

Europass-Formação (1) Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander

Coordenador do BBS Wechloy (*Berufsbildungszentrum für Wirtschaft, Recht und Verwaltung* – Centro de Formação Profissional em Economia, Direito e Administração), Oldenburgo e Responsável pelos Programas de Formação Europeus

Michael Hahne

Consultor dos Programas de Formação Europeus e de Assuntos Internacionais junto das autoridades escolares do Estado Federal da Baixa Saxónia – Direcção Central de Luneburgo.

Manfred Lukas

Director em exercício da DFJW – *Deutsch-Französisches Jugendwerk* (Fundação Franco-Alemã para a Juventude) em Paris.

Detlef Pohl

Consultor do Programa Leonardo da Vinci junto das autoridades escolares do Estado Federal da Baixa Saxónia – Secção de Osnabrück.

RESUMO

Os autores, enquanto docentes do ensino profissional alemão, estão profundamente interessados nesta temática e detêm grandes responsabilidades no desenvolvimento de competências comerciais interculturais, cada vez mais indispensáveis para uma gestão transcultural bem sucedida. O domínio de competências internacionais específicas pode ajudar os formandos a encontrarem empregos atraentes e a reforçar o posicionamento das suas empresas nos respectivos mercados globais.

A colocação de trabalhadores noutros países parece ser, especialmente no contexto da integração europeia, uma ferramenta de qualificação adequada para habilitar os formandos a enfrentar situações internacionais na sua profissão. Estes módulos de formação fora do país de origem requerem uma coordenação especial com parceiros estrangeiros e uma cuidadosa ponderação a nível de currículos, preparação antes da partida, formação linguística, organização, supervisão, monitorização e avaliação.

Uma certificação válida dos progressos de aprendizagem intercultural, susceptível de ser amplamente aceite pelos trabalhadores, figura-se especialmente importante para documentar o valor acrescentado da formação no estrangeiro, em benefício quer do formando, quer do trabalhador.

Palavras-chave

Europass,
training credit,
trainee assessment,
vocational training,
vocational preparation,
international relations

(1) Europass- formação foi substituído por Europass Mobilidade a partir de 1 de Janeiro de 2005.

Problemática

Há quase um quarto de século que Felix Kempf, desde 1965 a chefiar a Divisão de Formação Profissional da Central Sindical DGB da Alemanha Federal e membro destacado de numerosas associações europeias, definiu a problemática no artigo «*Gemeinsame Politik der EG auf dem Gebiet der Berufsbildung? - Die Sicht der Gewerkschaften*» (Política comum da CE no domínio da formação profissional? – a perspectiva dos sindicatos). Nesta publicação sobre a «Política de formação na Comunidade Europeia» o ponto de interrogação foi introduzido de propósito. Porém, no entender do autor, tratava-se de um pequeno ponto de interrogação, uma vez que, ao analisar o período de 1965 a 1980, considerou ser atrevido e desajustado subavaliar, ou não dar o devido valor, à actividade desenvolvida pela CE no domínio da formação profissional. É impressionante como trechos inteiros desse artigo ainda estão actuais!. A mesma sensação de “*déjà vu*” instalou-se recentemente (em 21/22.4.2004 na Casa das Artes e Ofícios) em Berlim, numa reunião para especialistas sobre as parcerias de formação transfronteiras. As actuais recomendações dos peritos do BIBB (*Bundesinstitut für Berufsbildung* – Instituto Federal para a Formação Profissional) pouco diferem das recomendações apresentadas por um grupo de trabalho quadrilateral (CH-D-F-Lux), instituído sob a égide do Ministério dos Negócios Estrangeiros alemão que, em 1 de Junho de 1997, foram transmitidas às comissões governamentais com o título «*Initiative zur Steigerung der Qualifizierung der Arbeitskräfte für grenzüberschreitende Tätigkeiten und Mobilität*» (Iniciativa para o aumento da qualificação dos trabalhadores no domínio das actividades e da mobilidade transfronteiras). Registam-se, porém, avanços inquestionáveis na mobilidade dos jovens alemães.

A apresentação do documento Europass-Formação, de que foram emitidos mais de 70 000 exemplares por ano desde a sua introdução, metade dos quais só na Alemanha, –até aqui um símbolo de qualidade dos formandos que desejam circular na União Europeia, vai dar lugar à criação do Europass-Formação Plus ⁽²⁾. Não se trata de uma decisão fortuita, uma vez que a mobilidade ressurgiu com impacto acrescido no centro da formação inicial. No entanto, apesar de, no passado, apenas cerca de 0,7% (11 000 formandos) de todos os formandos integrados no sistema alemão de formação profissional em alternância terem concluído estágios europeus, o número actual, segundo o BIBB, é de 16 000 formandos, o que, perante um universo de cerca de 1,6 milhões de formandos, representa uma subida percentual para 1,0 % ⁽³⁾. No

⁽²⁾ Em 2005, o Europass –formação foi substituído pelo Europass-Mobilidade, um dos cinco instrumentos do Europass. O Europass Mobilidade é um documento que regista qualquer período de tempo organizado (denominado *Percurso Europeu de Aprendizagem*), passado pelo seu titular noutro país europeu para efeitos de educação ou formação profissional (ensino e formação profissional, ensino superior, voluntariado, etc.) [Nota do editor].

futuro, todavia, estes números deverão ser claramente superados: até 2013, a Comissão Europeia pretende aumentar para, no mínimo, 150 000 o actual número de 45 000 formandos que, em toda a UE, colhem experiências no estrangeiro ao abrigo do programa Leonardo da Vinci. Se compararmos este objectivo com as intenções declaradas pela Comissão quanto ao aumento da mobilidade no ensino geral (pelo menos 10 % dos alunos deverão poder participar entre 2007 e 2013 no programa Comenius, face à escassa taxa de participação actual de 3 %), e sobretudo no ensino superior (até 2010 deverão ser subvencionados pelo programa Erasmus 3 milhões de estudantes, o que representa uma triplicação do número de participantes), constata-se que o intercâmbio no ensino profissional permanece diminuto ⁽⁴⁾.

No entender dos políticos subsistem, no entanto, razões suficientes para defender que a aquisição de experiências no estrangeiro deve conquistar uma maior relevância no ensino profissional. Nesse sentido, o projecto ministerial de alteração à lei sobre o ensino profissional prevê que os jovens possam concluir no estrangeiro módulos relevantes para a sua formação profissional (até um quarto da duração total da formação) como parte integrante da sua formação inicial. A implementação desta reforma, há muito necessária, irá colocar aos docentes novos desafios, que serão abordados neste artigo ⁽⁵⁾. A melhoria do enquadramento jurídico vai também de par com um aumento dos recursos financeiros para a mobilidade através do futuro programa de formação profissional Leonardo da Vinci, que entrará em vigor em 2007. Em simultâneo, com o anunciado agrupamento, condensação, descentralização e simplificação da nova geração de programas no domínio da formação a partir de 2007, faz parte da estratégia de Lisboa tornar até 2010 a Europa no espaço económico mais competitivo. O primado das estratégias económicas em geral, e especificamente no domínio do ensino profissional, tem naturalmente efeitos sobre os objectivos, métodos e conteúdos da formação. Acresce que as propostas de aperfeiçoamento apresentadas pelos políticos comunitários abrangem a definição de padrões de qualidade mais elevados para os estágios europeus, e não só por razões de excesso de procura pelos candidatos face às verbas disponibilizadas para os programas de formação, bem como a «promoção da transparência das qualificações», prevista como Prioridade I do programa Leonardo da Vinci para 2005/2006.

O ECVET (*European credit [transfer] system for vocational education and training* – Sistema Europeu de Transferência de Créditos em matéria de Ensino e Formação Profissionais), um sistema de créditos para avaliação dos estágios europeus que remete para o *European Credit Transfer System*

⁽³⁾ Recorde-se que, mesmo assim, o BBIG não consegue encontrar colocação para quase 200 000 jovens formados a tempo inteiro na escola e que os estágios no estrangeiro detêm aqui uma quota claramente mais elevada do que na formação em alternância, a qual confere aptidão profissional apenas a cerca de 60 % dos alunos de cada curso (dpa. *Kulturpolitik*, nº 18/2004 de 26.4.2004).

⁽⁴⁾ ec.europa.eu/comm/dgs/education_culture/index_de.htm [Situação em 31.01.2005].

⁽⁵⁾ www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbigr_reform.pdf) [Situação em 31.01.2005].

(ECTS – Sistema Europeu de Transferência de Créditos), um sistema acreditado de âmbito europeu para o ensino superior, é o instrumento que permitirá no futuro avaliar as medidas de mobilidade com qualidade, que deverão ser consideradas componentes importantes da aprendizagem ao longo da vida. No panorama da formação profissional europeia, estas medidas representam simultaneamente um avanço na comparabilidade dos diplomas de formação profissional, uma vez que se passa a certificar, não só os conhecimentos de línguas estrangeiras, como acontecia até agora, mas também as qualificações em matéria de formação profissional ministradas na Europa ⁽⁶⁾.

É aqui que o Europass II deverá prestar um contributo importante. A proposta da Comissão Europeia de um novo Europass não venceu, à primeira tentativa, os obstáculos do Parlamento Europeu mas deverá ser votada no primeiro semestre de 2005⁽⁷⁾. Com o seu alargamento ao ensino em geral, deverá comprovar no futuro todo o tipo de experiências de mobilidade, havendo o risco de que uma aplicação arbitrária e ampla generalização possam conduzir a uma perda de relevância para a formação profissional. O Europass deverá ser composto pelos seguintes documentos: o Europass Mobilidade propriamente dito, o currículo europeu, o portefólio europeu de línguas, um certificado explicativo e uma adenda ao diploma. Fica por esclarecer, relativamente à formação profissional, de que diploma e certificado se trata. O Cedefop, que é responsável pelas técnicas electrónicas, desenvolveu um protótipo. É importante para a formação profissional que o novo Europass proporcione um quadro de referência e esteja aberto a outros documentos, se possível, com maior valor comprovativo, e documentos específicos, que o completem e, assim, permitam aumentar significativamente o seu valor aos olhos do director de pessoal de uma empresa. A relevância e os resultados dos módulos de formação seguidos no estrangeiro, a deslocalização da aprendizagem para o estrangeiro, os estágios no estrangeiro durante a formação profissional inicial, as parcerias de formação transfronteiras ou quaisquer outras modalidades serão mais transparentes se o sistema de transferência de créditos ECTS usado no ensino superior for adoptado

⁽⁶⁾ Num trabalho extremamente interessante de 19.04.2004 destinado, entre outros fins, à reunião especializada sobre as parcerias de formação internacional, e intitulado *Zum Umgang mit im Ausland erworbenen Qualifikationen* (Sobre o tratamento das qualificações adquiridas no estrangeiro), Klaus Fahlé, Director da Agência Nacional responsável pelo programa Leonardo da Vinci na Alemanha, que funciona junto do BIBB, constata que as empresas participantes nos estágios no estrangeiro, as instituições responsáveis pela formação e os próprios formandos se colocam sempre a questão de saber, como afirma, de que forma está previsto ou é possível o reconhecimento, cálculo ou comprovação de qualificações adquiridas no estrangeiro. A ausência de reconhecimento de diplomas é considerada um importante obstáculo à mobilidade dos trabalhadores na UE. Esta situação reflecte-se também na concepção das medidas de formação de cariz transnacional. O autor salienta, com razão, que o Europass-Formação, até aqui utilizado como documento único europeu, comprova a estada no estrangeiro mas não as qualificações complementares adquiridas desse modo.

⁽⁷⁾ A Decisão Nº 2241/204 /CE do Parlamento Europeu e do Conselho que instaura um quadro comunitário único para a transparência das qualificações e das competências (Europass) foi de facto adoptada em 15 de Dezembro de 2004.

também pelo ensino profissional. Segundo as previsões, felizmente ambiciosas da Comissão Europeia, o ECVET deverá estar operacional até 2010. Desde há anos que a DFJW desenvolve trabalhos preparatórios através de um projecto-piloto implementado ao abrigo do programa Leonardo da Vinci, o Practicert, que, sob o título de trabalho «Europass-Plus», tem como objectivo avaliar e certificar as qualificações complementares adquiridas durante a formação inicial em estágios na União Europeia. O projecto não se limita aos estágios europeus propriamente ditos, uma vez que tanto no âmbito da formação ministrada antes da partida (*Pre-Departure-Training*) como da avaliação após o regresso (*After-Return-Evaluation*) é possível analisar determinados aspectos qualitativos que podem ser incluídos na avaliação ECVET. A avaliação deste tipo de competências profissionais adquiridas através da mobilidade e o seu reconhecimento a nível europeu através do Europass-Plus representam igualmente uma oportunidade de promover a sustentabilidade da formação profissional.

O presente trabalho reflecte apenas *um* resultado do projecto Practicert/EuropassPlus implementado ao abrigo do programa Leonardo da Vinci, designadamente, a aquisição de competências interculturais, pelo que se debruça prioritariamente sobre a questão de saber que considerações pragmáticas ⁽⁶⁾ são necessárias para integrar as «competências interculturais» no quadro do Practicert e poder avaliá-las ou certificá-las com créditos ECVET.

⁽⁶⁾ As «considerações pragmáticas» apontam já para uma direcção fundamental da teoria económica: Sem querer proceder a uma análise exaustiva de conceitos da teoria económica (já efectuada, por exemplo, por outros autores, como se pode ver em Alexander, 1996, p. 32-51), pretende-se aqui, por razões que se prendem com considerações pragmáticas sobre o projecto, colocar o conceito da decisão pragmática e dos seus dois suplementos, de Stachowiak (1973, p. 52 e ss.), no centro de um procedimento metódico:

Decisão pragmática: decide sobre qual o significado que pretendes dar a reconhecimento, mas apenas *relativamente às intenções* (perspectivas, fins, objectivos) que fixaste a ti próprio, a título individual ou como membro de um ou mais grupos com intenções suficientemente homogêneas, para um determinado período. Não tentes, por isso, adoptar um reconhecimento sem finalidade, um reconhecimento de um saber desprovido de utilidade (Stachowiak, 1973, p. 52).

Primeiro suplemento sobre a decisão pragmática: a intencionalidade do reconhecimento, e por conseguinte a percepção *ad hoc* do conceito de reconhecimento, não pode resvalar para o pragmático *figurado* (Stachowiak, 1973, p. 52).

Segundo suplemento sobre a decisão pragmática (garantia contra um regresso por fases e sem fim do reconhecimento): o relatório das dimensões intencionais pragmáticas do conceito de reconhecimento não deve, *excepto num projecto de modelo não vinculativo em termos de reconhecimento...*, *ser transcendido de uma forma metateórica* (Stachowiak, 1973, p. 54). No quadro de uma liberalidade deste tipo vêem-se agora também relativizados os métodos de ensaio sobre a validade e/ou não validade de teorias, e torna-se possível um pluralismo de métodos e teorias na busca de critérios de certificação. Por um lado é totalmente legítima a utilização do intuitivo, do extrapragmático, do não vinculativo e lúdico no contexto da decisão pragmática. Por outro lado, a liberalidade aqui caracterizada é totalmente compatível com o mais elevado rigor científico: as exigências de exactidão tornam-se precisamente tanto mais importantes quanto menos dogmáticos, mais elásticos e abertos à discussão forem os projectos de base das teorias a desenvolver através do processamento do material recolhido de forma experimental. ... As ciências empíricas podem aplicar em seu benefício alguns dos aspectos próprios dos sistemas científicos formais, em que a máxima liberdade na escolha dos axiomas e o mais rigoroso respeito pelas regras de dedução coexistem de forma complementar (Stachowiak, 1973, p. 60).

Sobre o nascimento do projecto Practicert

Anualmente a *Deutsch-Französische Jugendwerk/Office franco-allemand pour la Jeunesse* (DFJW/OFAJ) apoia cerca de 700 estágios durante a formação profissional inicial na Alemanha e em França, com uma duração média de sete semanas, bem como cerca de 600 programas para aproximadamente 15 000 formandos, jovens activos e jovens desempregados em ambos os países. Sendo uma das entidades alemãs autorizada a emitir o “Europass”, a DFJW participa na sua divulgação e na realização das conferências anuais de avaliação e planeamento, bem como na classificação deste importante instrumento de fomento da mobilidade profissional na Europa, para além de colaborar em diversos projectos que visam aumentar a mobilidade dos formandos e melhorar a qualidade das acções de formação.

As reflexões sobre a melhoria da qualidade revelaram desde logo deficiências na preparação dos estágios europeus, a começar pela formação de docentes do ensino profissional. Em resposta a DFJW/OFAJ, em colaboração com o *PIU-Centret* dinamarquês, desenvolveu «Módulos e materiais para a qualificação transnacional de formadores e docentes em instituições de formação profissional» no âmbito de um outro projecto-piloto ao abrigo do programa Leonardo da Vinci. Os resultados foram registados num CD-ROM duplo e galardoados em 2002 com o Selo Europeu para as Iniciativas na Área das Línguas.

A avaliação dos relatórios de estágio sobre as acções promovidas pela DFJW/OFAJ revelou disparidades qualitativas consideráveis nas estadias de trabalho no estrangeiro. Lacunas na integração dos estágios na formação inicial propriamente dita, falta de comunicação entre a instituição de formação que enviava os formandos e a empresa de acolhimento, falhas no seu acompanhamento, informação insuficiente sobre as capacidades e as competências dos estagiários, ou seja, sobre as possibilidades de os inserir profissionalmente, foram as principais causas encontradas entre muitos outros aspectos. Daqui nasceu um novo projecto-piloto, novamente com o PIU-Centret da Dinamarca, ao abrigo do programa Leonardo da Vinci: a elaboração de um roteiro destinado a todos os intervenientes em estágios no estrangeiro, com o objectivo de melhorar e garantir a qualidade das estadias de trabalho no estrangeiro. Uma vez que esta garantia da qualidade criaria transparência, parecia lógico concluir que deve ser possível avaliar, e logo também certificar, as qualificações complementares adquiridas num estágio no estrangeiro.

O PRACTICERT afigura-se, assim, a evolução lógica dos esforços comuns da DFJW/OFAJ e do PIU no sentido de aumentar e melhorar a qualidade da mobilidade europeia dos jovens formandos. Por outro lado, o desenvolvimento de critérios de certificação de qualificações complementares no domínio profissional, das línguas estrangeiras e da especialização, bem como das competências interculturais, tinha igualmente por objectivo conferir

ao Europass uma maior importância em termos comprovativos. Mas o PIU havia-se entretanto fundido com o Cirus para criar a agência nacional dinamarquesa para o programa Leonardo da Vinci, tendo, por conseguinte, deixado de estar disponível para parcerias em projectos. Na *International Certificate Conference* (Conferência sobre a Certificação Internacional) a DFJW/OFAJ acabou por encontrar um coordenador experimentado em questões relacionadas com a certificação a nível europeu.

O desejo de aumentar a capacidade comprovativa do Europass já teve precursores, como JeanLuc Mélançon, então ministro delegado para o ensino profissional junto do Ministério da Educação francês, que manifestou a intenção, no *Bulletin Officiel* do seu ministério, de integrar igualmente as escolas profissionais no projecto-modelo das “secções europeias”. Tendo como objectivo europeizar a formação profissional através de cursos de formação uniformes a nível europeu, introduziu, com esse intuito, o exame complementar EUROPRO. São três as academias francesas participantes no EUROPRO: Bordéus, Dijon e Toulouse. A *Académie de Dijon* acabou por se tornar parceira do projecto Practicert. O material desenvolvido pelo corpo docente desta escola profissional (professores de disciplinas especializadas e de línguas nos sectores da hotelaria-restauração, automóvel e energia) estava, porém, fortemente orientado para os interesses do seu país de origem e apresentou claras lacunas em matéria de aprendizagem intercultural. Está prevista a criação de um grupo composto por docentes alemães e franceses do ensino profissional com o objectivo de suprir essas deficiências.

Uma vez que estão condicionados pelos seus diferentes sistemas educativos, estes dois países seguem abordagens com pressupostos distintos: na Alemanha cultiva-se predominantemente a formação em alternância, que até nos cursos de formação escolar a tempo inteiro é frequentemente simulada. Na França predomina, pelo contrário, a formação escolar. O Europro está igualmente orientado para as práticas de avaliação escolar: está previsto um exame final oral que é avaliado segundo a habitual escala francesa de 20 valores, a que só têm acesso os participantes que tiverem concluído com êxito um estágio na Alemanha e na Grã-Bretanha, respectivamente. Como o Europro segue o sistema de formação francês, tornou-se premente analisar as possibilidades de adaptação do Europro a outros sistemas de ensino (o alemão e o italiano). O primeiro passo dado nesse sentido foi a integração do serviço de formação profissional do Ministério da Cultura da Baixa Saxónia com o estatuto de parceiro importante.

Através destas acções de cooperação foi possível consolidar e reforçar a abordagem intercultural (inclusive na preparação dos estágios europeus) do Europro. O Practicert e o Europro permanecem interligados através dos contactos estabelecidos a nível pessoal e profissional. Entretanto, o Europro impõe-se cada vez mais em França: o número de escolas profissionais participantes na *Académie de Dijon* passou de cinco em 2001-2002 para doze em 2003, representando quase um terço do total de escolas profissionais da Borgonha e está já programado o alargamento a outras regiões francesas.

Definição das competências interculturais

Jean Monnet, fundador da União Europeia, afirmou uma vez que, caso se visse de novo confrontado com o desafio de realizar a integração da Europa, começaria provavelmente pela cultura. Para ele, a cultura existe em qualquer contexto onde se passe algo, pois fora desse contexto até mesmo os interesses jurídicos perdem relevância (Trompenaars, 1993, p. 8). Este entendimento da cultura coexiste, porém, com muitos outros e quase todos os autores ⁽⁹⁾ tentam estabelecer definições próprias (Perlitz, 1995, p. 302). Existem, porém, pontos de referência que interligam o caos das definições de cultura. É assim que este termo, originário da palavra latina *cultura*, no sentido de cultivo do campo, de tratamento do corpo e do espírito, tem sido associado desde o século XVII, por um lado, ao «cultivo dos solos» e, por outro lado, ao «tratamento dos bens intelectuais», à «cultura do espírito». Com o passar do tempo viria a nascer daqui uma concepção geral de cultura como o conjunto de manifestações da vida intelectual e artística (de uma comunidade ou povo) (Bäumer, 2002, p. 77; Hofstede, 1997, p. 4 e ss.). Enquanto Richard Hall, o conhecido antropólogo cultural, ainda considera a cultura mais como sendo uma dimensão escondida, bem enraizada a nível biológico e fisiológico, comparável a um computador extraordinariamente complexo (Hall, 1966/1982, p. 3; Hall, Hall, 1987, p. 4), o seu reputado colega Geert Hofstede entende o conceito de cultura numa perspectiva lata. As suas ideias surgem como as mais adequadas no contexto dos temas que nos ocupam neste trabalho, tanto mais que também a maioria dos estudos de investigação na área da gestão em termos de comparação de culturas nas décadas de oitenta e noventa do séc. XX se baseia na sua definição (Perlitz, 1995, p. 303). Partindo de ideias de origem antropológica, Hofstede inclui no seu conceito de cultura aspectos relacionados, não só com a cultura intelectual, mas também com situações correntes da vida, como a saudação, a alimentação, a demonstração de sentimentos ou a higiene corporal.

Hofstede considera, *summa summarum*, a cultura um fenómeno colectivo, específico de um grupo que partilha valores comuns, uma programação colectiva ou uma espécie de *software* do pensamento humano, que distingue os membros de um grupo ou de uma nação dos de outros grupos (Hofstede, 1997, p. 5 e ss.) ⁽¹⁰⁾. Analogamente, a cultura pode servir de critério de distinção e delimitação de grupos, organizações, empresas, sectores ou sociedades (Bea/Haas, 2001, p. 454 e ss.). Acresce, e esta torna-se a ideia central da obtenção de competências interculturais, que a cultura resulta de uma aprendizagem e não pode ser herdada, ao contrário da natureza humana (Hofstede, 1997, p. 5 e ss. Cf. também Trompenaars,

⁽⁹⁾ Por uma questão de simplificação foram adoptadas designações masculinas.

⁽¹⁰⁾ «A cultura... é sempre um fenómeno colectivo porque é, pelo menos em parte, compartilhada com pessoas que vivem ou viveram no mesmo contexto social, designadamente aquele em que foi assimilada. É a programação colectiva da mente que distingue os membros de um grupo ou categoria de pessoas de outro». (Hofstede, 1997, p. 5).

1993, p. 13) ⁽¹¹⁾. Precisamente por isso é possível aprender facetas de outras culturas estrangeiras e interiorizar a «itinerância» entre ⁽¹²⁾ duas ou mais culturas até um determinado nível como competências interculturais ⁽¹³⁾.

Ao contrário do que acontece com a cultura, é possível apurar as competências com clareza, uma vez que, segundo ele, as competências revelam o êxito da aprendizagem do próprio formando, bem como as suas capacidades para agir com autonomia nos domínios privado, profissional e social (e cultural – observação do autor). Em termos de aplicabilidade, o êxito da aprendizagem é (contudo) uma qualificação (*Deutscher Bildungsrat*, 1974, p. 64 e ss.) ⁽¹⁴⁾. Ao passo que, por conseguinte, a *qualificação* se pode associar especialmente à aplicabilidade no mercado de trabalho, e designadamente, na perspectiva da procura, em situações profissionais, sociais e privadas que podem ser comprovadas por certificados como o EuropassPlus, as *competências* podem ser interpretadas como a disponibilidade do sujeito actuante para aprender (Herbrand, 2002, p. 48; Bader, Müller, 202, p. 176; cf. também Lüdtke, 1975, p. 175).

Se o conceito de cultura não é susceptível de ser claramente definido, o mesmo se pode dizer no mínimo do conceito de competências interculturais, o que não impede numerosos autores de tentar identificar factores relevantes para o êxito da cooperação intercultural. Uma vez que não se dispõe de conhecimentos inequívocos dos factores fulcrais para a adaptação humana a outras culturas, não foi até hoje possível chegar a consenso sobre os elementos que constituem a competência intercultural. Entre outros aspectos controversos têm sido discutidos os diferentes significados e pesos de vários factores e dimensões da competência intercultural” (Jaßmeier, 2003, p. 218). Apesar destas dificuldades entendeu-se que seria útil antecipar aqui, como contributo no sentido de se chegar a uma decisão pragmática, uma definição do conceito baseada no que escreveu Thomas Baumer (2002). As competências

⁽¹¹⁾ Podemos encontrar também algo idêntico na literatura americana sobre gestão internacional (ver, por exemplo, Deresky, 2000³, p. 105).

⁽¹²⁾ «Entre» ou «inter» constituem o primeiro nível no conceito de competências interculturais.

⁽¹³⁾ O modelo da cebola de Trompenaars preconiza o seguinte: «A cultura surge em camadas, como uma cebola. Para a perceber é necessário ir descascando uma camada após outra» (1993, p. 6). Se considerarmos que a cultura é representada pelas três camadas de uma planta, como a cebola, poderemos ter o seguinte:

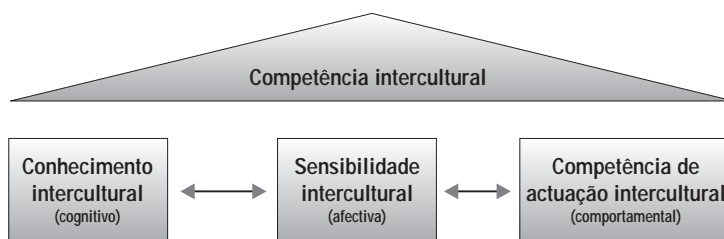
- «*Camada visível*: comportamento e produtos culturais (estilo de liderança, modo de vida, tácticas negociais, configuração de postos de trabalho, etc.).
- *Camada consciente*: valores e normas (individualismo, igualdade, papel da mulher, etc.).
- *Camada inconsciente*: aceitação inconsciente de dados culturais básicos (concepção de tempo e espaço, relação entre o Homem e o ambiente, percepção da natureza humana, etc.)» (Bäumer, 2002, p. 78).

⁽¹⁴⁾ As definições de competências e qualificações já usadas em 1974 pelo *Deutschen Bildungsrat* (Conselho Alemão para o Ensino) são ainda actuais na pedagogia profissional e económica. Continua, como antes, a existir uma separação entre as competências susceptíveis de serem aprendidas, por exemplo numa escola profissional, e as qualificações aplicáveis no mercado de trabalho (Alexander, 1996, p. 9 e ss. Cf. também Jungblut, 1998, p. 99, e Kuhlmeier, 1998, p. 137).

interculturais podem ser consideradas, no seu sentido mais lato, como a capacidade de comunicar com êxito com outras pessoas (p. 76). Em sentido mais estrito Baumer afirma que uma pessoa interculturalmente competente é alguém que apreende e compreende os conceitos específicos de percepção, pensamento, sentimento e actuação das culturas a que pertencem as pessoas com quem coopera (p. 80). Precisamente a cooperação entre jovens com mobilidade é uma ideia fundamental dos estágios europeus analisados no âmbito do projecto. Esta cooperação permite também aferir, em última análise, a possibilidade de sujeitar os critérios operacionais a uma avaliação.

Embora não exista um conceito claro, susceptível de servir de enquadramento à competência intercultural, é possível reconhecer diferentes dimensões que podem ser aplicadas, tanto para a formação antes da partida (*Pre-Departure-Training*), na mediação das competências interculturais, como para os próprios estágios europeus, bem como para a avaliação no regresso (*AfterReturn-Evaluation*) (cf. Jaßmeier, 2003). De forma conclusiva e baseada numa decisão pragmática, sem entrar na discussão de diferentes abordagens, emerge uma estrutura tripartida nas dimensões cognitiva, afectiva e comportamental (figura 1), que deverão ser encaradas simultaneamente como objectivos de formação. Estas dimensões estabelecem relações recíprocas entre si e têm limites fluidos. Enquanto a dimensão cognitiva diz respeito ao conhecimento de uma cultura (conhecimento intercultural), a dimensão afectiva gira em torno da sensibilidade para as singularidades e especificidades de uma cultura, associada à transformação das percepções pessoais sobre realidades até aí estranhas (sensibilidade intercultural). Estas duas dimensões são completadas por uma terceira, orientada para a comunicação e o comportamento, enquanto competência de actuação intercultural. Esta dimensão pressupõe, por sua vez, sensibilidade intercultural e conhecimentos interculturais, que permitem agir correctamente em situações com carga cultural (Apfelthaler, 1999, p. 194; Demorgon, 1996, p. 10 e ss.; Herbrand, 2002, p. 48; Jaßmeier, 2003, p. 218 e ss.; cf. também Axel, Prümper, 1997, p. 352 e ss.).

Figure 1: **Dimensões da competência intercultural**



(Herbrand, 2002, p. 48; Jaßmeier, 2003, p. 218)

A *competência intercultural* também se aplica aos formandos quando se trata de adquirir determinadas capacidades e competências com o intuito de exercer de forma eficiente a sua actividade noutra cultura. Neste caso as empresas (formadoras) devem incluir principalmente componentes como a orientação para os clientes e para o trabalho de equipa, bem como a formação da personalidade. Se os formandos desenvolverem estas capacidades interculturais, as empresas formadoras também poderão retirar proveitos económicos. Todavia, para adquirir competências interculturais é imprescindível, em primeiro lugar, que tanto as empresas orientadas para a internacionalização como os formandos interessados numa formação no estrangeiro revelem abertura de espírito e cosmopolitismo, que estejam abertos ao mundo. Só uma selecção ⁽¹⁵⁾ de jovens estagiários capazes, realizada numa perspectiva de abertura ao mundo, permitirá que eles possam adquirir competências interculturais, só assim serão motivados para a aquisição de conhecimentos interculturais. A estes aspectos soma-se o desenvolvimento da consciência cultural (*cultural awareness*). Dela fazem sobretudo parte todas as capacidades e competências interculturais que tenham como noção subjacente a consciência da nossa forma específica de pensar e de agir, que apresenta ou pode apresentar diferenças percebidas sem qualquer juízo de valor preconcebido em relação a outras culturas (Apfelthaler, 1999, p. 185). Em primeiro lugar devem referir-se a tolerância quanto a outras formas de organização da aprendizagem no país de acolhimento e o desenvolvimento de uma intuição diplomática. Estes aspectos são mais relevantes que o domínio seguro da língua do respectivo país, que muitos observadores externos colocam, erradamente, em primeiro lugar ⁽¹⁶⁾.

Da aquisição de competências interculturais fazem parte, neste sentido, informações sobre culturas estrangeiras, o desenvolvimento de uma empatia com estas e a criação de padrões de actuação próprios, que tenham em conta a auto-responsabilização dos interessados e da sua empresa. A largura de banda da abertura empresarial ao mundo é amplamente diversificada e, assim, a aprendizagem de competências interculturais poderá, por um lado, constar de conteúdos de índole política nas escolas profissionais e, por outro, de métodos cognitivos como, por exemplo, conferências dadas por conhecedores de diversas

⁽¹⁵⁾ Idealmente deverá ter-se logo o cuidado, na contratação e selecção do pessoal, de que os futuros colaboradores disponham de «abertura ao mundo», uma vez que as actividades num ambiente intercultural colocam maiores desafios à personalidade dos colaboradores do que actividades correspondentes no ambiente monocultural do país de origem. Entre as características de carácter incluem-se pelo menos a empatia, a tolerância, a capacidade de resolução de conflitos, a disposição para aprender aspectos interculturais e para a imparcialidade, a disponibilidade para a integração, a capacidade de comunicação e de trabalho em equipa e, claro, a motivação para a cooperação intercultural (Herbrand, 2002, p. 143 e ss.).

⁽¹⁶⁾ Algumas organizações colocam à disposição dos *mediadores da formação intercultural* elementos preparatórios especiais de índole linguística, como por exemplo o programa de formação contínua da DFJW (www.dfjw.org). Em todo o caso, o domínio seguro de uma língua franca por todos os parceiros só beneficiar a comunicação.

matérias. Porém, só um contacto local garante a maior eficiência na obtenção de competências interculturais, como foi possível provar através de diferentes estudos (Apfelthaler, 1999, p. 184 e ss.). E é precisamente aqui que o Practicert intervém igualmente, pois esta largura de banda da aquisição de competências interculturais parte precisamente da motivação para realizar um estágio europeu, passa pela aprendizagem de técnicas para dominar tarefas interculturais e atinge o seu ponto máximo no próprio estágio europeu, que é finalmente avaliado e/ou certificado pela avaliação após o regresso (*After-Return-Evaluation*).

Sobre a problemática da certificação de competências interculturais

Embora na Alemanha se encare com cepticismo a progressiva modularização do ensino, em consequência da acreditação e respectiva certificação de componentes de formação, no resto da Europa esta ideia recolhe muitas simpatias, pelo que a Alemanha não se pode excluir, tanto mais que o sistema ECVET abre novas possibilidades para a aprendizagem contínua e/ou ao longo da vida (Ministério Federal do Ensino e da Investigação, 2004, p. 206; Heidemann, 2004, p. 1 e ss.)⁽¹⁷⁾. No actual debate sobre as reflexões inerentes à certificação no âmbito do sistema ECVET colocam-se questões análogas sobre o sistema ECTS no que se refere ao reconhecimento dos créditos por componentes de formação. Aliás, a aplicação do ECVET poderia, não só aumentar a transparência e o reconhecimento de diplomas de formação, mas também, simultaneamente, facilitar a transição do ensino profissional para o ensino académico. Deste modo, o ECVET contribuiria para uma melhoria da qualidade e para um aumento do poder de atracção da formação profissional. Relativamente à ponderação das componentes de formação por estágio europeu no âmbito do Practicert, pelo menos duas questões devem ser sujeitas a uma decisão pragmática:

- (1) Até que ponto pode ser alcançado um acordo pragmático no espaço europeu quanto a uma atribuição uniforme de créditos, por exemplo às competências interculturais?
- (2) Até que ponto a formação académica e profissional deve ser considerada equivalente, uma vez que os créditos do ECTS para os conteúdos programáticos (independentemente das variantes) serão, de uma forma geral, comparáveis aos créditos do sistema ECVET?

No acordo pragmático relativo à primeira questão devem ser observadas três regras de base para uma implementação eficiente do sistema

⁽¹⁷⁾ Cf. também www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf [Situação em 31.01.2005].

ECVET ⁽¹⁸⁾. Na formulação de unidades e/ou critérios deve levar-se em conta a necessidade de chegar a um consenso pragmático com os parceiros internacionais, neste caso com os parceiros do projecto Practicert do programa Leonardo da Vinci.

No âmbito do Practicert e da resolução do segundo aspecto, importa equacionar em primeiro lugar a equiparação dos conteúdos leccionados aos formandos a tempo inteiro, que correspondem durante o ano académico a 60 créditos ECTS, a um crédito de 60 ECVET para os conteúdos leccionados a pessoas que seguirem uma formação profissional. Analogamente, um programa com 24 a 30 horas de trabalho corresponderá a um crédito ECTS ou a um crédito ECVET ⁽¹⁹⁾. Por último, dever-se-á estabelecer a duração do módulo de formação antes da partida (*Pre-Departure-Training*) e o número de créditos a atribuir ao estágio europeu propriamente dito. Deve, depois, reflectir-se até que ponto será possível respeitar a dimensão comportamental das competências interculturais e como poderá ser testada pelos responsáveis pelos estágios europeus. No âmbito da avaliação após o regresso (*After-Return-Evaluation*) deverá diagnosticar-se igualmente através de critérios operacionais a dimensão comportamental das competências interculturais, de modo a que as correspondentes qualificações interculturais possam ser certificadas num Europass-Plus com menção dos correspondentes créditos ECVET. Deve ainda determinar-se numa fase seguinte até que ponto poderá ser utilizada a escala de avaliação adoptada no sistema ECTS, que vai de A (Excelente) a FX/F (Reprovado)⁽²⁰⁾.

⁽¹⁸⁾ As regras fundamentais são:

- os objectivos da via de ensino, do programa de formação ou das componentes de uma acção de qualificação devem ser formulados como conhecimentos, competências e capacidades a adquirir ou a dominar definidos de acordo com um determinado nível de referência. Serão formados, resumidos e organizados por unidades;
- Nos termos de um acordo celebrado a nível europeu é fixado o número máximo de créditos a atribuir à totalidade de unidades de um curso, programa de formação ou acção de qualificação que tenham sido completados. Este acordo possibilita que seja atribuída a cada unidade (ou grupo de unidades) um número de créditos com base no peso relativo de cada unidade desse conjunto. O valor para a transferência ou troca de cada unidade é definido em créditos;
- Um acordo em matéria de cooperação vincula as instituições de formação que aplicam na prática a panóplia de instrumentos de mobilidade à disposição dos participantes, com base no ECVET. Este acordo abrange as matérias de confiança recíproca entre as entidades que disponibilizam os cursos. Prevê, por um lado, o total de unidades que um ou outro sistema de ensino e formação profissional deve associar a uma determinada formação. Prevê, por outro lado, as características dos módulos de aprendizagem, conteúdos dos programas, estágios, unidades, etc. em que participarão os formandos no quadro da sua mobilidade. Este acordo, em conjunto com outros documentos (EUROPASS, suplemento do certificado ou do diploma, etc.) garante a transparência do processo de mobilidade individual, o estabelecimento dos objectivos para as actividades de aprendizagem e a aquisição dos respectivos conhecimentos, competências e capacidades (www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf, p. 4) [Situação em 31.01.2005].

⁽¹⁹⁾ http://www.europa.eu/comm/education/programmes/socrates/ects_de.html [Situação em 12.12.04, p. 1].

⁽²⁰⁾ Até agora não parecem existir ainda quaisquer resultados, como se constatou numa reunião da InWent gGmbH realizada em Hanôver em 17 de Janeiro de 2005.

Preparação

Competências interculturais dos formadores/docentes das escolas profissionais como condição para a preparação de estágios no estrangeiro

Só nas próximas gerações de formadores e docentes os estágios passarão a ser ministrados com maior frequência por pessoas com experiência profissional adquirida no estrangeiro. Este processo conhecerá avanços significativos com a progressiva interligação da Europa e a maior aceitação dos programas europeus de educação. Isso não significa que todos aqueles formadores e docentes do ensino profissional prestes a participar em *estágios no estrangeiro* e em *deslocalizações da aprendizagem para o estrangeiro* possuam menos experiência ou não sejam suficientemente qualificados para esta tarefa. Apenas se considera que os interessados e os recém-chegados devem estar cientes das competências exigidas, para que possam desenvolver com êxito a actividade pretendida.

Os pressupostos essenciais para o trabalho no domínio internacional assentam em características pessoais, que se aplicam tanto aos participantes na formação como aos responsáveis pela organização. Em primeiro lugar estão a *tolerância quanto a outras formas de organização da aprendizagem no país de acolhimento* e o *desenvolvimento de uma intuição diplomática* (dimensão afectiva das competências interculturais). A sua flexibilidade e abertura a novas ideias distinguem estas pessoas empenhadas que aprenderam a encarar situações difíceis com autoconfiança.

É importante envolver desde logo os dirigentes nos contactos transfronteiras. Sobretudo em França e nos países do Sul da Europa os responsáveis das instituições conseguem muitas vezes estabelecer contactos que estão vedados aos demais colegas. Em muitos países os contactos entre a Escola e os agentes económicos são estabelecidos exclusivamente ao nível das chefias das empresas e instituições de ensino, pelo que podem ajudar os colegas responsáveis pelas instituições parceiras a estabelecerem os contactos necessários. Revelou-se também útil a participação de representantes da instituição nos encontros de instituições parceiras e o conhecimento das condições no país de acolhimento para, até certo ponto, cultivar in loco as dimensões comportamentais das competências interculturais.

É também útil para o trabalho na instituição de origem dos formandos que os colegas envolvidos recebam apoio da direcção da Escola e do Conselho Pedagógico, uma vez que surgirá com frequência a necessidade de se encontrar soluções comuns e descomplicadas como, por exemplo, a dispensa de leccionar durante as visitas da instituição parceira.

Uma grande ajuda à introdução de novas parcerias entre escolas e no domínio da formação são as visitas preparatórias promovidas pelos programas europeus de educação e pelas organizações juvenis. Neste sentido afigura-se útil dispor de uma ligação a um serviço de coordenação nacional, cujos serviços de acompanhamento e quadro de apoio podem prestar uma ajuda preciosa na constituição de parcerias sólidas. Embora o processo de candidatura retire aos participantes um pouco de flexibilidade, os impressos a apresentar pelos candidatos orientam-nos para aspectos essenciais de uma visita preparatória e facilitam-lhes, deste modo, os contactos posteriores com os parceiros no país de acolhimento.

Não será possível transmitir pormenorizadamente as experiências multifacetadas de uma estada no estrangeiro a quem está de fora. Contudo, os programas europeus de educação, o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop) e instituições bilaterais (a DFJW, a *Deutsch-Polnisches Jugendwerk*, os serviços de coordenação germano-checos «Zukunftsfond» e «Tandem») oferecem cursos diversificados de introdução/preparação, bem como o respectivo material de acompanhamento para os mediadores da formação profissional ⁽²¹⁾.

O módulo de certificação: a formação antes da partida (Pre-Departure Training) como preparação pedagógica para o estágio europeu

A descentralização do acordo de aprendizagem durante as fases temporalmente limitadas da formação profissional no estrangeiro, sob a forma de estágios europeus, coloca os responsáveis pedagógicos pelo ensino profissional num papel que, até aqui e em larga medida, era pouco usual desempenharem. No país de origem, o processo de aprendizagem dos formandos é influenciado e orientado pelos formadores de acordo com a respectiva situação, uma vez que existe um contacto directo quase permanente. Em contrapartida, durante um estágio europeu, mesmo com o recurso às telecomunicações, o formador tradicional só pode interferir no curso da aprendizagem de uma forma muito limitada. Por outro lado, embora uma interferência contrariasse o princípio de base dos estágios europeus e lhes retirasse o seu especial atractivo pedagógico, à distância subsiste o desejo de que a aprendizagem se organize de uma forma tão eficaz quanto possível, para otimizar os resultados da aprendizagem intercultural. Por isso que se propõe aos formandos que, antes de iniciar o estágio, se preparem através de uma acção de formação antes da partida (*Pre-Departure-Training*) para os desafios (interculturais) que os aguardam no estrangeiro ⁽²²⁾.

⁽²¹⁾ Os programas de formação contínua das várias organizações também podem ser consultados na Internet, como por exemplo em www.cedefop.europa.eu ou em www.dfwj.org.

Nesta fase importa preparar os formandos com informações selectivas sobre o extremamente complexo mundo do trabalho no estrangeiro e orientar a sua observação em direcções precisas. Assim se poderá evitar que a descentralização da aprendizagem no estrangeiro conduza a resultados demasiados difusos. Uma preparação adequada dos estágios no estrangeiro permitirá estruturar a acção de formação e reduzir o risco de fracasso.

Tem-se que a nível internacional as acções de mobilidade de jovens na formação profissional inicial também sejam preparadas de uma forma algo negligente. Aparentemente não existem estatísticas sobre o tipo e âmbito da preparação de estadas no estrangeiro de jovens formandos. A descentralização destas fases da formação em cada empresa e escola, bem como o facto de o movimento actual de estagiários estar ainda no seu início, dificultam muito esses levantamentos. Consta-se apenas com pesar que na maior parte dos casos não existe uma preparação sistemática dos estágios no estrangeiro, o que é ainda mais lamentável quando se sabe que os jovens estagiários e estagiárias ainda não dispõem de instrumentos de cariz pessoal ou metodológico que lhes permitam enfrentar os problemas com que se deparam no estrangeiro. Falta um sistema de apoio a que possam recorrer as pessoas com experiência no estrangeiro. Os jovens estagiários no estrangeiro correm o risco, mais do que os delegados de empresas que aí operam, de que esta fase de formação seja ineficaz e de, em casos extremos ver cancelada a acção de formação.

É urgente que todos os responsáveis pela formação actuem no sentido de evitar esta eventualidade. Perante esta nova tarefa, devem antes de mais interrogar-se sobre os objectivos que se pretende alcançar com a preparação de um estágio no estrangeiro e que conteúdos curriculares devem ser leccionados para esse fim.

Possíveis componentes curriculares da preparação do estágio

Em resultado de uma análise e conversão de vários catálogos elaborados para trabalhadores experientes que as empresas enviam para o estrangeiro, referidos em Apfelthaler a título de exemplo (1999, p. 184 e ss.), propomos, orientados pelo postulado da decisão pragmática, que, ao *nível das competências interculturais afectivas* (sensibilidade intercultural), se adopte como objectivo principal de aquisição em estágios internacionais o seguinte.

(22) No nosso país, o processo de exigência de uma preparação adequada do estágio no estrangeiro para aumentar a qualidade da formação profissional ainda se encontra numa fase incipiente. Talvez possa servir de alguma consolação o facto de o panorama internacional não parecer substancialmente melhor. Segundo Apfelthaler (1999, p. 184), mesmo ao nível dos colaboradores de empresas multinacionais só 30 % a 45 % recebem preparação para uma estadia de trabalho no estrangeiro e para o encontro com outras culturas. Richard Mead vai, aliás, ainda mais longe ao afirmar que apenas foram propostos seminários e *workshops* sobre as diferenças interculturais e a realização de negócios no estrangeiro a 12% dos efectivos de 51 multinacionais americanas. Outras investigações estimam em cerca de 65% as empresas multinacionais dos Estados Unidos que não oferecem formação aos seus funcionários antes de os enviarem para o estrangeiro (Mead, 1998, p. 423.).

Os estagiários e as estagiárias devem aprender a movimentar-se numa cultura diferente com competência, lealdade e eficiência.

Este objectivo principal pode ser subdividido nos sub-objectivos que se seguem, a partir dos quais é possível definir critérios para a atribuição de créditos ECVET. Concretamente, os colaboradores enviados ao estrangeiro devem

- possuir a necessária sensibilidade para contextos interculturais;
- ser capazes de se adaptar rapidamente a outros ambientes;
- saber lidar com a insegurança e a ambiguidade;
- demonstrar interesse em pensar para além dos limites da sua própria cultura;
- estar disponíveis para desfazer concepções estereotipadas sobre outras culturas;
- ser capazes de se integrar em novas equipas de trabalho.

Ao nível dos objectivos predominantemente relacionados com *aspectos cognitivos e o conhecimento de um país* (conhecimento intercultural) devem os interessados, tanto quanto possível, *adquirir conhecimentos complexos sobre a sua cultura e sobre outras culturas*. Neste domínio serão introduzidos critérios genéricos, assentes num consenso pragmático, que servirão de incentivo, e a partir dos quais, dependendo da situação no país de acolhimento, se poderão desenvolver separadamente os blocos que se considerem relevantes:

- idioma do país ⁽²³⁾;
- todo o tipo de dados demográficos estruturados;
- informações físicas e geográficas;
- dados geográficos sobre as vias de comunicação;
- disponibilidade de modernas tecnologias de comunicação;
- sistema de ensino;
- nível de habilitações do trabalhador;
- papel das mulheres;
- papel das minorias;
- papel da História no país de acolhimento;
- relações de propriedade;
- disposições de segurança;
- participação dos trabalhadores no seio das empresas em regime de cogestão;
- consciência ambiental;

⁽²³⁾ O alargamento das competências em línguas estrangeiras será considerado, justificadamente e como é tradicional, um dos principais objectivos do estágio no estrangeiro. A grande atractividade de países como a Grã-Bretanha, França e Espanha explica-se pela difusão global das línguas destes países e também pelas expectativas dos estagiários de poderem retirar dividendos escolares e profissionais das suas experiências de aprendizagem de línguas no estrangeiro. É naturalmente desejável que as aulas de línguas estrangeiras na escola sejam, na fase de preparação, adaptadas à situação e permitam reduzir ou eliminar os problemas linguísticos dos estagiários nos referidos países. O mesmo é válido, obviamente, para os estágios em que o inglês, francês ou espanhol desempenhem a função de língua franca ou de língua de ligação.

- relação de forças políticas e distribuição de poderes;
- sindicatos e associações patronais;
- aspectos fiscais;
- promoção da economia regional;
- influência religiosa nas condições de trabalho;
- especificidades legais;
- comportamento nos tempos de lazer.

O tratamento de um leque seleccionado destes ou de outros temas poderá contribuir para focar a atenção dos estagiários sobre problemas específicos no país de acolhimento e reduzir à priori a enorme complexidade associada a uma vivência no estrangeiro, o que permitirá facilitar a aquisição de experiências. A preparação poderá, assim, acabar por se transformar num projecto de trabalho ou de observação dirigido para a fase de estágio, com o objectivo de orientar a atenção dos estagiários numa determinada direcção e de criar uma base para uma entrevista de avaliação ou para a exposição de um tema após a conclusão do estágio. Deste modo será simultaneamente possível diagnosticar e avaliar sobretudo a dimensão comportamental das competências interculturais adquiridas ⁽²⁴⁾. Numa avaliação com créditos ECVET deverá ponderar-se quantas horas deve ocupar uma formação antes da partida (*Pre-Departure-Training*) deste tipo. Caso apresente a configuração de um workshop com a duração aproximada de três dias com oito horas cada, poder-se-á atribuir-lhe um crédito ECVET.

Dos estágios europeus às parcerias de formação transfronteiras – componentes da formação europeia a caminho de se tornarem possibilidades de certificação no quadro das parcerias internacionais de formação profissional

Apesar dos números absolutos de formandos participantes em programas bilaterais, a quantidade real de formandos enviados até agora no quadro do sistema de formação em alternância tem ficado muito aquém das expectativas. As parcerias de formação transfronteiras poderiam contribuir para aumentar significativamente o número destes casos ⁽²⁵⁾. A ideia está na mesa e foram já feitas primeiras tentativas em zonas fronteiriças com as quais se poderá aprender. Na maioria dos casos começou-se pelos cursos com frequência escolar a tempo inteiro. Os formandos foram enviados para instituições situadas a distâncias razoáveis, o que permitia garantir, em caso de conflito, um acompanhamento pessoal pela entidade formadora

⁽²⁴⁾ Deve partir-se do princípio de que só poderão ser utilizados critérios aplicáveis na prática, ou seja, critérios observáveis para fins de avaliação no contexto de teorias de aferição, pelo que à partida se deverá excluir a avaliação de dimensões afectivas. Pelo contrário, as dimensões cognitivas, sob a forma de provas escritas ou orais, poderão ser avaliadas e, por conseguinte, classificadas pelos observadores.

de origem. Não obstante, estas primeiras tentativas não estiveram isentas de problemas, sobretudo sentidos no domínio administrativo, designadamente ao nível das diferenças nos sistemas de formação. Registaram-se, por exemplo, importantes diferenças entre a parte teórica e prática dos cursos de formação dos países participantes na parceria, que originaram dificuldades no reconhecimento recíproco dos exames finais. Devem procurar-se formas de eliminar a breve trecho estes obstáculos predominantemente burocráticos. Justamente na formação de profissionais das artes e ofícios existe uma tradição, velha de séculos, que deveria ser aproveitada. Não obstante os anos de itinerância dos profissionais das artes e ofícios se seguirem à formação profissional inicial, na estrutura etária não haveria nenhuma alteração.

As parcerias de formação transfronteiras adaptam-se à priori, e por razões pragmáticas, sobretudo ao âmbito de competências de uma Câmara das Artes e Ofícios ⁽²⁶⁾ quando já tiver sido acumulada experiência com a formação de nível europeu. Devem ser ponderados os seguintes passos:

- grande parte da formação profissional inicial deverá ser concluída numa, ou eventualmente em duas, instituições estrangeiras parceiras na formação;
- estas componentes da formação deverão implicar uma estada de quatro a seis meses. Os formadores alemães poderão eventualmente lidar mais facilmente com uma estada com a duração de um ano;
- os formandos deverão receber, para além dos diplomas profissionais do seu país de origem, os diplomas profissionais do respectivo país de acolhimento, análogos ao da formação académica, tanto mais que esta se realiza em muitas instituições associadas do ensino superior.

Um contra-argumento de peso será, previsivelmente, que no tempo previsto para essa estada no estrangeiro os formandos se iriam familiarizar de tal forma com o trabalho, que começariam a tornar-se fiáveis e a gerar os primeiros lucros para a empresa. Além disso, não será provavelmente fácil em muitos casos estudar posteriormente, sem apoio, os conteúdos das aulas que não puderam ser frequentadas no ensino profissional. Para um projecto se tornar uma parceria de formação bem sucedida deve, no entender de alguns especialistas em formação, ficar sob a alçada de serviços competentes, como as Câmaras das Artes e Ofícios, em cooperação

⁽²⁵⁾ Para nós uma parceria de formação transfronteiras significa um projecto em que formadores de um sector profissional provenientes de diversos países europeus desenvolvem um determinado conceito de formação comum para a formação profissional inicial e depois debatem quais os conteúdos complementares dessa formação que poderiam ser leccionados por uma instituição parceira. O objectivo da parceria de formação será alcançado quando, após a conclusão do período de formação previsto, o diploma de curso puder ser conferido por um mínimo de dois países europeus. Deve permitir-se aos jovens viverem experiências transfronteiras **no** contexto da sua formação profissional inicial. No passado era habitual tal verificar-se – por exemplo com a itinerância dos profissionais das artes e ofícios – **depois** da formação inicial.

⁽²⁶⁾ As profissões consideradas mais adequadas à oferta de uma parceria de formação profissional foram, por exemplo, a construção civil (por exemplo assentadores de telhados), técnicos de aquecimento, mecânicos de maquinaria agrícola e de automóveis, electrot.

com um centro de formação profissional e com as organizações estrangeiras que integram a parceria. Como primeiro passo poder-se-ia exercer pressão no sentido de aumentar a mobilidade dos formadores, que deverão visitar outros países para apreciar, de uma forma muito concreta, as condições de formação dos seus formandos e acordar as respectivas componentes. Em conjunto com os seus parceiros estrangeiros deverão, de uma forma geral, estruturar a duração da formação em períodos de três a três anos e meio, de forma a não permitir que a permanência no estrangeiro implique uma duração maior ou menor do curso. Simultaneamente, o projecto poderá contribuir para articular o quadro geral dos projectos de formação e integrar as estadas no estrangeiro num quadro obrigatório.

A articulação das parcerias de formação com as possibilidades de certificação através do sistema ECVET proporcionará uma grande oportunidade de aumento da qualidade e atractividade do sistema alemão de formação profissional em alternância, coincidente com a tendência para uma maior internacionalização da formação profissional decorrente da projectada alteração da lei sobre a formação profissional (BBiG) referida no início do artigo. Este trabalho reflecte apenas *um* resultado do projecto Practicert/EuropassPlus do programa Leonardo, a aquisição de competências interculturais. A análise de acordo com a decisão pragmática praticada no projecto Practicert permitiu constatar que podem ser estabelecidos critérios para todas as dimensões (afectiva, cognitiva e comportamental) das competências interculturais no âmbito do projecto Practicert e que essas competências podem ser avaliadas e/ou certificadas através de créditos. E parece ser evidente que a procura pragmática de consensos sobre os critérios para as dimensões das competências interculturais, bem como uma atribuição consensual de créditos ECVET e a respectiva certificação através de um Europass-Plus se tornariam bem mais fáceis no quadro de parcerias de formação. ■

Bibliografia

- Alexander, P.-J. *Szenario-Technik als Beitrag zur Prognoseproblematik in der wirtschaftsberuflichen Curriculumsdiskussion*. Colónia, 1996.
- Alexander, P.-J. et al. Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika. *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, 9/10, p. 21.
- Alexander, P.-J.; Hahne, M.; Lukas, M.; Pohl, D. *Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika*. In: *Impuls 05*, 2003, p. 30-34.
- Apfelthaler, G. *Interkulturelles Management*. Viena, 1999.
- Axel, M.; Prümper, J. Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training. In: Clermont, A.; Schmeisser, W. (Eds.). *Internationales Personalmanagement*. Munique, 1997, p. 349371.
- Bader, R.; Müller, M. Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen und Ausdifferenzierung des Begriffs. In: *Die berufsbildende Schule*, Fascículo 6, 2002, p. 176-182.
- Baumer, T. *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zurich, 2002.
- Bea, F.X.; Haas, J. *Strategisches Management*. Estugarda, 2001.
- Crainer, S. *Managementtheorien, die die Welt verändert haben*. Niedernhausen/Tn., 1999.
- Demorgon, J. Einleitung: Ein Potential interkultureller Kompetenzen. In: Deutsch-französisches Jugendwerk (Hrsg.). *Arbeitstexte Internationales und interkulturelles Lernen. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in Europa. Welche Ausbildungen? Welche formale Abschlüsse? Bestandsaufnahme und Perspektiven*. (Arbeitstext n° 13, 1996, p. 7-17).
- Deresky, H. *International Management. Managing Across Borders and Cultures*. Nova Jersey, 2000.
- Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II*. Bona, 1974.
- dpa: *Kulturpolitik*, n° 18/2004 de 26.04.2004.
- Guy, V.; Mattock, J. *The New International Manager. An Action guide for Cross-Cultural Business*. Londres, 1991.
- Hall, E. T. *The Hidden Dimension*. Nova Iorque, 1966/1982.
- Hall, E. T.; Hall, M. R. *Hidden Differences. Doing Business with the Japanese*. Nova Iorque, 1987.
- Heidemann, W. *Kreditpunkte schaffen Übergänge*, 2004. Disponível na Internet:
- http://www.it-medien-hamburg.de/ycms/sites/www.sda-hamburg.de/objarchiv/18/Kreditpunkte_schaffen_Uebergange11-2004.pdf [consultado em 12.4.2006].

- Herbrand, F. *Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte*. Berna, Estugarda, Viena, 2002.
- Hofstede, G. *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. Nova Iorque, 1997.
- Jaßmeier, A. Interkulturelle Kompetenz für Ostasien – eine Zusatzqualifikation für Auszubildende und Berufspraktiker! In: *Wirtschaft und Erziehung*, Fascículo 6, 2003, p. 218221.
- Jungblut, H.-J. Stichwort: Kompetenz. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Eds.). *Betrifft: Berufsbildung. Begriffe von A-Z*. Seelze, 1998.
- Kempf, F. *Publikation über die „Bildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft“*. Arbeitspapier „Zum Umgang mit im Ausland erworbenen Qualifikationen“ vom 19.04.2004... (am 21./22.4.2004 im Haus des Handwerks in Berlin) bei einer Fachtagung zur „grenzüberschreitenden Verbundausbildung“.
- Kuhlmeier, W. Stichwort: Qualifikation. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (Eds.). *Betrifft: Berufsbildung. Begriffe von A-Z*. Seelze, 1998.
- Lüdtke, H. Funktionen der Aus- und Fortbildung in der Curriculumreform: Qualifikation für den Ausgleich struktureller Ungleichheit der Beteiligten. In: Frey, K. (Eds.). *Curriculum-Handbuch*, Band III. Munique, Zúrique, 1975, p. 173-191.
- Mead, R. *International Management*. Malden, 1998.
- Ministério Federal para a Educação e Investigação. *Die Reform der beruflichen Bildung: Berufsbildungsgesetz 2005: (Artikel 1 des Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung - BerBiRefG)*. Berlin: BMBF, 2005. Disponível na Internet: http://www.bmbf.de/pub/begrueendung_BBIG_einzelvorschriften.pdf [Situação em 12.4.2006].
- Perlitz, M. *Internationales Management*. Estugarda, Iena, 1995.
- Trompenaars F. *Riding on the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. Londres, 1993.
- Stachowiak, H. *Allgemeine Modelltheorie*. Viena, Nova Iorque:1973.
- Watzlawik, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D. D. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Berna, Estugarda, Toronto, 1993.