



Wolf-Dietrich Greinert

*Professor de
Pedagogia da
Formação
Profissional na
Universidade Técnica
de Berlim*



Uma vez que poucos estudos de longo prazo enquadram o desenvolvimento do ensino e formação profissional (EFP) numa visão mais ampla da sociedade, não se sabe muito bem por que razão a EFP evoluiu de forma diferenciada em países que registam um desenvolvimento económico e social semelhante. Nas suas reflexões sobre um possível quadro conceptual para a análise da evolução histórica dos sistemas europeus de EFP, Wolf-Dietrich Greinert tenta identificar princípios comuns aos vários sistemas adoptando uma perspectiva tripartida. Em primeiro lugar, a EFP estão enraizadas nas culturas de trabalho nacionais que se manifestam na legislação laboral. Em segundo lugar, as culturas de trabalho formam a base de regimes de EFP específicos. Em terceiro lugar, as culturas de trabalho e os regimes de EFP surgem com conceitos dominantes que, por sua vez, legitimam uma determinada orientação didáctica. Com base numa análise diacrónica a partir da Revolução Industrial, são identificados três tipos genéricos de sistemas de ensino e formação profissional (EFP): o modelo liberal, orientado pela economia de mercado, do Reino Unido, o modelo burocrático, estatizado, da França e o modelo dual-empresarial, da Alemanha.

Cedefop

“Sistemas” de formação profissional europeus - algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica

“A transição da escola para o mundo do trabalho é muito diferente na Alemanha e no Reino Unido. Estes dois países constituem, provavelmente, os exemplos mais marcantes do contraste que reina na Europa a este nível, embora os britânicos pareçam sentir que todos os países do continente europeu a sul da Escandinávia utilizam uma versão diluída ou uma variação temática do sistema alemão. Do nosso ponto de vista, a Alemanha possui a versão mais marcante daquele que poderíamos designar por modelo continental típico.” Estes comentários do sociólogo de Liverpool Ken Roberts (Roberts 2000, p. 65 e seguintes) poderão não primar pela objectividade, mas revelam pela sua acutilância a forma como até os peritos têm dificuldade em encontrar uma maneira simples de retratar o panorama da formação profissional na Europa. Se a diversidade de sistemas de formação já coloca estas dificuldades, é fácil reconhecer a dificuldade que reside em reduzir a evolução histórica, altamente complexa, destes sistemas de qualificação a um denominador comum que possa ser subscrito pelos peritos de várias disciplinas? O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop) aceitou este desafio com o seu projecto de História do Ensino e Formação Profissional na Europa numa perspectiva comparativa (<http://history.cedefop.eu.int>). Que abordagens poderão ser adoptadas para encontrar soluções para o problema?

I.

O historiador Hermann Heimpel afirma que a identidade europeia advém do facto de a História da Europa ser uma História de Nações. Todavia, esta percepção das nações como blocos de construção da História europeia reconhece que a sua constituição se ficou a dever, não só ao seu processo de desenvolvimento gradual, como também às relações forçadas entre si enquanto parceiros e concorrentes produtivos (Zernack 1994, p. 17). As relações entre as nações foram moldadas por inúmeros factores, incluindo as fronteiras comuns e as trocas comerciais. Algumas tendências históricas internacionais e universais foram particularmente decisivas. O factor que mais influenciou a génese dos processos de qualificação para as massas trabalhadoras foi indubitavelmente a Revolução Industrial ou a industrialização generalizada das nações europeias. Esse factor não só despoletou mudanças económicas e tecnológicas fundamentais, como também alterou profundamente a estrutura da sociedade, a interacção social, os estilos de vida, os sistemas políticos, os tipos de povoamento e as paisagens. Com a Revolução Industrial, o sistema de “renovação da capacidade de trabalho” sofreu reestruturações radicais em todos os países europeus.

Paradoxalmente, o processo de industrialização na Europa não produziu um mode-



lo de formação profissional uniforme. Pelo contrário, eliminou de alguma forma os métodos de formação profissional sensivelmente homogêneos, baseados nas artes e ofícios, que se tinham estabelecido ao longo dos séculos e substituiu-os por uma miríade de sistemas educativos “modernos” que, à primeira vista, parecem ter muito pouco em comum. Dada a sua diversidade, aconselha-se, todavia, alguma prudência na utilização da expressão “sistema de ensino e formação profissional”. Walter Georg notou, com razão, que a teoria de sistemas académicos apenas pode referir-se a um “sistema de formação profissional” se a prática em questão “se tiver tornado independente e tiver sido estabelecida permanentemente como uma rede de comunicação selectiva no processo de diferenciação social de subsistemas funcionais específicos, o que requer um amplo grau de unidade auto-referencial e de dissociação em relação das estruturas sociais internas” (Georg 1997, p. 159).

Georg afirma que estes tipos de sistemas de formação profissional independentes, caracterizados por estruturas e mecanismos de processamento internos auto-referenciais só existem em áreas de expressão alemã sob a designação de “sistema dual”. Noutros países, tanto os métodos de ensino escolar, como as modalidades de formação profissional inicial e contínua na empresa, assentam nos processos lógicos de diferentes subsistemas sociais. A formação profissional escolar assenta na lógica meritocrática do sistema de ensino geral, enquanto que a formação na empresa assenta na lógica da produção empresarial e da organização do trabalho. Georg conclui que “qualquer tentativa de comparar a abordagem específica alemã, que mantém um sistema de formação profissional auto-referencial independente das escolas e das empresas, com outros “sistemas” poderá redundar num mal-entendido etnocêntrico, uma vez que não existem, em regra, pontos comuns comparáveis (Georg 1997, p. 159).

Georg acredita que o modelo explicativo das diferenças nacionais específicas da formação na empresa para as massas deve ser alargado de modo a incorporar as esferas das relações culturais, funcionais e estruturais prevaletentes dentro da sociedade, designadamente a cultura e a estrutura. Os valores, normas, atitudes, convicções e ideais de uma sociedade moldam os sistemas educativos, a organização do traba-

lho, as relações profissionais e a interacção, mais ou menos estável, da formação profissional nacional específica com outros subsistemas sociais, tais como o ensino geral e os vários paradigmas do sistema de emprego.

As objecções suscitadas permitem-nos alargar ou refinar os critérios de comparação internacional da formação profissional, de modo a distinguir claramente entre “sistemas de formação profissional” e “modelos de formação profissional”. O termo “sistema” deverá aplicar-se apenas aos modelos de formação profissional auto-referenciais, genuinamente independentes. Por outro lado, a tomada em consideração de uma categoria situada num plano superior ao dos métodos de formação profissional permitir-nos-á definir modelos estruturais operacionais e identificar a interacção entre os subsistemas sociais relevantes para a formação profissional. Propomos que essa categoria seja a “cultura do trabalho”.

II.

Todavia, o conceito de “cultura do trabalho” abrange uma série de problemas metodológicos. Como poderemos classificar adequadamente as correlações internas entre estas subculturas nacionais? Que princípios de orientação e que paradigmas são decisivos? Como poderemos evitar interpretações idiossincráticas simplistas ou paradigmas tendenciosos?

Quando procurávamos encontrar uma forma viável de delimitar este tema tão complexo, deparámo-nos com um estudo de Bercusson, Mückenberger e Supiot (1992), em que se procura estabelecer uma abordagem metódica que permita comparar as diferentes culturas do direito do trabalho (Mückenberger, 1998). Os seus autores utilizaram um procedimento de teste duplo para examinar domínios seleccionados no Reino Unido, França e Alemanha. O estudo visou determinar, por um lado, que aspectos do trabalho por conta de outrem influenciavam as acções e decisões dos juristas dos três países nessa matéria (“cultura do trabalho” na rotina jurídica do quotidiano) e, por outro lado, que impressões e experiências os actores sociais nos países citados têm do “direito” em geral e do “direito do trabalho” em particular (“cultura jurídica” na vida laboral do quotidiano).



O estudo (Bercusson et al., 1992) resultou na apresentação de três contextos paradigmáticos que incorporam a legislação laboral dos três países. Cada paradigma molda e forma a legislação prevalecente que descreve (Mückenberger 1998, p. 37 e seguintes).

(A) “No Reino Unido, a relação de produção é encarada como mero processo de mercado, em que os membros da sociedade são os agentes do mercado, isto é, os trabalhadores, os empregadores e os parceiros de concertação social. A imagem jurídica é, deste modo, negativa, caracterizando-se pelo abstencionismo ou pela ausência de intervenção no processo de mercado. ‘Rule of law, not of men’ é o paradigma jurídico adequado.”

(B) “Em França, até a relação de produção é encarada como uma entidade política. Os actores envolvidos são o Estado e os seus agentes de execução, os inspecteurs de travail. Esta ênfase no aspecto político encontra expressão no reconhecimento da *ordre public social*. Neste tipo de regulamentação o controlo central sobre a vida do trabalho é exercido pelo Estado (não pelo mercado, como no Reino Unido, ou através da interacção entre autonomia privada e sistema legal, como na Alemanha). A base paradigmática deste modelo republicano é a *majesté de la loi*, o maior feito alcançado pela Grande Révolution.”

(C) “Na Alemanha, a relação de produção é encarada como uma espécie de comunidade em que, por tradição, as responsabilidades são assumidas mutuamente e em que se toma o todo em consideração. Tal como no Reino Unido, as regras desta comunidade social são raramente impostas directamente pelos políticos. São os próprios actores sociais que as estabelecem, elaboram e corrigem até um certo nível, de forma mais activa que no Reino Unido, mediante processos de adaptação cautelosos, analisados caso a caso, que decorrem da interacção entre juizes e juristas e se caracterizam pelos paradigmas do “Estado constitucional burguês”, da autonomia privada e da supervisão jurídica.”

Os três países têm, pois, diferentes prioridades no domínio das relações industriais e do direito do trabalho. No Reino Unido prevalece a economia, em França a política e na Alemanha a sociedade. Os autores do es-

tudo consideram que estes conceitos também se aplicam às diferentes prioridades de “segurança” e “liberdade” dos três países. A segurança social teve um desenvolvimento mais precoce e completo na Alemanha que em França ou no Reino Unido, embora acompanhado de uma perda de liberdade. Em França, o direito à articulação, acção e organização (incluindo a militância) políticas, prevalecem sobre a segurança social. No Reino Unido, a liberdade também prevalece sobre a segurança, não da mesma forma que em França, mas sob a forma de actividade de mercado e de negociação colectiva. De acordo com o estudo, em França a liberdade é o domínio da política. A liberdade é alcançada dentro (e através) do Estado. No Reino Unido, domina a questão da liberdade em relação ao Estado (Mückenberger 1998, p. 38).

Este modelo ilustra que a “cultura do trabalho”, tal como a cultura em geral, transmite de facto uma “ideia vaga de contexto consistente” (Georg 1997, p. 161). Os métodos de abordagem das diferenças nacionais específicas não se esgotaram naturalmente na discussão acima mencionada, embora possamos deduzir desde já uma tendência geral que os estudos orientados pelos aspectos culturais deixam transparecer: a incrível persistência dos valores e tradições culturais e das mentalidades nacionais (p. ex. Hofstede 1993). É sabido que estes factores têm dificultado a transformação dos sistemas sociais.

Transpondo estas conclusões para a nossa tarefa de identificar modelos de formação profissional europeus, podemos inferir que, embora esses modelos representem uma resposta específica aos problemas socioeconómicos e políticos em mutação, os seus processos de transformação estrutural regem-se por uma tendência significativa e obstinada de apego à tradição. A tradição e a modernidade não são conceitos opostos. Constituem de facto conceitos idênticos, na medida em que se pode falar de uma certa modernidade apegada à tradição.

III.

Poderíamos, naturalmente, descrever a evolução histórica da formação profissional na Europa com base numa apreciação individual de cada país isoladamente, limitando-nos a examinar e compilar um resumo tão completo quanto possível das fontes



relevantes e das respectivas interpretações, enquanto registo de acontecimentos históricos. A utilidade académica e prática de um projecto tão pouco ambicioso seria, todavia, limitada. Tal como já foi referido, este estudo visa explicitar aspectos especificamente europeus. Para cumprir este objectivo, importa analisar o diálogo, praticamente ignorado até hoje pelos académicos, e o possível contexto da cooperação que as nações europeias desenvolveram no âmbito da reformulação do seu sistema de formação profissional sob a influência ou por pressão das mudanças provocadas pela industrialização. Que princípios, formas organizacionais e conceitos de aprendizagem resultantes deste diálogo se tornaram percursores e marcaram as instituições nacionais?

Até à data, a investigação histórica no domínio da formação profissional conseguiu identificar três modelos “clássicos” (isto é, exemplares) de formação profissional europeus, criados durante a primeira fase da Revolução Industrial em resposta ao desgaste do modelo de formação profissional baseado nas artes e ofícios (Greinert 1999). São eles o modelo liberal, orientado pela economia de mercado, do Reino Unido, o modelo burocrático, estatizado, de França e o modelo dual-empresarial, da Alemanha.

O modelo liberal, implementado pela primeira vez no Reino Unido, estabelece uma relação de mercado entre os subsistemas funcionais do trabalho, do capital e da educação que emergem do processo de evolução social influenciado pelo capitalismo industrial. Os principais protagonistas do trabalho e do capital, que se pretende libertar, tanto quanto possível, dos condicionalismos tradicionais, também cultivam relações de mercado livre com o novo subsistema educativo. As suas desvantagens estruturais impedem, porém, os trabalhadores de utilizar o subsistema educativo para se promoverem no mercado como factor de produção “qualificado”, pelo que têm de vender-se como meros recursos humanos e aceitar as consequências sociais, que podem ser desastrosas (por exemplo, o trabalho infantil).

O correspondente modelo de mercado das qualificações profissionais apresenta as seguintes características:

(1) A relação quantitativa entre a oferta e a procura de formação profissional é regula-

da pelo mercado. Aqueles que oferecem qualificações profissionais e aqueles que as procuram encontram-se voluntariamente num mercado, em princípio, “livre” (isto é, num mercado de formação basicamente não controlado pelo Estado).

(2) O tipo de qualificações profissionais (aspecto qualitativo) depende em última instância da sua projectada aplicação no mercado de trabalho, ou seja, nas empresas e na administração pública. A transferibilidade das qualificações profissionais entre empresas varia em função do mercado, embora seja, por norma, bastante limitada.

(3) As práticas de formação não estão particularmente normalizadas. Todas as formas de formação (escolares, na empresa, em alternância entre escola e empresa), assim como os métodos de formação organizacional e tecnicamente avançados podem ser comercializados (por exemplo, cursos de aprendizagem à distância ou aprendizagem electrónica). Porém, existem muito poucos exames e certificados amplamente reconhecidos.

(4) Os custos de formação são suportados a nível individual, em regra pela pessoa que necessita da formação, não obstante ser frequente as empresas pagarem os respectivos custos, se a oferta de formação for da sua iniciativa. Neste caso, os cursos de formação, em regra acções que se limitam a ministrar competências profissionais parciais, são sujeitos ao princípio da minimização de custos.

(5) Os países onde a formação profissional assenta em modelos de mercado distinguem claramente entre ensino profissional geral e formação profissional específica, tanto a nível da sua definição como das instituições. O ensino profissional é sempre ministrado em escolas públicas, ao passo que a formação profissional assenta na celebração de acordos voluntários entre os actores do mercado.

O modelo burocrático, estatizado, implementado pela primeira vez com rigor em França, utiliza o novo subsistema educativo para criar uma relação política entre o capital e o trabalho baseada numa relação de poder. Por razões sociopolíticas gerais, os trabalhadores estruturalmente fragilizados são “qualificados” com a ajuda do sector educativo regulamentado e financiado pelo Estado (que também inclui a formação pro-



fissional!). Os trabalhadores podem, assim, enfrentar o subsistema do capital, mais uma vez num quadro regulamentado pelo Estado. Neste modelo corre-se o risco de as instituições de formação profissional, fortemente influenciadas pelas estruturas lógicas do sistema de ensino geral, degenerarem num ramo subordinado.

O correspondente modelo escolar de qualificações profissionais apresenta as seguintes características:

(1) As relações quantitativas entre a procura e a oferta concreta de formação profissional são determinadas por organismos públicos ou pelo Estado. Uma vez que este tipo de procura não pode ser planeada ao pormenor, o seu funcionamento é mais eficiente com um contingente limitado de profissões básicas.

(2) Os tipos de qualificações profissionais (aspecto qualitativo) dependem menos da sua aplicação imediata nas empresas. A abstracção, a verbalização e a teorização constituem, em regra, os princípios fulcrais dos programas curriculares das escolas profissionais. As profissões simples, caracterizadas por actividades práticas, não podem implementar estes princípios da forma que seria desejável.

(3) Os modelos de formação profissional escolar caracterizam-se, em regra, por uma diferenciação clara dos vários tipos de cursos de formação profissional. O acesso às diferentes escolas, fortemente condicionado pelo nível de qualificações exigido e o certificado conferido no final da formação, depende normalmente dos vários certificados das escolas de ensino geral ou dos exames de admissão especiais.

(4) A formação profissional escolar é financiada pelo Orçamento de Estado. A sua natureza limitada não permite, em regra, a generalização da oferta de escolas profissionais de modo a receber todos os alunos do país de um determinado nível de escolaridade. Vistos desta perspectiva, os modelos de formação profissional escolar parecem representar, essencialmente, um sistema elitista que se dedica prioritariamente a dotar os alunos de qualificações profissionais de nível superior.

(5) Os modelos de formação profissional escolar estão quase que obrigatoriamente

sujeitos ao “efeito de escada rolante”, isto é, os seus cursos têm tendência, pelo menos a médio prazo, para subir na escala dos níveis de qualificação. Isso implica a criação constante de novos cursos ou instituições de formação profissional para substituir os níveis de qualificação inferiores, pelo que a formação profissional generalizada se encontra num estado de crise quase permanente.

O modelo dual, corporativista, que apenas existe nas áreas de expressão alemã, utiliza um novo subsistema de “formação profissional” independente como forma de comunicação entre o trabalho, o capital e o Estado. A intervenção de instituições “intermediárias” tradicionais (o sistema de câmaras de direito público), recuperadas pela lei, que administram e gerem a qualificação dos trabalhadores em prol do Estado, permite, pelo menos, limitar algumas deficiências do Estado e do mercado num importante campo de conflito público. Todavia, a separação clara, organizacional e jurídica, do sistema de formação profissional, em especial do sistema “de ensino superior” (escolas secundárias, universidades) acaba por criar problemas significativos.

O correspondente sistema dual de formação profissional apresenta as seguintes características:

(1) Os sistemas de formação profissional dual estão geralmente isolados do sistema de ensino geral. Possuem uma estrutura organizacional e regulamentações de formação próprias, na medida em que são geridos essencialmente por entidades privadas. O seu duplo padrão de regulamentação liberal e pública requer um esforço de coordenação complexo.

(2) Neste sistema “cooperativo”, as empresas são o local de aprendizagem por excelência. Os jovens assinam um contrato de formação privado com a empresa na qualidade de trabalhadores com o estatuto especial de formando. Uma vez que frequentam também a escola profissional, estão sujeitos às regras do sistema educativo geral.

(3) Os empregadores, os sindicatos e os organismos públicos decidem em conjunto os perfis de carreira e os planos de formação no âmbito de um processo regulamentado, sendo legitimados por um acto parlamentar.



(4) Em regra, as empresas suportam os custos da formação. Estes custos podem ser declarados como despesas operacionais para efeitos de tributação. A empresa paga aos seus formandos uma “remuneração” fixada por negociação colectiva. As escolas profissionais são financiadas pelo sector público.

(5) Os sistemas de formação profissional dual baseiam-se na tradição das artes e ofícios. Três princípios tradicionais persistiram até ao presente: o princípio da orientação profissional (Berufsprinzip), o princípio da auto-administração, que se aplica no mínimo à parte principal da formação na empresa, e o princípio da formação na empresa.

Estamos convictos que estes três modelos de formação profissional são protótipos que resultaram da procura, pelos países europeus, de novas formas de abordar a formação profissional generalizada no dealbar da industrialização (Greinert 1999). Não existem neste processo outros modelos que a Europa pudesse aplicar como ponto de referência, pois todos os modelos de formação profissional que surgiram em vários países europeus nos séculos XIX e XX constituem variantes e/ou combinações destes três protótipos ou modelos básicos.

IV.

A dimensão europeia da reflexão conceptual na criação de determinados tipos básicos de formação profissional na era industrial torna-se clara quando tentamos analisar, do ponto de vista do contexto ideológico, os resultados delineados nas secções II e III. Sentimo-nos tentados a seguir um raciocínio baseado na dialéctica tripartida, característica do pensamento ocidental, pois conseguimos facilmente identificar três conceitos que se articulam entre si de forma particular. São eles a tradição (o princípio da orientação profissional), o racionalismo (o princípio académico) e o liberalismo (o princípio do mercado).

Três princípios centrais de legitimação do pensamento europeu providenciam, assim, o contexto teórico em que assentam os três modelos de formação profissional. Para além de serem aplicados no plano regulamentar dos modelos, estes princípios estruturam também o seu plano operacional, designadamente as actividades de formação profissional concretas dos vários tipos de aprendizagem. Esta abordagem tem muito

em comum com os três “estilos de qualificação” ideais concebidos por Thomas Deißinger (Deißinger 1998), embora subsistam várias diferenças pertinentes.

Definimos a nossa tipologia de modelos de legitimação da formação profissional europeia da seguinte forma:

(1) Orientação profissional: De acordo com a moderna teoria pós-iluminista, este modelo de legitimação tem por paradigma a tradição, isto é, as práticas profissionais concretas, implementadas na Europa desde a Idade Média, por um lado, e as profissões como forma experimentada e testada de categorizar formas de organização dos recursos humanos. Nesta perspectiva, as profissões são vistas como combinações específicas dos elementos trabalho, qualificação e remuneração. As actividades que envolvem são determinadas pela tradição e pela convenção social.

Os elementos centrais das profissões individuais estão agrupados em modelos de intercâmbio característicos. Por um lado, enquanto modelo de intercâmbio social normalizado, uma profissão estabelece a ligação primordial entre relações sociais determinadas pelo “papel” que desempenham. Por outro lado, as profissões são a fonte principal da identidade própria, isto é, da imagem que os indivíduos têm de si próprios e através da qual se apresentam ao mundo em que vivem. Basicamente, esta situação não se alterou na Europa.

A categoria “profissão” permite a um modelo de formação desenvolver a capacidade de transferir questões e problemas económicos, sociais e pedagógicos para um quadro lógico sistematizado e processá-los de forma produtiva. Esta capacidade, que a teoria de sistematização moderna apelida de “auto-referência”, permite criar um sistema de formação independente.

(2) Orientação académica: Este modelo de legitimação é baseado na convicção de que o princípio didáctico subjacente à organização das qualificações profissionais se deve reger pelo espírito racional académico. O acesso prático ao mundo material não deverá ser alcançado pela aplicação retrospectiva de resultados científicos às experiências práticas das várias empresas e profissões, mas por submeter todas as práticas à monitorização e experimentação científicas.



O conceito de aquisição de qualificações profissionais através de uma abordagem académica é um produto imediato do Iluminismo e representa o espírito da modernidade, a ideia de que a ciência, em particular a matemática, e as ciências naturais exactas governarão o mundo, designadamente no domínio da tecnologia. Com a fundação da École Polytechnique de Paris, em 1795, a primeira instituição a desempenhar um papel central na formação técnica de base em engenharia, iniciou-se um processo que culminaria na consagração do princípio didáctico da formação profissional pela via da formação académica especializada, enquanto quadro estrutural para todos os níveis de qualificação profissional.

Os modelos de formação profissional estritamente baseados no conhecimento são mais eficazes nas profissões designadas “de nível superior”, de pendor teórico (académico). Todavia, o problema da necessária integração de qualificações intelectuais e da aquisição de competências práticas relevantes continua por resolver.

(3) Orientação pelo mercado: Este modelo de legitimação baseia-se nos ensinamentos e princípios do liberalismo económico e da economia política clássica. Defende como primado fundamental que as pessoas têm capacidade para organizar a sua interacção social de forma eficaz, em particular a sua vida profissional, com base na aplicação racional do seu livre arbítrio.

Na linha dos princípios de uma ordem descentralizada consistente, da defesa da propriedade privada, da concorrência em mercado livre, da livre escolha das profissões e dos empregos, do princípio do mérito, etc., o liberalismo económico rejeita qualquer intervenção estatal na economia, que se encontra nas mãos de indivíduos autónomos, e exige que a política estatal se limite a satisfazer um número reduzido de requisitos fundamentais de cariz geral. Esta teoria subentende ainda a da obrigatoriedade nesta matéria (isto é, da imposição de “deveres” regulamentados por lei). A consideração estrita da responsabilidade de cada indivíduo por si próprio, não só deve ser interpretada como um elemento de liberdade, como também, do ponto de vista liberal, cumpre plenamente a sua função de mecanismo de adaptação social.

Os sistemas de qualificação orientados pelo mercado apenas abrangem qualificações aplicáveis no mercado, ou seja, conhecimentos práticos em função das empresas, competências e atitudes necessárias para exercer cargos concretos. Não se exige que os jovens adquiram qualificações específicas após concluírem a escolaridade obrigatória. A sua integração no sistema social e laboral depende sobretudo das pressões do mercado.

Os três modelos de legitimação das actuais abordagens da formação profissional na Europa acima delineados baseiam-se em ideias centrais que podem ser encaradas como as novas ordens de interacção humana e mundividências que se estabeleceram após o Iluminismo. É possível que os casos de orientação pela tradição suscitem inúmeras dúvidas, mas pensamos que não são fundamentadas. O mais famoso *Bildungsroman* dos tempos modernos, a obra Emile de Jean-Jacques Rousseau, aborda o problema da orientação religiosa. Considerando a relatividade filosófica de todas as religiões advogada pelo Iluminismo, Rousseau não via motivos racionais para uma determinada escolha. Todas as religiões da Revelação apresentavam opções igualmente plausíveis. Contudo, surpreendentemente, Rousseau recomenda aos seus alunos que sigam a religião dos seus antepassados, justificando-a com uma referência à tradição. Numa perspectiva crítica, esta posição poderia ser encarada como uma visão ultrapassando o Iluminismo. O perito em formação profissional Herwig Blankertz teceu o seguinte comentário: “A tradição é o arsenal de valores que adquirimos, não porque a nossa razão os imponha, mas porque acreditamos neles graças à herança que as gerações anteriores nos transmitiram (...). A abordagem pedagógica de Rousseau não forçou a razão, apenas introduziu a força da tradição no seu sistema racional de educação natural como uma última palavra que legitima o comportamento dos homens orientado por normas” (Blankertz 1982, p. 78 e seguintes).

Acreditamos que as orientações profissional, académica e pelo mercado deveriam ser consideradas exemplos de orientação didáctica em todos os modelos de formação profissional, mesmo naqueles em que parece dominar um determinado modelo estrutural ou regulador específico. No sistema alemão, os princípios da orientação pelo



mercado (por exemplo, na formação profissional contínua) e da orientação académica (em praticamente todas as escolas profissionais) aliam-se ao princípio profissional como factores importantes no plano operacional. O modelo de formação francês incorpora a orientação profissional e a orientação pelo mercado em paralelo com a orientação académica. Até o modelo de formação britânico, fortemente orientado pelo mercado, é também ele estruturado de acordo com as profissões e com o sistema de profissionais especializados nas suas instituições de ensino superiores.

Quem desejar comparar o perfil do método europeu com um modelo de formação profissional alternativo, não precisa de ir mais longe que o Japão, em particular a mega-indústria japonesa. Neste caso, a situação é completamente diferente. A ausência de qualquer espécie de orientação profissional é o aspecto contrastante que mais se destaca. Ao contrário da Europa, o Japão não possui uma “cultura do trabalho”. Nem o sistema de emprego, nem o sistema educativo estão estruturados segundo modelos de formação profissional especializados. No Japão, o processo de qualificação centra-se, não no seu conteúdo especializado, como sucede no mundo ocidental, mas no contexto social da actividade. O domínio da sua “área de conhecimentos” não confere aceitação social. Os japoneses valorizam a disponibilidade e a capacidade de enquadramento produtivo numa situação de trabalho concreta, ou seja, na empresa onde trabalham (Deutschmann 1989, p. 240). No Japão, a identidade empresarial substituiu a “cultura do trabalho”. As estruturas organizacionais e de qualificação da empresa substituem a normalização externa do trabalho e da formação, a identidade profissional é substituída pela lealdade incondicional à empresa (Georg 1993, p. 195).

V.

Em resumo, as observações acima apresentadas identificaram três modelos estruturais de formação profissional na Europa. Encarados de três perspectivas diferentes, cada um apresenta características que podem ser combinadas para formar uma unidade tipológica superior.

(1) Numa perspectiva de cultura do trabalho, no modelo A, a economia assume a prioridade. O modelo de qualificação é re-

gulado sobretudo pela orientação do mercado. No plano operacional, o nível de aprendizagem efectivo, as necessidades funcionais da empresa ou a posição ocupada no momento são o princípio didáctico condutor.

(2) Numa perspectiva de cultura do trabalho, no modelo B, a política assume a prioridade. O modelo de qualificação é regulado principalmente pelo controlo burocrático (numa base legal). No plano operacional (de aprendizagem), o princípio académico é o principal suporte didáctico.

(3) Numa perspectiva de cultura do trabalho, no modelo C, a sociedade assume a prioridade. O modelo de qualificação é regulado principalmente por um controlo duplo, ou seja, pela combinação das lógicas do mercado e da burocracia. No plano operacional (de aprendizagem), o princípio profissional é a principal orientação didáctica.

Estes três tipos de orientação profissional das massas trabalhadoras têm sido utilizados para construir os modelos de formação profissional em vários países europeus desde a Revolução Industrial. Como verificámos, a sua persistência revela uma grande tenacidade. Não se vislumbra na Europa qualquer tendência generalizada para descartar esta tradição. A modernização e a reforma dos modelos de formação profissional no Reino Unido e em França nos últimos 20 anos do século XX são prova desta realidade. Em ambos os casos, é evidente que as iniciativas de reforma centrais (Qualificações Profissionais Nacionais e formação em alternância, respectivamente) seguiram estritamente os padrões tradicionais dos modelos de qualificação desenvolvidos no século XIX (Greinert 1999). Os políticos, quer no Reino Unido, quer em França, procuraram impor alternativas, mas acabaram por não “ter outra opção”. As estruturas e os modelos de controlo europeus estabelecidos durante a primeira Revolução Industrial revelam uma notável persistência. Apesar das influências técnicas e socioeconómicas em mutação, ou ainda das tentativas políticas explícitas abrangentes para substituir os modelos tradicionais por alternativas alegadamente mais atractivas e eficazes, os procedimentos e estruturas organizacionais típicos dos modelos europeus clássicos aqui apresentados continuam a prevalecer nos países onde tiveram origem.



É provável que esta experiência se repita no caso do sistema dual nas áreas de expressão alemã, embora não se vislumbre até à data qualquer teoria de transformação conclusiva, amplamente aceite, deste sistema de qualificação. Não por falta de quem tenha apresentado ideias e propostas convincentes sobre a forma de dar este passo necessário, mas simplesmente porque os políticos se recusam, desde a publicação da Lei da Formação Profissional, de 1969, a assumir o papel que lhes compete, e a adaptar ao progresso técnico e socioeconómico em

constante mutação as qualificações profissionais inerentes a um sistema de formação profissional “cooperativo” de divisão do trabalho. Os dois últimos governos alemães constituem excelentes exemplos de ausência de vontade política para agir. Há alguns anos, um político de renome comentou que, de uma forma geral, o problema da Alemanha não residia na elaboração de teorias, mas na sua implementação. O problema parece aplicar-se, também, à questão da formação profissional.

Bibliografia

Bercusson, B.; Mückenberger U.; Supiot A. *Application du droit du travail et diversité culturelle en Europe*. Nantes, 1992.

Blankertz, H. *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar, 1982.

Deißinger, T. *Beruflichkeit als 'organisierendes Prinzip' der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben, 1998.

Deutschmann, C. Lässt sich der Berufsbegriff interkulturell übertragen? In: Striegnitz, M.; Pluskwa M. (eds.): *Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung in Japan und in der Bundesrepublik Deutschland*. Rehburg/Loccum, 1989, p. 417-424.

Georg, W. *Berufliche Bildung des Auslands: Japan*. Baden-Baden, 1993.

Georg, W. Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: Ar-

nold, R.; Dobischat R. et al. (eds.): *Weiterungen der Berufspädagogik*. Stuttgart 1997, p. 153-166.

Greinert, W-D. *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution*. Baden-Baden, 1999.

Hofstede, G. Organisationsentwicklung in verschiedenen Kulturen. In: Fatzer, G. (ed.): *Organisationsentwicklung für die Zukunft*. Ein Handbuch, Colónia, 1993, p. 327-348.

Mückenberger, U. Nationale Arbeitsrechte und soziales Europa. In: Gattero, B. (ed.): *Modell Deutschland, Modell Europa*. Opladen, 1998, p. 33-54.

Roberts, K. Großbritannien. In: Richter, I.; Sardei-Biermann S. (eds.): *Jugendarbeitslosigkeit. Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa*. Opladen, 2000, p. 57-77.

Zernack, K. *Polen und Rußland. Zwei Wege der europäischen Geschichte*. Berlin 1994.

Palavras-chave

Historical research,
comparative analysis,
cultural identity,
educational development,
institutional framework,
socio-economic conditions