identificação das necessidades em termos de qualificações e na sua contribuição para o sistema nacional. No segundo *workshop* foi abordado o tema da aplicação política e prática dos resultados da investigação em matéria de identificação precoce das necessidades em termos de qualificações.

[http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/
Bookshop/467/5176_en.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/467/5176_en.pdf)

**Future skill needs in Europe: medium-term forecast:
synthesis report / Cedefop**

[Necessidades futuras em termos de qualificações na Europa:
previsão a médio prazo; relatório de síntese]

Luxemburgo: EUR-OP, 2008, 121 p. (Cedefop, série de informação)

ISBN 978-92-896-0500-7

Neste estudo conclui-se que a procura de competências e qualificações está a crescer na maioria das profissões, inclusive nos empregos pouco qualificados, devido ao desenvolvimento crescente do sector dos serviços e a mutações tecnológicas e organizacionais radicais. As previsões do Cedefop, o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, abrangem o período até 2015. Demonstram que a longa transição dos países europeus para uma economia que se centra cada vez menos no sector primário e na indústria e cada vez mais nos serviços ainda não acabou. Os novos Estados-Membros, nomeadamente, continuam em processo de transformação. Porém, esta transição é gradual: os sectores tradi-

cionais continuam a dar emprego a grande número de trabalhadores e continuarão a fazê-lo a médio prazo. Este dado mantém-se em todos os cenários alternativos previstos (“optimistas” ou “pessimistas”).

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/485/4078_en.pdf

Employment in Europe 2007

[Relatório sobre o Emprego na Europa 2007]

Comissão Europeia, Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais.

Luxemburgo: EUR-OP, 2007, 318 p.

ISBN 978-92-79-06669-6 – ISSN 1016-5444

Trata-se da 19.^a edição do Relatório sobre o Emprego na Europa, que é hoje uma das ferramentas mais importantes ao dispor da Comissão Europeia para ajudar os Estados-Membros a analisar, formular e implementar as respectivas políticas de emprego. O Relatório sobre o Emprego na Europa traça uma panorâmica da situação do emprego na UE, concentrando-se num conjunto limitado de temas prioritários da agenda política neste domínio. Os grandes temas da edição deste ano são: uma abordagem do trabalho assente no ciclo de vida, a flexigurança e a evolução da parte dos rendimentos do trabalho no valor acrescentado. O relatório continua, assim, a contribuir para o amplo debate político sobre flexigurança, que resultou numa comunicação da Comissão sobre princípios comuns de flexigurança, comportando igualmente análises que servem de apoio à comunicação da Comissão sobre juventude. Contém um Anexo Estatístico: indicadores macroeconómicos, percentagem de crescimento anual, indicadores-chave de emprego, fontes de dados e definições.

http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/employ_2007_en.htm

**Modernisierung beruflicher Bildung: Leitziele und
Prioritäten auf dem Weg zum wettbewerbsfähigen
Wirtschaftsraum der Welt / Sandra Bohlinger**

[Modernização do ensino e formação profissional: principais objetivos e prioridades rumo à economia mais competitiva do mundo]
Göttingen: Cuvillier, 2007, 124 p. – ISBN 978-3-86727-154-7

Pouco se sabe ainda sobre como actuam os mecanismos e funcionam os instrumentos de controlo da formação profissional. A autora fornece uma visão geral das estratégias e prioridades políticas basilares neste domínio, para além de identificar e apresentar as influências e os impactos dessas estratégias e prioridades. As estratégias analisadas incluem: (1) a introdução do Quadro Europeu de Qualificações no contexto dos quadros nacionais de qualificações, incluindo os sistemas ECTS e ECVET, (2) uma análise da mobilidade geográfica no contexto das políticas de formação profissional, 3) as estratégias de internacionalização da formação profissional, incluindo a garantia da qualidade, bem como 4) as funções e os efeitos das medidas adoptadas em prol da formação profissional de desempregados e de pessoas ameaçadas pelo desemprego.

Internacional: informação, estudos comparativos

**International perspectives on teachers and lecturers
in technical and vocational education /
Philipp Grollmann, Felix Rauner (eds.)**

[Perspectivas internacionais sobre professores do ensino técnico e profissional médio e superior]

Dordrecht: Springer, 2008, 334 p. (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects; 7)

[Ensino e formação técnica e profissional: questões, problemas e perspectivas, 7]

ISBN 978-1-4020-5703-8

Este livro presta informações que permitem compreender melhor a história e a situação actual do ensino técnico e profissional num amplo leque de países. Contém estudos sobre os perfis de professores do ensino médio e superior e as suas práticas educativas na Alemanha, no Brasil, na Dinamarca, em França, no Japão, na

Noruega, na Turquia, no Reino Unido e nos EUA. Todos os capítulos são organizados de acordo com uma estrutura comum que facilita ao leitor o acesso a aspectos específicos. Uma introdução de carácter geral integra o conteúdo do livro no contexto global actual do Ensino e Formação Técnica e Profissional.

**Work, learning and sustainable development:
opportunities and challenges / John Fien, Rupert Maclean
e Man-Gon Park (eds.)**

[Trabalho, aprendizagem e desenvolvimento sustentável:
oportunidades e desafios]

Dordrecht: Springer, 2008, 445 p. (Technical and Vocational Education
and Training: Issues, Concerns and Prospects; 8)

[Ensino e formação técnica e profissional: questões, problemas
e perspectivas, 8]

ISBN 978-1-4020-8193-4

Esta obra é a primeira que traça uma panorâmica exaustiva da forma como os países, os sistemas de ensino e as instituições dão resposta ao apelo à integração entre o trabalho e a aprendizagem, a cidadania e a sustentabilidade, formulado na Segunda Conferência Internacional sobre o Ensino Técnico e Profissional realizada em Seul, em 1999. Os debates sobre o tema central da Conferência de Seul – aprendizagem e formação ao longo da vida para todos, uma ponte para o futuro – permitiram extrair a conclusão de que era necessário um novo paradigma tanto de desenvolvimento, como de Ensino Técnico e Profissional. São referidos nesta obra exemplos das mais variadas iniciativas internacionais que procuraram pôr em prática estas recomendações. Estes exemplos incluem: estudos de casos de reformas políticas nacionais do ensino técnico e profissional, currículos remodelados, programas de gestão sustentável de estabelecimentos de ensino e exemplos de abordagens inovadoras de integração da aprendizagem efectuada no ensino técnico e profissional com a formação no local de trabalho e o serviço comunitário. Aborda também as questões e os desafios a enfrentar e as formas de os ultrapassar. Nos estudos de casos, autores oriundos do Reino Unido, da Alemanha, da Finlândia, do Canadá, dos EUA, da Austrália, da África do Sul, da China, da República da Coreia, da Índia, do Paquistão e das Filipinas descrevem iniciativas postas em prática em numerosas regiões e países diferentes.

Key indicators of the labour market 2008

[Indicadores-chave do mercado de trabalho 2008]

5.^a ed. Genebra: OIT, 2008, 1020 p. + CD-Rom

ISBN 9789221201250

Esta publicação constitui uma ferramenta de referência útil e abrangente, que dá resposta à procura crescente de informação oportuna, exacta e acessível sobre o mundo do trabalho em evolução rápida dos nossos dias. Inclui todas as estatísticas de base utilizadas no cálculo de 20 indicadores-chave do mercado laboral, permitindo que os investigadores estabeleçam comparações e contrastes entre as economias e as regiões, ao longo do tempo. Esta quinta edição dos indicadores inclui também *software* interactivo que permite efectuar uma pesquisa rápida e simples da informação relevante.

<http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/kilm/>

Vocations and learning: studies in vocational and professional education

[Vocações e aprendizagem: estudos sobre ensino profissional]

Dordrecht: Springer, 2008 – ISSN 1874-785X

Esta nova revista, sujeita a um processo de revisão por pares, funciona como um fórum internacional de publicações no vasto domínio da aprendizagem profissional efectuada nas mais variadas condições: em institutos de ensino profissional, estabelecimentos de ensino secundário, universidades, locais de trabalho, ambientes domésticos, organizações de voluntariado, etc. Os conteúdos incluem temas como o currículo e as práticas pedagógicas da aprendizagem profissional, o papel e a natureza dos conhecimentos adquiridos na aprendizagem profissional, a relação entre o contexto e a aprendizagem em ambientes profissionais, análises das práticas e das políticas pedagógicas no ensino e na aprendizagem profissional, estudos sobre o ensino e a aprendizagem no ensino profissional e sobre as relações entre a aprendizagem profissional e os imperativos económicos, e práticas e políticas dos organismos nacionais e transnacionais.

Qualifications systems: bridges to lifelong learning

[Sistemas de qualificações: pontes para a aprendizagem ao longo da vida]

Paris: OCDE, 2007, 237 p. (Education and training policy)

[Políticas de ensino e formação]

ISBN 92-64-01367-4

No âmbito da busca de mais e melhor aprendizagem ao longo da vida, tornou-se evidente que os sistemas de qualificações tinham um papel a desempenhar. Alguns países começaram a dar-se conta de que conceber isoladamente normas de qualificação profissional criava sistemas fragmentados e descoordenados. Os países estão agora interessados em desenvolver abordagens sistémicas globais das qualificações. Estas abordagens globais nacionais e as suas consequências são analisadas neste livro. Os autores apresentam nove respostas políticas globais de aprendizagem ao longo da vida adoptadas nesses países, directamente relacionadas com os seus sistemas de qualificações nacionais.

Dos Estados-Membros

**DK The Danish approach to quality:
in vocational education and training / Pia Cort**

[A abordagem dinamarquesa da qualidade:
no ensino e formação profissional]

2.ª ed., Copenhaga: UVM – Department for Vocational
Education and Training Programmes, 2008, 53 p.

ISBN 978-87-603-2684-4

Trata-se de uma edição actualizada e totalmente revista de uma publicação de 2005. O processo de Copenhaga foi iniciado em 2002, com o objectivo de promover a melhoria e a garantia da qualidade, a fim de reforçar a confiança mútua entre os Estados-Membros da UE. Na Dinamarca a qualidade está imbricada no próprio tecido do sistema de ensino e formação profissional dinamarquês, através da participação de todas as principais partes interessadas, a quem são concedidos poderes para adaptar e renovar continuamente o sistema, à luz da evolução social, tecnológica e económica. Não é adoptada na Dinamarca uma abordagem única da qualidade a nível nacional, mas o Ministério da Educação dinamarquês definiu nove prin-

cípios ou medidas comuns em matéria de política de qualidade: participação de todas as partes interessadas; directrizes comuns a nível nacional; acompanhamento dos resultados; normas de qualidade; aprovação, acompanhamento e inspecção ministeriais; teste e análise; transparência e abertura; avaliações pelo Instituto de Avaliação dinamarquês; e cooperação internacional e inquéritos. Estas medidas são descritas no âmbito do Quadro Comum de Garantia de Qualidade (CQAF).

<http://pub.uvm.dk/2008/vetquality2/helepubl.pdf>

DE **Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen: die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union und die tatsächliche und rechtliche Situation der beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland / Elena Benz**

[Rumo à aprendizagem ao longo da vida: política de formação na União Europeia e situação factual e legal da formação profissional contínua na Alemanha]

Frankfurt: Peter Lang, 2007, 497 p. (Studien zum Arbeitsrecht und zur Arbeitsrechtsvergleichung; 16)

[Direito do trabalho: Estudos. Análises de direito comparado]; 16]

ISBN 978-3-631-56449-3

O trabalho começa por analisar as bases legais e a evolução histórica da política de formação profissional da União Europeia, desde as suas origens até à actualidade, e prossegue com a análise da situação factual e jurídica da formação profissional contínua na Alemanha. Para além dos aspectos puramente jurisprudenciais, são debatidos métodos e questões que se prendem com a economia, as ciências sociais e as ciências da educação. Tendo por pano de fundo a política de formação profissional da União Europeia, o trabalho conclui com uma análise de possíveis estratégias para resolver e eliminar os défices analisados na formação profissional contínua, prestando especial atenção ao papel desempenhado pelos parceiros sociais.

Höherqualifizierungs- und Bildungsstrategien anderer Länder / Rainer Voßkamp, Heiko Nehlsen e Dieter Dohmen

[Qualificações superiores e estratégias educativas de outros países]

Bonn: BMBF, 2007, 160 p.

(Studien zum deutschen Innovationsystem; 04-2007).

No intuito de desenvolver políticas de formação alternativas, que se traduzam em qualificações de nível superior na Alemanha, o trabalho serve-se de uma comparação internacional para analisar que formas assumem essas qualificações em países importantes da OCDE e revelar as estratégias que estão a ser delineadas para esse efeito. É realizada uma análise quantitativa para 20 países da OCDE. São ainda analisados os sistemas de formação da Alemanha e de outros sete países com base em estudos de caso.

EE 2007 national report on the implementation of the Socrates and Leonardo programmes: Estonia / Laura Kirss, Maiu Uus

[Relatório nacional 2007 sobre a execução dos programas Sócrates e Leonardo: Estónia]

Tallin: PRAXIS, 2007, 160 p.

Este relatório avalia o impacto dos projectos da Estónia e das subvenções individuais no domínio da formação financiados pelos programas educativos da União Europeia Leonardo da Vinci e Sócrates (2000-2006), formulando recomendações para o futuro Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (2007-2013). No primeiro capítulo é apresentada uma breve panorâmica dos programas, a que se seguem descrições do contexto nacional, da metodologia utilizada e da participação nos programas. São também abordadas na publicação as motivações dos participantes, as necessidades nacionais a que foi dada resposta com a ajuda dos programas e as actividades de divulgação levadas a cabo no âmbito dos programas. Nos capítulos seguintes são efectuadas análises do impacto e da gestão dos programas. A publicação conclui com recomendações e sugestões.

<http://www.praxis.ee/data/>

SOCRATESLEONARDO_Report_EE_final3.pdf

- IE **New OECD activity on recognition of non-formal and informal learning / National Qualifications Authority of Ireland**
[Nova actividade da OCDE de reconhecimento da aprendizagem não formal e informal]
Dublim: NQAI, 2007, 75 p.

Este relatório sobre o contexto nacional de reconhecimento da aprendizagem não formal e informal na Irlanda foi elaborado no âmbito da actividade da OCDE de “Reconhecimento da aprendizagem não formal e informal (2006 – 2008)”, em que a Irlanda participa. O relatório foi elaborado em 2006/2007 pela *National Qualifications Authority* da Irlanda, com a assistência de um Grupo Consultivo e, nomeadamente, do *Higher Education and Training Awards Council* e do *Further Education and Training Awards Council*. O objectivo do relatório consiste em documentar e rever o cenário actual irlandês em matéria de reconhecimento da aprendizagem não formal e informal anterior. São descritas em pormenor a política em vigor em matéria de reconhecimento da aprendizagem não formal e informal anterior e as disposições técnicas e processuais adoptadas pelas instituições irlandesas e por outros agentes do sector para facilitar o reconhecimento dessa aprendizagem.

<http://www.nqai.ie/docs/news/OECD.doc>

- ES **Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional**
[Sistema Nacional de Qualificações e Formação Profissional]
Instituto Nacional de las Cualificaciones
Madrid: INCUAL, 2007 – CD-ROM

Este CD-ROM, produzido pelo Instituto Nacional das Qualificações, contém toda a legislação relevante, desde a Lei Orgânica 5/2002, de 19 de Junho, sobre Qualificações e Formação Profissional, até ao fim de 2006, bem como o Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais, que data de Janeiro de 2007. O CD-ROM contém a estrutura do Catálogo, organizado por famílias e níveis de qualificações, a estrutura das qualificações, a Unidade de Competência, o Catálogo de Formação Profissional por módulos e o Módulo de Formação, etc. Seguidamente são abordadas as qualificações do Catálogo que correspondem às 26 famílias profissionais.

FR **La formation des enseignants comparée: identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne / Régis Malet**

[Formação comparada de docentes: identidade, aprendizagem e exercício da profissão docente em França e no Reino Unido]
Brussels: Peter Lang, 2008, 258 p.
(Bibliothèque d'études comparatives; 17)
ISBN 978-3-631-56695-4

Porquê e como se opta pela profissão de professor do ensino secundário em França e no Reino Unido? Como é que os novos professores se posicionam numa actividade sujeita a turbulências, mas que continua a caracterizar-se de parte a parte por uma história, por valores e por missões? Como é que vivem a sua descoberta da profissão e projectam o seu futuro profissional? Que relações constroem com os seus formadores, os seus alunos, os seus colegas, a hierarquia escolar? Como compreender as variações observáveis e delas extrair ensinamentos no plano da formação dos docentes? Esta obra, que se baseia numa grande variedade de trabalhos de investigação empírica realizados em França e no Reino Unido, proporciona esclarecimentos múltiplos sobre a construção das identidades profissionais dos docentes e os dispositivos de enquadramento da aprendizagem e do exercício da profissão. Permite a investigadores e formadores aprofundar a sua compreensão dos processos de mediação que intervêm no âmbito da formação dos docentes e abre novas perspectivas à investigação no domínio da educação comparada.

Les Fiches pratiques de la formation continue 2007

[Fichas práticas de formação contínua 2007]
Centre INFFO. Centre pour le Développement de l'Information sur la Formation permanente
Saint-Denis-La Plaine: Centre INFFO, 2007, 1040 p. + Dossier
ISBN 2-84821-110-5

A primeira parte desta obra, que se refere aos públicos a que se dirige a formação contínua, coloca a tónica nas condições de acesso à formação dos trabalhadores por conta de outrem, dos agentes públicos, dos candidatos a emprego, dos trabalhadores independentes, dos trabalhadores portadores de

deficiências e dos trabalhadores imigrados. A segunda parte incide sobre os agentes da formação contínua: Poderes Públicos, empresas, OPCA – *Organismes Paritaires Collecteurs Agréés* (organizações de parceiros sociais responsáveis pela cobrança das contribuições para os planos de financiamento da formação e de todas as actividades de aquisição de qualificações profissionais, reconversão e adaptação profissional), representantes dos trabalhadores por conta de outrem, prestadores de serviços de formação e balanço de competências, validação das qualificações adquiridas. É dedicado um capítulo à dimensão europeia e à intervenção do FSE – Fundo Social Europeu. A obra é completada por uma série de endereços úteis e por um índice.

NL **Career guidance in the Netherlands /
Peter van Deursen, Monique Jansen (eds.)**

's-Hertogenbosch: Euroguidance the Netherlands
[Euroguidance, Países Baixos], 2007, 142 p.

Nesta publicação descrevem-se a evolução política e exemplos de orientação profissional nos Países Baixos. O objectivo da publicação consiste em informar os decisores políticos e outras partes interessadas na Europa sobre as práticas de orientação profissional nos Países Baixos. O termo “orientação” é definido da seguinte forma numa resolução do Conselho da Europa: “No contexto da aprendizagem ao longo da vida, a orientação inclui um conjunto de actividades que permitem aos cidadãos de todas as idades e em qualquer momento da vida identificar as suas capacidades, competências e interesses, tomar decisões em matéria de educação, formação e ocupação, e gerir o seu percurso individual no ensino, trabalho e outras situações em que essas capacidades e competências são adquiridas e/ou utilizadas”. Tais actividades podem ser, a título de exemplo, a informação, o aconselhamento, a avaliação das competências, o mentorado, a intermediação, a tomada de decisões em matéria de ensino e as capacidades de gestão da carreira. Para evitar ambiguidades, dado que é usada nos Estados-Membros uma série de termos para descrever serviços do âmbito destas actividades, nomeadamente orientação educacional, vocacional e profissional, orientação e aconselhamento, serviços de orientação de carreira, etc., usa-se o

termo “orientação” para designar qualquer destas formas de prestação de serviços, devendo os Estados-Membros interpretar o termo como fazendo referência aos serviços adequados existentes a nível nacional.

[http://www.cinop.nl/advies/algemeen/docs/euroguidance/
Career_Guidance_in_%20the_Netherlands/
Career%20Guidance%20in%20the%20Netherlands.pdf](http://www.cinop.nl/advies/algemeen/docs/euroguidance/Career_Guidance_in_%20the_Netherlands/Career%20Guidance%20in%20the%20Netherlands.pdf)

-
- AT **Situated competence development through innovative apprenticeships: the role of different stakeholders / International network on innovative apprenticeship conference** [Desenvolvimento localizado das competências através de aprendizagens profissionais inovadoras: o papel dos diferentes intervenientes / Conferência da Rede Internacional de Aprendizagem Profissional Inovadora]
Viena, 1-2 de Fevereiro de 2008
Viena: ibf, 2008, 195 p.

Esta conferência, realizada em Viena em 1-2 de Fevereiro de 2008, foi um evento internacional importante no domínio da investigação da aprendizagem profissional. A *International Network on Innovative Apprenticeship* (INAP) foi fundada por um grupo de investigadores internacionais que se reuniram em 2006 na Universidade de Bremen para debater os resultados de um projecto comum de investigação, iniciado em 2005, destinado a estudar as relações entre o custo, os benefícios e a qualidade das aprendizagens profissionais. Aderiram posteriormente à INAP investigadores de uma série de países e disciplinas, que participam num programa de investigação e no intercâmbio de ideias e informações. O grupo de investigadores que se reuniu em Viena representava 13 países e as comunicações apresentadas abordavam três áreas de interesse principais: níveis de governação e papel dos intervenientes na aprendizagem profissional; concepção de condições óptimas para o desenvolvimento das competências através da aprendizagem profissional no local de trabalho; e custos, benefícios e qualidade das aprendizagens profissionais.

[http://www.oebf.at/_TCgi_Images/oebf/
20080212124456_Proceedings%20INAP%20\(06-02-2008\).pdf](http://www.oebf.at/_TCgi_Images/oebf/20080212124456_Proceedings%20INAP%20(06-02-2008).pdf)

PT **Inquérito ao Impacto das Acções de Formação Profissional nas empresas 2002-2004**

Lisboa: GEP, 2008, 49 p. (Estatísticas – Formação Profissional, 19)
ISBN 978-972-704-300-2

O “Inquérito ao Impacto das Acções de Formação Profissional nas empresas 2002-2004”, realizado em 2005 pela Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social junto das empresas com 10 ou mais pessoas ao serviço, tinha como objectivo principal obter informação sobre a opinião dos empregadores relativamente à potencial ligação entre a existência (ou não) de Acções de Formação Profissional realizadas ou promovidas pelas empresas no período em análise e as alterações observadas (ou não) em várias vertentes do funcionamento das empresas, como é o caso da tecnologia e organização, produtividade, qualidade e competitividade e, ainda, empregabilidade e condições de trabalho.

<http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estatistica/formacao/impacto20022004.pdf>

SK **Jobs for youth: Slovak Republic**

[Empregos para os jovens: República Eslovaca]

Paris: OCDE, 2007, 110 p.
ISBN 978-92-64-03269-9

A OCDE publicou uma série de relatórios sobre o processo de transição escola-trabalho em dezasseis países, entre eles a República Eslovaca. Nesses relatórios faz-se um levantamento das principais barreiras ao emprego dos jovens e uma avaliação da adequação e da eficácia das medidas existentes destinadas a melhorar a transição escola-trabalho. São também formuladas várias recomendações políticas sobre novas medidas a tomar pelas autoridades públicas e os parceiros sociais.

- FI **Adult apprenticeship training: developing competitiveness and competence / Tea Sepl. Palmenia Centre for Continuing Education**
[Formação de adultos através da aprendizagem profissional: desenvolvimento da competitividade e das competências]
Helsínquia: Universidade de Helsínquia, 2007, 109 p.
ISBN 95-210-3997-3

Nesta publicação sobre a aprendizagem profissional de adultos é descrito um programa específico de aprendizagem profissional concebido na Finlândia. O programa, dirigido a adultos, sublinha conceitos como o ciclo de vida, os conhecimentos tácitos e a experiência de vida que os aprendizes adultos adquiriram ao longo dos anos. O livro está dividido em três temas principais: (1) a aprendizagem profissional no sistema de ensino finlandês; (2) as melhores práticas educativas na aprendizagem profissional de adultos; (3) a implementação e os benefícios da aprendizagem profissional de adultos na vida profissional.

http://www.aikuistenoppisopimus.fi/ajankohtaista/Ajankohtaista_tiedostot/optioenglanti.pdf

-
- SE **Labour market programmes and labour market outcomes: a study of the Swedish active labour market interventions / Jerome Adda [et al.]**
[Programas do mercado laboral e resultados do mercado laboral: um estudo de intervenções activas no mercado laboral da Suécia]
Upsala: IFAU, 2007, 65 p. (IFAU working paper, 2007:27)
[Documento de trabalho do IFAU] – ISSN 1651-1166

Neste documento avalia-se o impacto dos programas suecos de inserção profissional (*welfare-to-work*) no desempenho do mercado laboral, no que se refere a aspectos como os salários, a situação do mercado laboral, a duração do desemprego e a participação futura na inserção profissional. Os autores concebem um modelo estrutural dinâmico de oferta de mão-de-obra que integra características institucionais detalhadas destas políticas e que permite efectuar uma selecção entre o que é ou não observável. O modelo é elaborado com base num rico conjunto de dados de um painel administrativo e demonstra

que os programas de formação, que representam uma percentagem importante destes programas, produzem poucos efeitos nos resultados futuros, ao passo que os programas de experiência profissional têm um efeito benéfico.

<http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2007/wp07-27.pdf>

Demographic changes, labour migration and EU-enlargement: relevance for the Nordic regions / Ingi Runar Edvardsson [et al.]

[Evolução demográfica, migração da mão-de-obra e alargamento da UE: relevância para as regiões nórdicas]

Estocolmo: Nordregio, 2007, 149 p.

(Nordic Research Programme 2005-2008; Report:2)

[Programa de investigação nórdico 2005-2008 – Relatório: 2]

ISSN 1654-2290

Neste estudo são analisados os efeitos e impactos que o envelhecimento, as mutações estruturais da economia e as tendências globais internacionais, nomeadamente o alargamento da UE, terão na procura futura de mão-de-obra nas regiões da Dinamarca, da Finlândia, da Islândia, da Noruega e da Suécia. Foram colocadas as seguintes questões, a fim de esclarecer o tema da investigação: De que forma as mutações estruturais da economia afectaram a procura de mão-de-obra nos países nórdicos? De que modo o alargamento da UE afectou a mobilidade e a migração internacionais nas regiões nórdicas e do Báltico? Em que medida trabalham imigrantes nos mercados laborais nórdicos e em que medida as suas taxas de participação no mercado laboral variam nos diferentes mercados laborais regionais? A competitividade internacional e a atractividade regional dos países nórdicos alteraram-se nesta última década devido ao alargamento da UE? Como afectou este processo a externalização e a deslocalização da produção e dos serviços? De que forma as tendências internacionais e, nomeadamente, o alargamento da UE afectaram a mobilidade do capital e da mão-de-obra? Quais as implicações desta nova tendência de mobilidade da mão-de-obra para os países de origem e de destino?

<http://www.nordregio.se/Files/NRP2005-8R2.pdf>

UK Apprenticeship: a key route to skill

[Aprendizagem profissional: uma via essencial de acesso às competências]

House of Lords, Economic Affairs Committee

Norwich: The Stationery Office, 2007, 52 p.

Neste relatório são explicadas em pormenor as razões pelas quais o Reino Unido tem excelentes resultados no ensino superior, mas maus resultados no que se refere a dotar de competências a restante população. A aprendizagem profissional confere aos jovens as competências exigidas pelos empregadores, o que, por seu turno, contribui para melhorar os seus salários. Na maior parte dos países europeus, estes sistemas constituem a principal via de aquisição de competências para perto de metade de todos os jovens. No Reino Unido, pelo contrário, muitos dos que poderiam e deveriam beneficiar da aprendizagem profissional não o fizeram. São necessárias medidas urgentes para corrigir esta situação: (1) Muitos jovens saem da escola sem terem adquirido a literacia e a numeracia funcionais básicas necessárias para a aprendizagem profissional. O Governo deve tomar rapidamente medidas que melhorem esta situação. (2) Muitas escolas não informam os alunos sobre as possibilidades de aprendizagem profissional. Aos 14 anos, todos os alunos do ensino escolar deviam estar bem informados sobre as oportunidades proporcionadas pela aprendizagem profissional. (3) Há também problemas no que se refere aos programas de aprendizagem. O Governo não tem promovido suficientemente a participação dos empregadores individuais na organização dos programas de aprendizagem, com o resultado de que estes são assim parceiros passivos desses programas. Os empregadores deveriam estar no centro dos processos de aprendizagem profissional. Dentro de cinco anos todos os financiamentos públicos dedicados à aprendizagem profissional deveriam ser atribuídos directamente aos empregadores, e não a prestadores de formação, como acontece actualmente. Os regimes de aprendizagem profissional têm sido prejudicados pelo facto de ser atribuída demasiada importância à quantidade, em detrimento da qualidade. As taxas de conclusão em programas de aprendizagem avançada têm sido inadmissivelmente baixas.

A progressão ao longo dos diferentes níveis de aprendizagem e o acesso ao ensino superior por esta via devem também ser melhorados de forma considerável. Os sucessivos governos, entre eles o actual, têm demonstrado falta de iniciativa para resolver estes problemas.

<http://www.publications.parliament.uk/pa/ld200607/ldselect/ldconaf/138/138.pdf>

**Guide to vocational education and training /
Christopher Winch e Terry Hyland**

[Guia do ensino e formação profissional]

London: Continuum, 2007, 121 p.

ISBN 08-264-9047-6

Trata-se de um guia de sobrevivência, acessível e redigido com clareza, sobre Ensino e Formação Profissional no Reino Unido. Christopher Winch baseia-se em investigações recentes para dar resposta a perguntas importantes como: Por que motivo é tão importante a área do ensino e formação profissional? Como podem os modelos europeus ser utilizados para desenvolver o ensino e formação profissional no Reino Unido? Como é estruturado e prestado o ensino e formação profissional no Reino Unido? E quais as principais questões que se colocam actualmente na área do ensino e formação profissional?

Edições mais recentes em língua portuguesa

N.º 41 2007/2

Dossier:

boas vindas à Bulgária e Roménia

- Serve um objectivo? O sistema romeno de EFP (John West, Madlen Şerban)
- Novas tendências no ensino e formação profissional inicial na Bulgária (Penka Ganova)
- Desafios e perspectivas do sistema de formação de adultos na Bulgária (Elka Dimitrova)
- Contribuição da política europeia de formação profissional para as reformas nos países parceiros da União Europeia (Jean-Raymond Masson)

Investigação

- Combater a exclusão do mercado de trabalho: é a formação eficaz? (Pascaline Descy, Manfred Tessaring)
- Criação de um instrumento de medição da capacidade de resolver problemas – Resultados de um estudo piloto (Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf)
- Educação moral e transmissão de valores nas escolas profissionais (Sigrid Lüdecke-Plümer)
- Da escola ao emprego – Dilemas da investigação comparada sobre a transição na Europa (Beatrix Niemeyer)

Análise das políticas de FP

- O papel das políticas públicas na formação dos trabalhadores em Itália (Giuseppe Croce, Andrea Montanino)
- Actuais estratégias nacionais de ensino e formação profissional: convergência ou divergência? (Anders Nilsson)

N.º 42-43 2007/3•2008/1

Número temático quadro europeu de qualificações

- A proposta de um Quadro Europeu de Qualificações: Possibilidades e limites da sua implementação prática (Burkart Sellin)
- Livre circulação de pessoas: de um direito a uma oportunidade. Reconhecimento das qualificações através de disposições legislativas ou de informação (Mette Beyer Paulsen)
- Origem e interpretação dos indicadores de definição do Quadro Europeu de Qualificações (Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer)
- O quadro escocês de créditos e qualificações: lições para o quadro europeu de qualificações (QEQ) (David Raffae, Jim Gallacher, Nuala Toman)
- Harmonização dos descritores dos resultados da aprendizagem dos quadros de qualificações nacionais com os dos meta-quadros de qualificações – Aprender com a experiência irlandesa (Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray)
- O sistema de qualificação profissional em Espanha e os trabalhadores pouco qualificados (Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá)
- As competências como elemento basilar do Quadro Europeu de Qualificações (Sandra Bohlinger)
- Quadro Europeu de Qualificações e quadro nacional de qualificações – um desafio para a formação profissional na Alemanha (Georg Hanf, Volker Rein)

N.º 44 2008/2

- O Quadro Europeu de Qualificações: desafios e implicações para o sector da educação e formação contínuas na Irlanda (Lucy Tierney, Marie Clarke)
- Influências do quadro europeu de qualificações num quadro nacional: o caso da Eslovénia (Dejan Hozjan)
- Correlacionar o ensino e formação profissional com o ensino superior. Estará o QEQ a contribuir para este objectivo? (James Calleja)
- Construir o quadro nacional de qualificações lituano à imagem do quadro europeu de qualificações (Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys)
- Quadro de qualificações e sistemas de créditos: Um sistema modular para a educação na Europa (Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour)
- Governança nos domínios da educação e da formação: o caso dos quadros de qualificações (Jens Bjørnåvold, Mike Coles)
- Melhoria da qualidade da adequação oferta-procura no ensino e formação profissional mediante uma política de antecipação e “de adequação” (Lorenz Lassnigg)
- As formas de formação contínua na empresa: consequência das aceções societárias? Comparação entre a Áustria e a França (Julien Machado)
- Como funcionar com valores culturais empresariais diferentes e convergentes na Europa? (Asta Savanevičienė, Gerhard Stark)
- A construção social das qualificações: uma perspectiva do sector hoteleiro (Tom Baum)
- Mudar um sistema galardoado – para melhor, ou para pior? (Anja Lindkvist V. Jørgensen)
- Os fluxos de estudantes e as oportunidades de emprego antes e depois da implementação de um terceiro ano em programas de formação profissional no ensino secundário. (Åsa Murray, Svend Sundin)
- A formação profissional e o ambiente: sustentabilidade e emprego (Alberto Martínez Villar)
- Sobre a relevância da abordagem sectorial para a cooperação europeia no domínio da educação e formação (Erik Heß, Georg Spöttl, Herbert Tutschner)
- Aprendizagem em contexto real – um estudo de caso no ensino superior português (Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra, Jorge José Martins Rodrigues, Maria Teresa Gomes Valente da Costa)
- Experiências de aprendizagem dos alunos no posto de trabalho, no âmbito do sistema de EFP finlandês (Anne Virtanen, Päivi Tynjälä)



Revista europeia
de formação
profissional

Convite à apresentação de contribuições

A *Revista europeia de 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, 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 Inglês, 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 a reflexão sobre a evolução da formação e do ensino profissionais, nomeadamente 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 formação e ensino profissionais 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://www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/EJVT/

Os autores dos artigos podem redigi-los em nome próprio ou como representantes de uma organização. A dimensão dos artigos deverá ser entre as 2000 e as 4000 palavras.

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 não incluídas no título, em Inglês e na língua do artigo.

Todos os artigos propostos serão sujeitos à apreciação do Conselho Editorial 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
Catherine Wintrebert
(Secretário da Revista)
por correio electrónico
para o endereço seguinte:
catherine.wintrebert@
cedefop.europa.eu
por telefone:
+30 2310490111
ou por fax:
+30 2310490117

PONTO DE VISTA

**O espírito e a actuação empresarial –
uma tarefa da formação e educação na Europa**

Markus Th. Eickhoff

INVESTIGAÇÃO

**Parceria social na certificação das qualificações lituanas
em matéria de educação e formação profissional**

Vidmantas Tütlys, Lina Kaminskienė

**Desenvolvimento de competências através
da aprendizagem no trabalho temporário?**

Gesa Münchhausen

**As organizações internacionais e a avaliação dos sistemas
de educação e formação: análise crítica e comparativa**

Claudia Neves

**Crenças dos formadores sobre o conhecimento e
a aprendizagem – um estudo-piloto**

Sarah Müller, Karin Rebmann, Elisabeth Liebsch

Mulheres dotadas acima da média na formação profissional

Margrit Stamm, Michael Niederhauser

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EFP

**Um olhar sobre a Aprendizagem nível III em Portugal –
notas sobre um estudo caso**

Ana Rute Saboga

**Envelhecimento activo numa sociedade encanecida:
formação em todas as idades**

Roger Hessel

ESTUDO DE CASO/ANÁLISE COMPARATIVA

**Inclusão das pessoas com deficiência no mercado
de trabalho das Ilhas Baleares**

Rosa Rosselló Ramón, Sebastià Verger Gelabert

**Comparação das vias profissionais para quadros
de gestão intermédia no sector da construção**

Gerhard Syben



CEDEFOP

Centro Europeu para o Desenvolvimento
da Formação Profissional

Europe 123, 570 01 Thessaloniki, GREGIA
Endereço postal: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GREGIA
Tel. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
Correio electrónico: info@cedefop.eu.int
www.cedefop.eu.int



Serviço das Publicações

Publications.europa.eu

Preço no Luxemburgo (IVA excluído)

Preço por número	EUR 17
Edição dobro 42/43	EUR 25
Assinatura annual	EUR 35