

Nº 23 Maio - Agosto 2001/II

ISSN 0378-5092

FORMAÇÃO

Revista europeia

PROFISSIONAL



**CEDEFOP**

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

**Europe 123
GR - 57001 Salónica
(Pylea)**

**Endereço Postal:
B.P. 22427
GR-55102 Salónica**

**Tel.: 30-310 + 490 111
Fax: 30-310 + 490 020**

**E-mail: info@cedefop.eu.int
Internet: <http://www.trainingvil-lage.gr>**

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

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

O Conselho de Administração do CEDEFOP aprovou uma série de medidas prioritárias a médio prazo para o período compreendido entre 1997 e 2000. Essas medidas dizem respeito a três áreas temáticas que constituem o ponto fulcral das actividades do CEDEFOP:

- ☐ promoção das competências e da educação e formação ao longo da vida;
- ☐ acompanhamento dos resultados alcançados em matéria de formação e ensino profissional nos Estados-membros, e
- ☐ servir assim a mobilidade e os intercâmbios a nível europeu.

Comité redactorial:

Presidente:

Jordi Planas

Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha

Sérgio Bruno

Facoltà di Scienze Economiche, Itália

Éric Fries Guggenheim

CEDEFOP, Grécia

Ulrich Hillenkamp

European Training Foundation, Itália

Tadeusz Kozek

Task Force for Training and Human Resources, Polónia

Martin Mulder

Wageningen University, Países Baixos

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Dinamarca

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Reino Unido

Manfred Tessaring

CEDEFOP, Grécia

Eric Verdier

Laboratoire LEST/CNRS, França

Secretariado de redacção:

Erika Ekstöm

Institutet För Arbetsmarknadspolitisk Utvärdering (IFAU), Suède

Jean-François Giret

CEREQ, França

Gisela Schürings

European Training Foundation, Itália

Chefe de redacção:

Steve Bainbridge

CEDEFOP, Grécia

Publicado sob a responsabilidade de:

Johan van Rens, director

Stavros Stavrou, director-adjunto

Produção técnica com micro-edição:

Axel Hunstock, Berlim

Produção técnica, coordenação:

Bernd Möhlmann

Fecho de redacção:

01.07.2001

Responsável pela tradução:

Sylvie Bousquet;

Amaryllis Weiler-Vassilikioti

Reprodução autorizada, salvo para fins comerciais, desde que mencionada na fonte.

Catálogo Nº:

TI-AA-01-022-FR-C

Layout: Agência

Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlim

Impresso na Bélgica, 2001

CAPA: Rudolf J. Schmitt, Berlim

Foto: Jeans Neumann, Berlim

Esta revista é publicada 3 vezes por ano, em alemão, inglês, espanhol e francês.

Copyright © 1994 CEDEFOP

Copyright © da tradução portuguesa 1998 MTS

Ministério da Segurança Social e do Trabalho - MSST**Edição:**

Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento



Centro de Informação e Documentação

Económica e Social - MSST

e **INOFOR** - Instituto para Inovação na Formação - MSST

Coordenação editorial - CIDES

Responsáveis pela tradução - Maria Natália Santos Silva

Maria de Carvalho Torres

Tradução em português: Maria Teresa Gonçalves

Capa: Fernando Guerreiro

Impressão: Artes Gráficas Simões, Lda.

ISSN 0874-145X

Depósito Legal: 125105/2001

Tiragem: 2000 ex.

Lisboa, Julho/2002

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

A tradução para português é baseada nas versões linguísticas francesa e inglesa publicadas pelo CEDEFOP.

O CEDEFOP apoia financeiramente a publicação da revista com 50% dos custos de produção.



Senhor Director,

Permita-me completar o excelente artigo de Mark Blaug a respeito dos "desistentes", publicado no nº 22 da *Revista Europeia "Formação Profissional"*, com algumas notas baseadas no que nos tem sido dado observar no decurso das investigações realizadas neste domínio. Blaug aborda a questão "Que Fazer dos 'Desistentes'?", essencialmente sob o ponto de vista da prevenção, e deixando espaço para uma outra questão "Que fazer dos 'desistentes' quando abandonam a escola?".

Nos últimos dez anos, o "Observatório da Transição" do Instituto Pedagógico (Ministério da Educação grego), elaborou vários inquéritos sobre os "desistentes" e recolheu interessantes informações qualitativas acerca dos jovens que abandonaram a escola no final da escolaridade obrigatória. Em 1995, noventa entrevistadores (na sua totalidade, professores com experiência) relativamente a uma amostra representativa à escala nacional, constituída por 1 450 "desistentes", entre os 15 e os 17 anos, colocaram um certo número de perguntas relacionadas com a frequência escolar, o nível atingido, a sua inserção no mundo do trabalho durante a escolaridade e após o abandono, as suas aspirações e os seus projectos profissionais, bem como as necessidades de formação. As respostas a estas perguntas permitiram tirar conclusões interessantes, de entre as quais seleccionámos os seguintes traços característicos, que poderão servir como ponto de partida para um debate sobre as possíveis soluções para a desistência:

❑ **Fraco nível socioprofissional e educativo.** Alguns dos "desistentes" confrontam-se com problemas suplementares, tais como doenças, pais divorciados ou falecidos, etc.;

❑ **Heterogeneidade dos conhecimentos e das competências adquiridas anteriormente,** com diversas lacunas nos conhecimentos de base necessários para iniciar uma formação;

❑ **Diversidade de experiências de trabalho.** A grande maioria dos jovens

que abandonaram prematuramente a escola trabalhava como operários indiferenciados na construção civil, na agricultura, na reparação automóvel, etc.;

❑ **Repetidas experiências negativas** na escola, atribuíveis, sobretudo, a resultados medíocres ou inferiores à média. O insucesso em Matemática, em Física e em Línguas Estrangeiras constituía a principal razão para o abandono da escola;

❑ **Aspirações profissionais realistas** (em relação à forma como os "desistentes" se julgam a si próprios e à procura do mercado de emprego), que se traduzem pelo desejo de superar o grave défice educativo, pois sabem que, para poderem aceder à formação profissional, têm que apresentar o certificado do ensino obrigatório;

❑ **Uma forte motivação** para a frequência de cursos especiais de formação, retroactivamente reforçada, dado que têm empregos pouco qualificados e já compreenderam a importância das qualificações formais.

A partir destas observações, chegámos à conclusão de que os cursos especiais de formação destinados a "desistentes" deviam ser organizados em cooperação com especialistas de diferentes domínios - tais como o apoio aos jovens, a orientação profissional, o desenvolvimento de formações modulares e a análise dos mercados de trabalho locais - com experiência na procura de soluções para dar resposta às necessidades específicas. Neste contexto, para a concepção dos cursos, propusemos os seguintes princípios (Paleocrassas *et al.*, 1997):

❑ As formações devem ter uma estrutura **modular**. A aprendizagem aberta, a formação personalizada e a tutoria devem ser encaradas, quer como métodos alternativos, quer como elementos de um conceito didáctico que integre diferentes metodologias, a fim de ter em conta a diversidade dos antecedentes dos estagiários em termos de conhecimentos e de competências;



❑ Os cursos de formação devem ser estruturados de forma a facilitar a **transição** para os programas de formação contínua existentes (de preferência aqueles que conferem qualificações formais), alargando assim as perspectivas de progressão profissional dos "desistentes";

❑ Os cursos de formação devem ser **integrados**. Como os jovens têm uma baixa auto-estima em resultado do insucesso escolar, é necessário que os cursos formem um conjunto coeso, associando ensino de recuperação, orientação e desenvolvimento das competências profissionais e da motivação;

❑ Os cursos de formação devem inscrever-se num **contexto** concreto. Não parece sensato propor a jovens que acumularam experiências negativas na escola uma formação e uma avaliação em contexto escolar. A formação deve começar por uma aprendizagem num ambiente de trabalho real, para pôr os jovens à vontade e os motivar para a posterior aprendizagem da teoria;

❑ os cursos de formação devem ter uma **gestão tripartida**. Se oferecerem poucas saídas, comprometerão a sua eficácia e a sua credibilidade perante os "desistentes". Para minimizar o risco de desemprego em relação aos jovens que frequentaram essas formações, é necessário que os parceiros sociais locais se empenhem em todos os aspectos relacionados, quer com a concepção quer com a realização dos programas formativos;

❑ os programas de formação devem ser **institucionalizados**. Os cursos de formação informais e ocasionais não

constituem verdadeiras soluções para o problema dos "desistentes". Podem, inclusivamente, agravá-lo. Só a institucionalização no quadro de uma planificação tripartida e a partilha dos encargos poderá garantir a continuidade e a estabilidade desta importante política social, destinada sobretudo aos jovens.

Subscrevemos inteiramente a conclusão de Mark Blaug: "Os jovens que abandonam a escola devem ser inseridos em programas de formação profissional que lhes permitam obter um certificado de competência". E acrescentamos: para que estes programas atraiam os "desistentes", sejam seguidos até ao fim e, ainda mais importante, para que protejam estes jovens da exclusão social, torna-se necessário que sejam cuidadosamente concebidos. Os resultados da nossa investigação confirmam a necessidade, já sublinhada por Blaug, de explorar mais profundamente a questão das necessidades de certificação, de forma a que esta contribua para resolver o problema resumido à pergunta "Que vamos fazer com os 'desistentes'?".

Stamatis Paleocrassas
Investigador Coordenador
"Observatório da Transição"
Instituto Pedagógico
Atenas
speleo@pi-schools.gr

(Paleocrassas, S. N.; Rousseas, P.; Vretakou, V.
"Designing Special Vocational Training Courses for School Dropouts: The Case of Greece", *International Journal of Vocational Education and Training*, 1997, vol. 5, nº 2, pp. 57-64.)



Índice

O programa Leonardo da Vinci (1995-1999) em Espanha: conclusões do relatório de avaliação

Lorenzo Cachón Rodríguez

O impacto do programa Leonardo da Vinci sobre a formação e o ensino profissionais em Espanha. **5**

A formação no contexto de uma redução do tempo de trabalho

Jacques Trautmann

A ideia de um tempo de formação que implique por si próprio uma redução do tempo de trabalho já pertence ao passado. **18**

A formação profissional nos Estados Unidos: reformas e resultados

Matthias Kreysing

Tendo falhado a última tentativa para estabelecer um sistema único de formação profissional, espera-se que a margem de manobra proporcionada pela Lei de Oportunidades para a Transição Escola-Vida permita a criação de uma grande diversidade de modelos locais e regionais de formação profissional nos Estados Unidos. **29**

Desenvolvimento das colocações transnacionais enquanto instrumento didáctico

Søren Kristensen

Este artigo procura dar uma visão de conjunto do estado actual dos conhecimentos neste domínio e indicar pistas para futuras iniciativas. **39**

Que ensinamentos retirar da aplicação do sistema dual das qualificações na Europa?

Sabine Manning

Uma investigação colectiva sobre dois projectos europeus Leonardo da Vinci identifica alguns dos principais ensinamentos a retirar dos diferentes programas e das diversas metodologias para aplicação do sistema dual de qualificações. **49**

Uma aprendizagem para o futuro: experiências práticas

Klaus Halfpap

Três projectos-piloto suscitam uma profunda reflexão sobre a transformação dos estabelecimentos de ensino em "centros de aprendizagem" **57**

Empresas virtuais e formação profissional

Stefan Kreher

A experiência do projecto Leonardo da Vinci "Empresas virtuais na formação profissional inicial (ISIS)" permite adiantar que o conceito inovador de empresa virtual pode ser aplicado com êxito na formação e no ensino profissionais. **65**

Formação profissional para pessoas que trabalham na área da igualdade de oportunidades para as mulheres

Júlio Fernández Garrido, Luís Aramburu-Zabala Higuera

Em 1990, o estatuto dos responsáveis pela igualdade de oportunidades era ainda bastante precário. Dez anos mais tarde, a situação alterou-se profundamente. **73**

Seleção de Leituras

Seleção de Leituras **80**





O programa Leonardo da Vinci (1995-1999) em Espanha: conclusões do relatório de avaliação

Lorenzo Cachón Rodríguez

Professor de Sociologia da Universidade Complutense de Madrid

Introdução

A partir da década de 70, a União Europeia tem vindo a desenvolver uma política avançada em prol da formação profissional. O programa Leonardo da Vinci inscreve-se nesta estratégia, na sequência de outros programas lançados a partir dos meados dos anos 80 (PETRA, Comett, FORCE, Eurotecnet, Língua, etc.), na sequência do Tratado da UE e do Livro Branco *Crescimento, Competitividade e Emprego*. Aquando do lançamento do programa, a Espanha procedia a uma profunda reestruturação do seu sistema de formação profissional, em desenvolvimento da lei de bases sobre a educação [*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE*], aprovada em 1990, e começava a tomar consciência da dimensão europeia da educação e da formação.

O programa Leonardo da Vinci

No dia 6 de Dezembro de 1994, o Conselho de Ministros adoptava o programa quinquenal Leonardo da Vinci para o período de 1995-1999 (Decisão 94/819/CE, OJ L 340, 29 de Dezembro de 1994). O programa pretendia promover projectos de melhoria da qualidade e da inovação da formação profissional na Europa, tendo como principais objectivos os seguintes:

- a) melhorar a qualidade e a capacidade de inovação dos sistemas de formação profissional;
- b) promover a aprendizagem ao longo da vida a fim de responder às necessidades dos trabalhadores e das empresas;
- c) promover a aquisição das competências-chave e das competências linguísticas;
- d) adaptar a formação à evolução social e tecnológica;
- e) utilizar as tecnologias da informação para uma aprendizagem aberta e à distância;
- f) promover a formação dos jovens e dos adultos não qualificados ou em risco de exclusão social;
- g) assegurar a transparência das qualificações.

Estes objectivos principais encontraram expressão em cinco prioridades do programa Leonardo da Vinci, que os Estados membros concretizaram nos respectivos territórios nacionais:

- a) aprendizagem de novas competências;
- b) colaboração mais estreita entre os centros de formação e as empresas;
- c) luta contra a exclusão;
- d) investimento nos recursos humanos;

O programa Leonardo da Vinci entrou em vigor em 1995-1999, durante um período em que a Espanha procedia a uma transformação radical do seu sistema de formação profissional. O autor analisa as conclusões e as recomendações do relatório sobre o programa Leonardo da Vinci em Espanha, solicitado pelas autoridades espanholas.



e) utilização das tecnologias da informação para um acesso mais alargado aos conhecimentos, no quadro da formação ao longo da vida.

Para atingir estes objectivos, o programa compreendia 23 tipos de iniciativas agrupadas em três capítulos dedicados à formação profissional, quer inicial quer contínua:

a) Capítulo I: apoio à melhoria dos sistemas e dos dispositivos de formação profissional nos Estados membros.

b) Capítulo II: apoio à melhoria das acções de formação profissional, relativas às empresas e aos trabalhadores, inclusivamente através da cooperação entre a universidade e a empresa.

c) Capítulo III: apoio ao desenvolvimento das competências linguísticas e dos conhecimentos e à difusão das inovações no domínio da formação profissional.

Para dar resposta às necessidades do programa, para além das estruturas já existentes a nível comunitário, cada Estado membro criou os seus próprios organismos específicos. Em Espanha, constituíram-se, assim, duas instituições, uma comissão directiva [*Comité Director Leonardo*] e a *Agencia Española Leonardo da Vinci*, com funções de coordenação a nível nacional. O *Comité Director*, de composição tripartida, era composto por agentes da administração central, por responsáveis pela formação profissional nas comunidades autónomas e por representantes dos parceiros sociais. Na fase final do programa, compreendia vinte e cinco membros: dois presidentes (oriundos, respectivamente, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais), oito responsáveis de diversas direcções destes dois Ministérios, sete representantes das organizações patronais e quatro representantes das organizações sindicais. O *Comité Director* tinha por principal missão aprovar e difundir, a nível nacional, o anúncio dos projectos (especificados na Decisão 94/819/CE) e de actuar como órgão consultivo e de ligação junto da Comissão.

A gestão corrente do programa era assegurada pelo *Comité Director*, assistido pela *Agencia Española Leonardo da Vinci*. A Comissão Europeia, por proposta da administração espanhola, nomeou a empresa *Tecnología y Gestión de la Innovación S.A. (TGI)* para executar as tarefas da agência. As actividades desta empresa, na qualidade de *Agencia Leonardo*, iniciaram-se em Abril de 1995 e prolongaram-se por toda a primeira fase do programa. As suas funções foram fixadas contratualmente pela Comissão Europeia e diziam respeito, essencialmente, aos aspectos operacionais, à animação, à difusão e à divulgação.

A formação profissional em Espanha

Não é possível explicar as recentes alterações ocorridas no domínio da formação e do ensino profissional em Espanha sem referir as profundas mudanças verificadas nos últimos vinte anos e os seus efeitos no sistema de produção e no mercado de trabalho espanhol. A crise económica que o mundo ocidental atravessa desde os meados dos anos 70, o crescimento económico em período de expansão, a abertura dos mercados e a reestruturação interna das empresas, quer tecnológica quer organizativa, provocaram uma profunda transformação no sistema produtivo e, portanto, nas qualificações e nas competências dos trabalhadores. Durante este período, verificou-se também uma grande mudança nas exigências das empresas em relação ao sistema educativo.

As reformas levadas a cabo em Espanha no domínio da educação podem ser analisadas de acordo com esta dupla perspectiva: por um lado, como um processo de transformação do sistema educativo, que se inscreve na garantia do direito à educação previsto pela nova Constituição, e de identificação dos factores que retardavam a modernização, nomeadamente no domínio da formação profissional e do ensino universitário; por outro lado, como uma tentativa do sistema educativo no sentido de se adaptar às novas necessidades e prioridades do sistema de produção. A lei da reforma universitária [*Ley de Reforma*

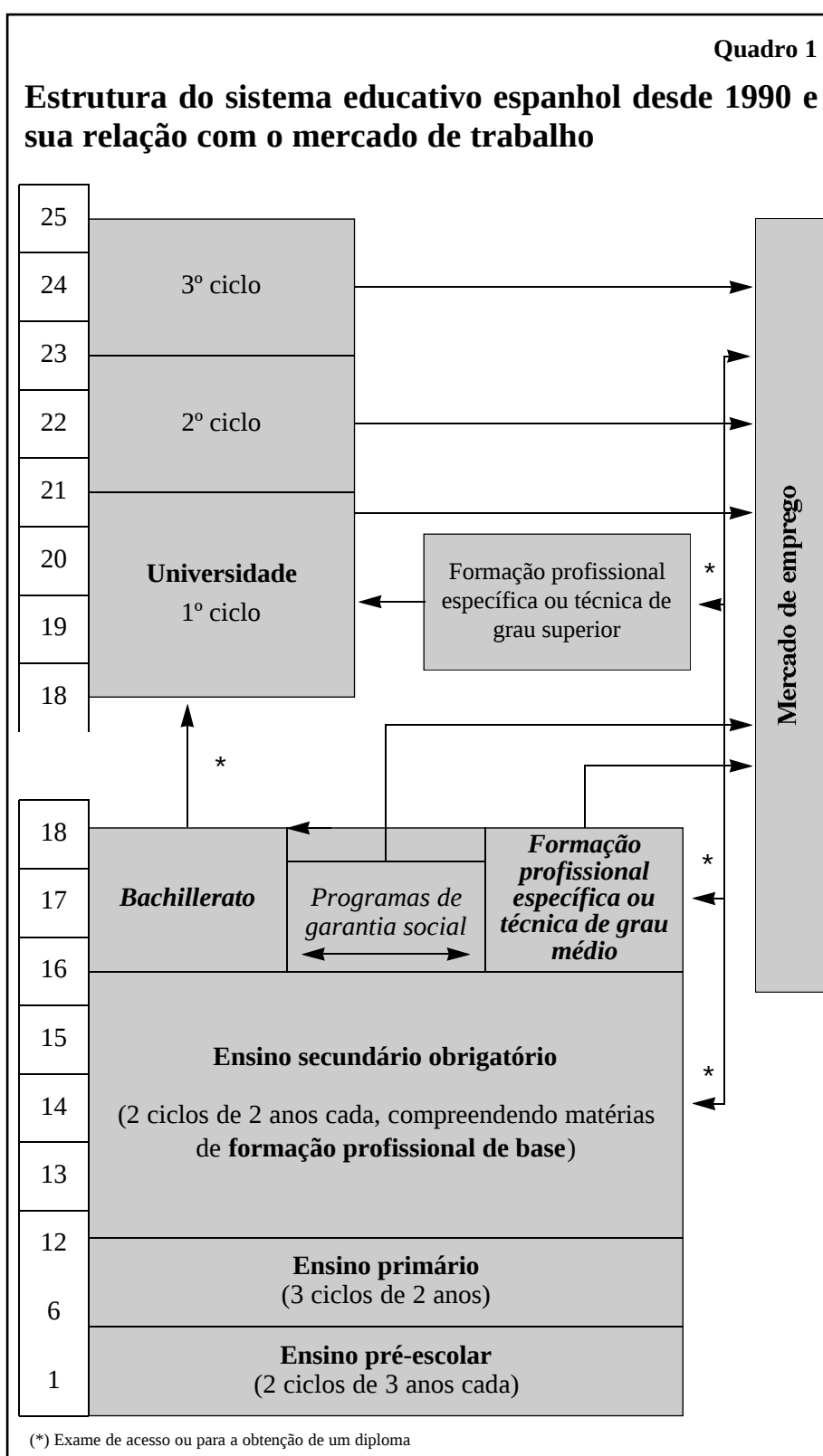


Universitaria - LRU], de 1983, e a lei de bases do sistema educativo (LOGSE), de 1990, tiveram um papel fundamental na reorganização do sistema educativo espanhol.

A LOGSE resultou de um amplo consenso na sequência de um debate público sobre a configuração ideal do novo sistema educativo espanhol. Esta lei pretendia dar resposta a uma série de problemas e de disfunções estruturais do antigo sistema educativo (configurado pela lei geral sobre a educação, de 1970), nomeadamente: a ausência de um quadro educativo pré-escolar destinado às crianças mais novas; o desfasamento entre a idade limite da escolaridade obrigatória (14 anos) e a idade mínima legal (16 anos); a coexistência de dois tipos de certificados no final do ensino básico; a configuração normativa da formação profissional, inscrita como uma alternativa de segunda categoria, demasiadamente académica e desligada do mundo empresarial; a finalidade propedéutica do *bachillerato*, entendido como instrumento de acesso à universidade; e, finalmente, o desajuste entre a procura de técnicos especializados de nível médio por parte das empresas e a oferta de licenciados oriundos da universidade.

A LOGSE dividiu o sistema educativo em quatro grandes etapas: 1) ensino infantil; 2) ensino primário e secundário de primeiro ciclo (inteiramente obrigatórios e gratuitos); 3) ensino pós-obrigatório: ensino geral [*bachillerato*] ou técnico (formação profissional de grau médio); 4) ensino superior: universitário, formação técnica de grau superior (ver quadro 1).

Antes da entrada em vigor desta lei, o sistema espanhol de formação profissional inicial não conseguia responder convenientemente às necessidades das empresas, era vítima da compartimentação dos diversos componentes do sistema de formação e de ensino profissional, gozava de pouco prestígio social e era mal reconhecido pelos trabalhadores. Por esse motivo, a LOGSE empenhou-se numa "profunda reforma da formação profissional (...) consciente de que se trata de um



problema fundamental do sistema educativo actual, em relação ao qual convém encontrar rapidamente as soluções apropriadas, num domínio da maior relevância para o futuro do nosso sistema produtivo".



A lei estabeleceu um sistema único de formação e de ensino profissionais, compreendendo o ensino profissional, a formação profissional para o emprego e a formação profissional contínua. O artigo 30 estipula que "a formação profissional inclui, por um lado, o ensino profissional integrado no sistema educativo, regulamentado por esta lei e tendo como objectivo a aquisição das competências necessárias ao exercício de uma actividade profissional, e, por outro, as acções desenvolvidas no quadro das formação profissional contínua em empresa ou destinadas à inserção ou à reinserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, regulamentadas por um sistema legislativo específico. Compete aos poderes públicos assegurar a coordenação entre os dois sistemas de oferta de formação profissional."

A LOGSE introduziu o princípio da formação profissional permanente, ou seja, o direito à aprendizagem ao longo da vida. No seu preâmbulo, a lei estipula que "a rapidez vertiginosa das transformações culturais, tecnológicas e económicas exige de cada um de nós um permanente esforço de adaptação, de actualização das competências e de aquisição de novas qualificações. Em relação ao passado, a formação e o ensino tornar-se-ão mais completos, prolongar-se-ão para além dos períodos da vida a que estavam tradicionalmente circunscritos, poderão destinar-se a pessoas detentoras de uma experiência profissional prévia e o tempo que lhes for consagrado poderá alternar com os períodos de actividade laboral. A educação será permanente, de acordo com o que a lei consigna como princípio básico do sistema educativo." Mais à frente (artigo 2.1), a lei estipula que "o princípio fundamental do sistema educativo é a educação permanente. O seu objectivo será, pois, a preparação dos alunos para a auto-aprendizagem e o apoio aos adultos para que participem nas diversas formas de ensino".

A lei propõe-se fomentar a participação dos parceiros sociais na concepção, na organização e na avaliação dos ciclos de formação, nomeadamente no domínio da formação profissional e da formação prática no local de trabalho. Esta orientação inscreve-se na continuação do processo de debate que

precedeu a aprovação da lei e estimula a participação activa de todos os parceiros sociais implicados na formação profissional.

Um dos principais desafios lançados pela LOGSE consiste na *renovação dos conteúdos da formação*. Adoptando uma metodologia inovadora em Espanha, a partir de estudos sectoriais, foram definidos diversos domínios de actividade económica e agrupados em vinte famílias os diferentes perfis profissionais. Esses perfis foram retirados de uma lista de títulos profissionais [*Catálogo de Títulos Profesionales*], que compreende 135 títulos, dos quais 74 correspondem a empregos de quadros técnicos superiores e 61 a empregos técnicos. Para cada título profissional foram identificados unidades de competência e módulos de formação. Esta lista de títulos profissionais deve ser revista e actualizada regularmente para se manter de acordo com a evolução do mundo do trabalho. Paralelamente, o Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais encarregou o Instituto Nacional de Emprego de elaborar o *Repertorio de Certificados Profesionales*, que reúne os títulos dos certificados concedidos no final dos cursos de formação profissional (que, actualmente, compreende 110 certificados profissionais).

O objectivo actual dos organismos públicos e dos parceiros sociais consiste na elaboração de um sistema nacional das qualificações profissionais, tal com foi previsto no segundo programa nacional para a formação profissional.

O órgão consultivo que representa as instituições implicadas na formação e no ensino profissionais junto do governo é o *Consejo General de la Formación Profesional*, criado em 1986 e no qual participam representantes das comunidades autónomas, dos parceiros sociais e da administração central.

A adequação da formação e do ensino profissionais às necessidades do mercado de trabalho, do ponto de vista quer das empresas quer dos trabalhadores, foi uma constante preocupação dos parceiros sociais. Já em 1984, o Acordo Económico e Social (AES) fazia referência "à distância entre a formação profissional e as reais necessidades de mão-de-obra" em Espanha. O último



acordo sobre esta matéria, assinado em 19 de Dezembro de 1996, sublinhava que "a formação profissional constitui o eixo fundamental tanto para o bom funcionamento do mercado de trabalho e para a criação de emprego como para o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores e para a efectiva promoção da igualdade de oportunidades. Constitui também um factor essencial da competitividade das empresas e da qualidade dos serviços e dos produtos." À assinatura do AES seguiu-se a criação do Conselho Geral da Formação Profissional e a elaboração do primeiro programa nacional para a formação e a inserção profissionais (Plano FIP), uns meses antes da entrada da Espanha na Comunidade Europeia. Diversos acordos assinados durante os anos 90, após a aprovação da LOGSE, reforçaram a sua aplicação na medida em que implicaram ainda mais os parceiros sociais no domínio da formação profissional em diferentes níveis e que lhes asseguraram a gestão da formação profissional contínua através da FORCEM [*Fundación para la Formación Continuada en la Empresa*].

Foi neste contexto de transformação radical do sistema de formação profissional que o Programa Leonardo da Vinci entrou em vigor para o período de 1995-1999.

Avaliação do Programa Leonardo da Vinci (1995-1999) em Espanha

A Decisão 94/818/CE solicitava que as autoridades nacionais dos Estados membros enviassem à Comissão, antes que expirasse a primeira fase do programa, a 31 de Dezembro de 1999, um relatório acerca da evolução do programa, bem como sobre o seu impacto numa série de domínios. Em Outubro, o governo espanhol encarregou uma equipa de sociólogos da Universidade Complutense de Madrid de elaborar um relatório sobre o Programa Leonardo da Vinci em Espanha, acompanhado de um caderno de encargos estabelecido a partir dos critérios e do plano estabelecidos pela Comissão Europeia¹. As considerações que se seguem retomam o essencial das conclusões e das recomendações incluídas no citado relatório.

Conclusões sobre os aspectos gerais do programa

Tal como acontece com outros programas e iniciativas comunitárias, o interesse do programa Leonardo da Vinci não se limita aos resultados obtidos em termos de objectivos específicos, mas também se avalia em função dos efeitos do programa sobre a construção europeia. No que diz respeito ao programa Leonardo da Vinci, apesar dos recursos limitados com que foi dotado, é possível afirmar que tem contribuído eficazmente para o processo de "construir a Europa". Isto foi conseguido, pelo menos, de acordo com três perspectivas: em primeiro lugar, através do impacto directo dos seus objectivos; em segundo lugar, através dos efeitos indirectos de medidas como as de colocação e de intercâmbio, que actuam como caixa de ressonância do programa; em terceiro lugar, porque o programa põe em evidência determinados obstáculos que se levantam hoje em dia à construção europeia (tais como a ausência de reconhecimento mútuo das qualificações no seio da União Europeia) e estimula a busca de soluções.

O programa Leonardo da Vinci foi bem acolhido pela sociedade espanhola, como o revela o facto de cerca de 800 promotores terem apresentado 3 098 projectos durante o período compreendido entre 1995 e 1999. Encontra-se, pois, bem implantado, embora dentro de um círculo limitado de promotores (por isso, o número de promotores cujos projectos foram sempre reprovados eleva-se a pouco mais de 200). Os factores que têm contribuído para a execução do programa são os seguintes:

- a) A experiência adquirida com outros programas comunitários (Comett, Eurotecnet, FORCE, PETRA, Língua);
- b) O papel dos poderes públicos na difusão do programa;
- c) A crescente sensibilidade dos diferentes actores e parceiros sociais implicados na formação e no ensino profissionais em Espanha;
- d) A existência de uma vasta rede de serviços técnicos de apoio (assegurados pelas instituições, os sindicatos e as organizações patronais) e de consultorias especializadas.

"No que diz respeito ao programa Leonardo da Vinci, apesar dos recursos limitados com que foi dotado, é possível afirmar que tem contribuído eficazmente para o processo de 'construir a Europa'."

1) Para a elaboração deste relatório, além de examinarem diversa documentação disponível, os seus autores organizaram um inquérito através de questionários enviados pelo correio (Inquérito UCM-LdV-99) a todos os promotores de projectos aprovados durante o período de cinco anos (599) e a uma selecção de promotores cujos projectos tinham sido recusados (224). Responderam ao inquérito 173 promotores (que geriam 545 dos 1 023 projectos aprovados em Espanha durante o período considerado). Além disso, foram feitas entrevistas a quarenta especialistas que participaram no programa (representantes dos ministérios, representantes das organizações sindicais e patronais, especialistas, promotores, etc.).

Em Novembro, por ocasião de uma reunião do *Comité Director* Leonardo em Espanha, foram apresentados os trabalhos que estavam a ser realizados. A primeira versão do relatório foi discutida com os responsáveis do Ministério da Educação e da Cultura e do Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais. A segunda versão do relatório foi apresentada perante um grupo de trabalho do *Comité Director*, antes da elaboração da versão final, que foi entregue às autoridades nacionais e à Comissão Europeia.

O relatório será publicado proximoamente pelo Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais: L. Cachón (dir.), *Informe sobre el Programa Leonardo da Vinci (1995-1999) em Espanha*. Madrid, 30 de Dezembro de 1999.



"A gestão administrativa global do programa foi classificada abaixo da média (2,7 pontos) no que diz respeito aos prazos de pagamento, enquanto a justificação dos pagamentos obteve exactamente a média (3 pontos). Mais uma vez é criticado o excesso de formalismos burocráticos e de 'papelada'."

Uma percentagem de 12% dos 7 054 projectos aprovados na Europa entre 1995 e 1999 foi apresentada por Espanha; em termos financeiros, representa 10% dos recursos totais (54 milhões de euros num total de 513 milhões). Durante o período de vigência do programa (1995-1999), a Espanha apresentou 3 098 propostas, das quais 1 023 (23%) foram aprovadas. Dos projectos aprovados, os mais numerosos diziam respeito a iniciativas de colocação e de intercâmbio incluídas no conjunto I (61%), seguidos dos projectos-piloto incluídos no mesmo conjunto (12%), das iniciativas de colocação e de intercâmbio (11%) e dos projectos-piloto incluídos no conjunto II e, finalmente, das propostas de inquéritos e de análises incluídas no conjunto III (3%). Mais de metade dos projectos aprovados eram oriundos de Madrid, da Catalunha, da Andaluzia e da Comunidade Autónoma de Valência. Um número total de 9 143 pessoas beneficiou de medidas de colocação e de intercâmbio incluídas no conjunto I; as medidas do conjunto II abrangeram 3 129 pessoas. Metade dos beneficiários das medidas do conjunto I provinham da Andaluzia, da Catalunha e de Madrid, enquanto a maioria dos beneficiários do conjunto II provinham de Castela e Léon e da Comunidade Autónoma de Valência.

O facto de ter herdado a experiência e as linhas gerais de acção de programas como Comett, Eurotecnet, FORCE, PETRA e Língua, dotou o programa Leonardo de uma grande complexidade na execução e de uma certa rigidez nos objectivos².

As iniciativas relacionadas com a mobilidade (colocação e intercâmbio), desenvolvidas durante o período de cinco anos de vigência do programa, puseram em evidência um certo número de problemas institucionais que deverão ser analisados com uma atenção acrescida no seio da UE: insuficiente reconhecimento mútuo das qualificações, pesada máquina administrativa que trava a livre circulação dos trabalhadores (por exemplo, a obrigatoriedade de solicitar uma autorização de residência quando o período de permanência é superior a três meses) e disparidade das legislações respeitantes à segurança no trabalho.

No caso dos projectos-piloto³ e dos inquéritos e das análises, ainda que

alguns tenham sido realizados de forma satisfatória, nem sempre os seus resultados foram devidamente aproveitados, o que impediu a sua correcta difusão e atenuou o impacto que o programa Leonardo poderia ter tido a nível da formação profissional, tanto em Espanha como no resto da Europa.

Conclusões sobre o funcionamento do programa

No inquérito *UCM-LdV-99*⁴, foi pedido aos promotores que avaliassem a actuação das três instâncias responsáveis pela execução do programa (a Comissão Europeia, as autoridades nacionais e as autoridades autónomas), bem como das duas agências encarregadas da gestão do programa (o BAT ou *Buró de Asistencia Técnica e a Agencia Española*), em cinco diferentes domínios: a informação, a avaliação e a selecção dos projectos, a assistência técnica, a justificação das decisões e a gestão. Os promotores classificaram os desempenhos de cada instituição nos respectivos domínios de competência, de acordo com uma escala de 1 (nota mínima) a 5 pontos (nota máxima). A nota intermédia (3 pontos) corresponderia a um desempenho considerado satisfatório. De acordo com as médias obtidas por cada instituição para o conjunto das funções analisadas, foi estabelecida a seguinte ordenação: *Agencia Española* (3,7 pontos), autoridades nacionais (3,1 pontos), Comissão e governos autónomos (2,9 pontos cada) e, finalmente, BAT (2,8 pontos).

A gestão administrativa global do programa foi classificada abaixo da média (2,7 pontos) no que diz respeito aos prazos de pagamento, enquanto a justificação dos pagamentos obteve exactamente a média (3 pontos). Mais uma vez é criticado o excesso de formalismos burocráticos e de "papelada". Neste domínio, o funcionamento da *Agencia Española* é considerado mais eficaz que o de "Bruxelas". Este peso administrativo poderia provocar uma perda de confiança e até um certo desencanto em relação ao programa por parte dos promotores capazes de apresentar bons projectos.

No que respeita ao funcionamento do programa a nível comunitário, as pessoas inquiridas consideraram que a Comissão delegava demasiadas responsabilidades no BAT (até 1998) e

2) A Decisão do Conselho de 26 de Abril de 1999, ao estabelecer a segunda fase do programa Leonardo da Vinci, simplificou esses objectivos.

3) Não existe qualquer definição específica para os projectos-piloto. O conceito de projecto-piloto aparece pela primeira vez no anexo da Decisão do Conselho de 6 de Dezembro de 1994, que estabelece um programa de acção para a execução de uma política de formação profissional da Comunidade Europeia (94/819/CE). O texto desta Decisão pode ser consultado no endereço <http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/94819fr.doc>.

4) Ver nota 1.



que a Espanha não estava suficientemente representada no seio da Comissão comunitária Leonardo da Vinci. Por seu lado, o BAT foi fortemente criticado pelos promotores que participaram no inquérito, tendo as numerosas censuras incidido sobre os seguintes aspectos: excessiva burocracia, pouca transparência na gestão, falta de apoio aos projectos, ausência de coordenação entre os departamentos, deficiente definição de funções e estrutura, excessiva centralização da gestão dos projectos, ausência de comunicação com os promotores e falta de transparência em relação aos critérios de selecção dos projectos.

Existe uma certa confusão no que diz respeito a determinadas responsabilidades e funções atribuídas às estruturas implantadas em Espanha em virtude da "apropriação" da "marca" Leonardo da Vinci por parte da *Agencia Española* e pela identificação desta marca com a empresa encarregada da gestão do programa. O *Comité Director Leonardo da Vinci* em Espanha actuou eficazmente como instrumento de concertação, apesar do seu carácter centralizador devido à preponderância do Ministério da Educação e da Cultura e do Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais em relação às comunidades autónomas e aos parceiros sociais. A *Agencia Española* foi bem classificada pelos promotores mas recolheu mais críticas por parte dos responsáveis e dos especialistas inquiridos, que assinalam, por exemplo, que as modalidades de atribuição das funções de gestão à empresa TGI pecam por falta de transparência, que a agência assume funções que deviam ser da competência do *Comité Director* e que é grande a distância entre aquela e os organismos públicos responsáveis pela formação profissional.

Muitos dos inquiridos sugeriram alterações ao modelo de gestão do programa em Espanha, nomeadamente em três diferentes aspectos:

a) as opiniões divergem em relação à questão de se saber se é preferível manter o princípio de uma gestão privada do programa, ou se, pelo contrário, é de confiar esta gestão a um organismo público e/ou tripartido;

b) a eventual descentralização do programa em Espanha, com a transferência da gestão para as comunidades

autónomas: qualquer que seja a opinião avançada (centralização ou descentralização), é unânime o entendimento de que é necessário reforçar o papel das comunidades autónomas na gestão do programa;

c) maior transparência nas relações entre a agência e o *Comité*, com uma mais forte implicação desta última no desenvolvimento do programa: as respostas dos inquiridos relativamente à gestão apontam na direcção de um objectivo: menos burocracia e mais recursos.

Foram levantados alguns problemas acerca do funcionamento da agência (referidos quer no inquérito UCM-LdV-99 quer nas entrevistas):

a) em relação à gestão, as pessoas inquiridas admitiram que esta tinha melhorado ao longo dos anos, embora subsistissem alguns problemas: falta de pessoal, bem como a rotatividade excessiva e a preparação inadequada do mesmos;

b) em relação à difusão e às relações com o público, o diagnóstico é positivo no que respeita à informação sobre o próprio programa, mas negativo relativamente à difusão dos resultados dos projectos;

c) em relação ao apoio concedido aos promotores, considera-se que este incide demasiadamente sobre os aspectos formais, descurando o acompanhamento dos objectivos dos projectos e a qualidade dos produtos;

d) em relação à avaliação dos projectos, os entrevistados consideraram que o recrutamento e a formação dos avaliadores, embora não sejam maus, não são completamente satisfatórios; que os critérios de avaliação deixam uma margem excessiva à apreciação subjectiva dos avaliadores; e que existem problemas de relação entre a forma e o conteúdo dos projectos. Este último ponto sublinha o problema dos projectos formalmente bem redigidos, graças ao apoio de consultores externos, mas sem qualquer informação decisiva sobre o verdadeiro empenho do promotor em levar a cabo o seu projecto.

A visibilidade do programa, tendo em conta o volume de recursos de que dispõe, foi considerada aceitável e em progressão, embora não o suficiente

"A visibilidade do programa, tendo em conta o volume de recursos de que dispõe, foi considerada aceitável e em progressão, embora não o suficiente para oferecer uma imagem clara da sua finalidade."



"O programa tem pouca presença na Internet espanhola. Em Espanha, a página Web do programa não proporciona a visibilidade do mesmo nem a difusão daquilo que realiza."

"A maior parte dos responsáveis e dos especialistas inquiridos considerou que o impacto do programa era positivo, se bem que circunscrito ao domínio da qualidade da formação."

para oferecer uma imagem clara da sua finalidade. É certo que as pessoas bem informadas conhecem a existência de um programa comunitário chamado Leonardo, no entanto, a maioria não saberia definir exactamente os seus objectivos. No mundo educativo, o programa é conhecido à escala institucional, mas nos estabelecimentos de ensino de base só o conhecem bem os professores que fazem parte de determinadas redes específicas de informação. Em compensação, as empresas ignoram a sua existência.

O programa tem pouca presença na Internet espanhola. Em Espanha, a página Web do programa não proporciona a visibilidade do mesmo nem a difusão daquilo que realiza. O facto de o endereço do sítio não remeter para o programa Leonardo da Vinci mas para o da empresa encarregada de gerir a *Agencia Española* não contribui para melhorar essa visibilidade. O sítio não dá qualquer indicação sobre as relações entre a agência e o *Comité Director*; por outro lado, é de localização difícil, fornece uma informação fragmentada e muitas vezes desactualizada e, finalmente, não facilita o contacto com e entre os diferentes projectos. Além disso, o programa não se encontra anunciado nas páginas dos ministérios que o tutelam e é pouca a referência que a ele fazem as páginas das comunidades autónomas. Por outro lado, e como já foi referido, os endereços do correio electrónico da agência só contemplam os destinatários, o que não contribui em nada para melhorar a visibilidade institucional do programa.

Conclusões sobre o impacto do programa

Em virtude da complexidade dos objectivos do programa Leonardo da Vinci, da duração da primeira fase, limitada a cinco anos, do facto de um grande número de projectos, nomeadamente os iniciados em 1999, estarem ainda em fase de desenvolvimento no momento da avaliação e na ausência de análise específica acerca dos resultados e dos efeitos do programa (avaliação *ex-post*), torna-se difícil proceder a uma avaliação documentada do possível impacto do programa sobre a formação e o ensino profissionais em Espanha e na Europa. Todos os responsáveis e os especialistas inquiridos estão de acordo em relação a este pon-

to. No entanto, com base nestas opiniões qualificadas e nas dos promotores dos projectos, é possível entrever alguns elementos de apreciação acerca do impacto do programa Leonardo da Vinci em Espanha.

O programa Leonardo da Vinci foi concebido como um instrumento de preparação para o século XXI mediante a promoção da qualidade e da capacidade de inovação dos sistemas de formação profissional, dado que estes dois factores, a qualidade e a inovação, são essenciais para dominar a evolução económica e tecnológica do nosso tempo, bem como os seus efeitos sobre a organização do trabalho e sobre a competitividade das empresas. O programa tinha como objectivo promover os projectos que propusessem a melhoria da qualidade e da capacidade de inovação da oferta de formação profissional na Europa, por meio da criação de um valor acrescentado para os sistemas nacionais de formação profissional e do apoio e da difusão dos aspectos mais positivos de cada sistema. Um dos promotores resumiu claramente este objectivo:

"Considero que o programa Leonardo deve concentrar-se num único objectivo: ser o laboratório da inovação para a formação profissional; o programa Leonardo só terá sentido se atingir este objectivo" (C162).

Daí o interesse em analisar o impacto do programa na qualidade dos sistemas de formação. O programa Leonardo pode, efectivamente, contribuir para melhorar a qualidade do conteúdo da formação profissional no quadro das orientações fixadas pela LOGSE. Cerca de 70% dos promotores de projectos-piloto referiram diversos domínios da formação profissional cuja qualidade poderia ser melhorada através da criação de materiais, do intercâmbio de experiências, da inclusão da dimensão europeia nos conteúdos formativos, da criação de redes ou ainda da melhoria das relações entre os centros de formação e as empresas. A maior parte dos responsáveis e dos especialistas inquiridos considerou que o impacto do programa era positivo, se bem que circunscrito ao domínio da qualidade da formação. Os efeitos positivos seriam mais marcantes se os poderes públicos utilizassem e difundissem em maior escala os resultados dos projectos. Um aspecto sobre o qual



existe unanimidade de opinião é o do impacto positivo das acções de colocação e de intercâmbio sobre a qualidade da formação. O benefício imediato destas iniciativas recai sobre os participantes nos projectos, mas, em seguida, através da difusão das experiências, produz-se um efeito multiplicador de sinal positivo, que incide sobre todo o sistema de formação profissional.

O programa tem como principais objectivos o aumento da competitividade da UE no contexto da sociedade de informação, o estímulo ao crescimento gerador de empregos, a adaptação às transformações industriais, o apoio às iniciativas da Comunidade em prol das pequenas e médias empresas e o reforço das capacidades de investigação e de desenvolvimento. O impacto do programa sobre a relação formação-emprego é avaliado a partir de uma situação diferenciada: 18% dos promotores de projectos-piloto consideram que as relações entre as empresas e os centros de formação que lhes estão próximos eram boas antes do início do programa, enquanto 24% acham que eram inexistentes; os restantes situam-se em posições intermédias. O inquérito UCM-LdV-99 fornece indicações precisas em relação a esta matéria: 33% dos promotores inquiridos consideraram "muito positivo" o impacto do programa sobre esta relação, 40% acham que foi "positivo", graças, por um lado, aos intercâmbios apoiados pelo programa e, por outro, pela inovação metodológica ou pelos conteúdos formativos. Três quartos dos promotores, com base em informações concretas colhidas nos seus projectos, declaram que estão em condições de confirmar o impacto positivo do programa no relacionamento entre a formação e as empresas. Embora o programa esteja longe de ter influenciado directamente o mundo empresarial, conseguiu, no entanto, reforçar os laços entre esse mundo e o da formação. De acordo com a opinião geral, o programa contribuiu para empenhar de forma mais eficaz os parceiros sociais na área da formação profissional e para estimular a participação de novos actores. Em compensação, é polémico o papel desempenhado pelos consultores na preparação e no desenvolvimento dos projectos. A maioria das pessoas inquiridas preconiza que a participação dos consultores deve limitar-se a apoiar e a prestar assistência técnica sem se substituir aos promotores na gestão e no desenvolvimento dos projectos.

O programa Leonardo pretende reforçar a coesão económica e social no seio da UE, promover a igualdade de oportunidades e desenvolver a cidadania activa. Um promotor refere a potencial contribuição de uma das dimensões do programa Leonardo da Vinci relativamente a um grupo particular de beneficiários (dos menos frequentes):

"O programa Leonardo pode contribuir de maneira complementar para a formação profissional, dado que permite que os indivíduos tenham uma visão mais concreta do contexto no qual trabalham ou adquirem formação. Este contributo torna-se mais evidente quando os projectos se destinam a grupos com dificuldades de inserção sócio-profissional, como acontece no caso de pessoas portadoras de deficiência" (C176).

Os principais grupos-alvo abrangidos pelos projectos compreendiam os trabalhadores (em geral), os formadores, as pessoas em formação profissional, os estudantes, os jovens (em geral), os responsáveis e directores dos recursos humanos, os grupos em situação de exclusão. As mulheres e os trabalhadores sem qualificação estavam menos representados. Grupos tão diversos como estes apresentavam, naturalmente, necessidades diferentes em termos de ensino e de formação. O programa teve um impacto limitado em relação ao acesso à formação destes grupos-alvo específicos. O impacto verificou-se, sobretudo, a nível da criação de instrumentos e de metodologias adequadas, bem como da planificação de programas específicos de formação. Raros são os promotores e outras pessoas inquiridas que referem alguma incidência positiva do programa sobre a igualdade entre homens e mulheres no domínio da formação profissional.

Outros objectivos do programa consistiam na criação de um valor acrescentado por meio da cooperação internacional dos actores e dos operadores dos Estados-membros e na contribuição para o desenvolvimento de uma política de cooperação com países terceiros, nomeadamente os da Europa central e de Leste, Chipre e Malta. A cooperação internacional e a dimensão europeia ocupavam um lugar central no programa, quer como condição prévia quer como um dos

"Três quartos dos promotores, com base em informações concretas colhidas nos seus projectos, declaram que estão em condições de confirmar o impacto positivo do programa no relacionamento entre a formação e as empresas."

"O programa teve um impacto limitado em relação ao acesso à formação destes grupos-alvo específicos. O impacto verificou-se, sobretudo, a nível da criação de instrumentos e de metodologias adequadas, bem como da planificação de programas específicos de formação."



"Os promotores consideram positiva a cooperação com parceiros de outros países, na medida em que esta contribuiu para criar ou para reforçar redes estáveis no domínio da formação profissional a nível comunitário."

seus efeitos mais visíveis. Mais de 90% dos promotores declararam que o programa lhes permitiu conhecer melhor a realidade da formação profissional nos outros países da UE, contribuindo, assim, para fundamentar um conhecimento mútuo das qualificações e das competências no seio da Comunidade. Os promotores consideraram positiva a cooperação com parceiros de outros países, na medida em que esta contribuiu para criar ou para reforçar redes estáveis no domínio da formação profissional a nível comunitário. Os pequenos promotores, nomeadamente aqueles que participavam pela primeira vez no programa, sentem dificuldades em encontrar parceiros com os quais apresentem os projectos.

Foram muito positivas as apreciações relativas à experiência adquirida em matéria de mobilidade internacional proporcionada por iniciativas de colocação e de intercâmbio apoiadas pelo programa. Estas medidas forneceram aos beneficiários novas competências sociais a serem desenvolvidas a nível pessoal e profissional, melhoraram a auto-estima e ajudaram-nos a conhecer novas formas de trabalho e a praticar novas competências linguísticas e profissionais. Muitos promotores referiram que as colocações e os intercâmbios aumentavam as possibilidades de encontrar posteriormente um emprego e que o programa Leonardo tinha contribuído para aumentar a procura de mobilidade e a importância atribuída a experiências deste tipo nos processos de recrutamento de pessoal. Esta avaliação positiva entra em conflito com as restrições orçamentais do programa e com a falta de reconhecimento das qualificações profissionais não universitárias no seio da UE.

Embora a inovação no domínio da formação profissional tenha sido o objectivo fundamental do programa Leonardo da Vinci, o que lhe dá pleno sentido é a difusão dos resultados de modo a que a inovação se alargue por toda a rede de formação e que produza um efeito multiplicador tanto nos sistemas de formação profissional como nas empresas. Um especialista resume nos seguintes termos a necessidade de dar a conhecer o programa:

"Leonardo é como dizer: graças às minhas experiências, descobri um remédio milagroso, mas de nada me serve se não dispuser de um

laboratório para o produzir e para o colocar no mercado" (E2).

A divulgação dos resultados é, sem dúvida, o aspecto menos conseguido do programa. No entanto, trata-se de uma questão crucial, pois, tratando-se de um programa que pretende fomentar a inovação no domínio da formação profissional, a difusão dos seus resultados deveria constituir um dos seus elementos chave. Existe, no entanto, alguma difusão dos resultados: a maior parte dos promotores declarou tê-la feito e ter tomado iniciativas nesse sentido, mas, em geral, essa difusão foi considerada insuficiente e ineficaz. As razões dessa ineficácia são complexas. No caso dos organismos responsáveis, pode resultar de vários factores, que vão desde a incompetência profissional e administrativa das agências nacionais ou a ausência de uma estratégia apropriada até à falta de interesse da *Agencia Española* por esta matéria. Da parte dos promotores, são possíveis diversas explicações:

❑ problemas financeiros: em caso de dificuldade orçamental, os promotores começam por reduzir os encargos relacionados com a difusão dos resultados. Conforme é explicado no relatório nacional intermédio, "muito poucos são os projectos que definiram claramente uma estratégia e que, no orçamento, reservaram fundos específicos para a difusão dos resultados. É também provável que as restrições orçamentais levem os promotores a gastar menos dinheiro com este tipo de actividade";

❑ obstáculos administrativos: quando os promotores procuram comunicar os resultados, encontram pela frente toda a espécie de obstáculos administrativos que travam o desenvolvimento dessas actividades. A difusão dos resultados é afectada pelo problema dos direitos de autor na medida em que o cofinanciamento complica a questão da propriedade dos produtos publicados e da sua posterior utilização. Alguém declarou abertamente que "se insiste muito na questão da propriedade intelectual. Mas quando as instituições envolvidas são públicas, esta propriedade deve ser partilhada" (E34);

❑ dificuldades com os parceiros: põem-se, por vezes, problemas, quer durante o desenvolvimento dos projectos quer em relação ao posterior uso dos produtos;



❑ dificuldade em contactar os meios de comunicação (tais como a imprensa ou as revistas da especialidade);

❑ falta de motivação para finalizar o projecto: como a difusão ocorre na fase final dos projectos, é possível que nesse momento se verifique uma baixa de motivação, que, eventualmente, se vai acrescentar a problemas de financiamento ou a dificuldades administrativas ou legais, levando os promotores a desinteressar-se pela difusão dos resultados, que acabam arrumados numa gaveta;

❑ dificuldade em transferir os resultados, por motivo das características particulares.

Esta deficiente divulgação pode trazer consequências desastrosas para o programa: os resultados não são suficientemente conhecidos e corre-se o risco de duplicação de alguns projectos. Trata-se de uma situação indesculpável na era da Internet: o recurso limitado a este meio de comunicação é muito significativo no caso de um programa que procura principalmente a inovação.

À guisa de recomendação

A partir da análise ao primeiro programa Leonardo da Vinci realizado em Espanha e do estudo das entrevistas feitas a responsáveis e a especialistas, a equipa que redigiu o relatório enviou à Comissão uma série de recomendações susceptíveis de levar as autoridades e os operadores responsáveis pelo programa a reflectir sobre ele. Tais recomendações estão repartidas por cinco blocos, estando cada um deles centrado em torno de duas palavras-chave: 1) "recursos e objectivos"; 2) "organismos e funções"; 3) "funcionamento e transparência"; 4) "promotores e parceiros"; 5) "difusão e Internet".

Recursos e objectivos

❑ Aumentar o financiamento do programa.

❑ Aumentar o financiamento dos projectos aprovados no quadro do programa a fim de melhorar o seu desenvolvimento e a qualidade dos projectos.

❑ Aumentar as dotações orçamentais atribuídas a determinados aspectos do

programa (por exemplo, para permitir que os professores e os tutores se possam deslocar mais facilmente aos países onde são colocados).

❑ Acentuar a promoção da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens no domínio da formação profissional.

❑ Dar mais atenção a determinados projectos que, de acordo com os objectivos do programa, se destinam particularmente aos mais desfavorecidos face ao mercado de emprego e evitar privilegiar os grupos menos desfavorecidos (como os universitários).

Organismos e funções

❑ Descentralizar todas as funções possíveis em favor das instituições nacionais, aplicando à gestão o princípio da subsidiariedade. Isto implica a transferência das decisões de gestão de "Bruxelas" para as instituições nacionais, a fim de que os projectos beneficiem facilmente de um acompanhamento e de um apoio mais próximos. A Comissão continuará a reservar para si, entre outras funções, o poder (e o dever) de supervisionar o desenvolvimento global do programa e dos projectos.

❑ Melhorar a coordenação entre as instituições que gerem o programa em Bruxelas e em Espanha.

❑ Discutir previamente o modelo de gestão aplicado a nível nacional e aprová-lo no seio do *Comité Leonardo da Vinci* (e, se for caso disso, do *Consejo General de Formación Profesional*), estabelecendo um acordo entre o governo central (Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais, Ministério da Educação e da Cultura), as comunidades autónomas e os parceiros sociais.

❑ Conservar os dois níveis de responsabilidade que existiam aquando da primeira fase do programa (*Comité Director e Agencia Nacional*), clarificando, ao mesmo tempo, as suas relações, inclusivamente para os assuntos correntes.

❑ Os autores das recomendações não pretenderam pronunciar-se sobre o carácter público ou privado da *Agencia*

"Esta deficiente divulgação pode trazer consequências desastrosas para o programa: os resultados não são suficientemente conhecidos e corre-se o risco de duplicação de alguns projectos."



Nacional, pois tal decisão depende de factores que não são de natureza técnica. No entanto, é conveniente recomendar que se definam mais claramente as funções da *Agencia Nacional* designada, sobretudo as que dizem respeito à gestão. A escolha das orientações e a concepção de uma estratégia serão da competência do Comité Director. Da mesma forma, deverá ser claramente definida a subordinação da agência às decisões e às linhas de orientação deste *Comité*.

❑ Recorrer mais frequentemente à instância regional para todos os níveis da gestão do programa. É necessário inventar fórmulas que permitam a criação de estruturas regionais de gestão, com a participação dos governos autónomos, sob a coordenação do *Comité Director* (no que diz respeito às orientações do programa em Espanha) e da agência nacional (para a gestão). Se fosse impossível uma regionalização deste tipo, seria necessário encontrar fórmulas que permitam às comunidades autónomas sentirem-se mais implicadas no desenvolvimento do programa.

Funcionamento e transparência

❑ Aumentar a transparência das estruturas do programa, em atenção aos promotores e aos utentes, tanto a nível comunitário como a nível nacional ou, se for caso disso, a nível regional: a identidade, as funções e as coordenadas de cada interlocutor no seio de cada organismo deveriam ser claras e acessíveis, de forma actualizada, na Internet.

❑ Flexibilizar a gestão administrativa do programa.

❑ Multiplicar os contactos e a comunicação entre os organismos responsáveis e os promotores após a aprovação dos projectos.

❑ Melhorar a avaliação dos projectos apresentados, tanto em Bruxelas como em Espanha, procurando diminuir o peso dos elementos subjectivos e dando prioridade ao conteúdo dos projectos e às características dos promotores, em detrimento da apresentação formal.

❑ Melhorar a informação difundida acerca dos critérios de qualidade exigidos a nível dos projectos.

❑ Fundamentar as justificações apresentadas pelas agências para recusar projectos.

❑ Reforçar os mecanismos de selecção e de formação dos responsáveis pela avaliação, tanto em Bruxelas como em Espanha, para que só se mantenham nestas funções os que demonstrem possuir um conhecimento adequado sobre os sistemas de formação profissional e uma experiência reconhecida nesta matéria.

❑ Permitir a apresentação de pré-projectos, a fim de tornar mais fáceis para os promotores os processos de negociação que precedem a selecção, ainda que, para isso, seja necessário organizar uma selecção em "duas voltas".

❑ Reduzir os trâmites burocráticos aos actos administrativos indispensáveis.

❑ Reduzir os prazos de pagamento dos promotores.

Promotores e parceiros

❑ Melhorar os dispositivos de procura de parceiros, tanto a nível comunitário como a nível nacional.

❑ Abrir linhas especiais de apoio aos pequenos promotores e organizações em aspectos como a procura de parceiros, o desenvolvimento dos projectos ou a justificação das despesas.

❑ Reforçar ou criar redes transnacionais de cooperação entre empresas e centros de formação.

❑ Estimular a criação e a implantação de redes de parceria em áreas específicas.

❑ Prever dispositivos flexíveis que permitam prescindir de algum parceiro susceptível de entravar o desenvolvimento de um projecto ou incapaz de participar activamente na sua realização.

Difusão e Internet

❑ Fazer da Internet um meio real de gestão e de difusão do programa, dos seus resultados e dos seus projectos.

❑ Criar um "museu virtual Leonardo da Vinci" para todo o programa, que seja acessível na Internet e que esteja ligado aos museus virtuais Leonardo de



cada Estado-Membro (e, eventualmente, de cada região europeia). Este museu deveria permitir a difusão na Internet de um relatório claro e documentado das realizações dos projectos-piloto, dos inquéritos e análises, bem como de outras iniciativas do programa, e fornecer, sempre que possível, os contactos directos dos sítios dos promotores e dos projectos.

❑ Criar em Espanha um sítio *Web* Leonardo, na dependência directa do *Comité Director*, com ligações a partir e para os ministérios implicados, as autoridades competentes dos governos autónomos, os organismos de formação geridos pelos parceiros sociais e a agência nacional.

❑ Impor aos promotores (de projectos-piloto, de inquéritos e de análises) a obrigação contratual de publicar na Internet pelo menos uma informação básica a respeito dos respectivos projectos e resultados dos mesmos. Caso esta cláusula seja de difícil imposição, as autoridades procederiam, por dever de cargo, a essa publicação.

❑ Estabelecer ligações entre as diferentes páginas *Web* dos programas comunitários e entre essas páginas e as dos programas nacionais ou de outros programas independentes relacionados com a formação profissional.

❑ Escolher um endereço electrónico único para o programa espanhol, cuja designação permita uma identificação fácil e remeta oficialmente para o programa e para as suas diferentes funções.

❑ Realizar seminários temáticos nas diferentes comunidades autónomas (com a participação de especialistas oriundos de todo o território espanhol

ou de outros países) e criar fóruns sobre algumas das problemáticas-chave do programa.

❑ Criar uma colecção "Biblioteca Leonardo" para recolher os textos dos melhores estudos elaborados no âmbito do programa Leonardo. A colecção poderia ser editada pelos ministérios implicados no programa, sob a égide do *Comité Director*. Esta "Biblioteca Leonardo" poderia resultar de um concurso organizado pelo *Comité* a fim de divulgar as melhores práticas do programa.

❑ Publicar uma revista do programa Leonardo em Espanha, pelo menos com uma periodicidade semestral, aberta a todos os promotores e apta a difundir as experiências das actividades desenvolvidas nos projectos e a facilitar o intercâmbio de ideias, o conhecimento e os contactos entre promotores. Para além do suporte em papel, a revista seria publicada integralmente na Internet.

❑ Estabelecer mecanismos, em colaboração com organizações patronais e sindicais sectoriais, destinados à divulgação dos resultados dos projectos no meio empresarial.

❑ Organizar, no âmbito do Instituto Nacional das Qualificações, o acompanhamento dos resultados dos projectos, a fim de se analisar a sua utilidade em relação aos diferentes subsistemas espanhóis de formação profissional. Desta forma, seria possível pôr em contacto directo os responsáveis administrativos de cada subsistema com os responsáveis dos projectos.

❑ Recorrer com mais frequência aos meios de comunicação para difundir o programa e os respectivos projectos.



Jacques Trautmann

Investigador do BETA
Céreq, Universidade Louis
Pasteur de Estrasburgo

O presente artigo tem por objectivo demonstrar, a partir de uma perspectiva sociológica da estruturação dos tempos sociais, que o tempo da formação estava inicialmente inscrito numa lógica de redução do tempo de trabalho, mas que esta, hoje em dia, pode perfeitamente ser substituída por uma lógica de ordenamento dos tempos sociais que deixará mais tempo disponível para a formação.

A formação no contexto de uma redução do tempo de trabalho

Introdução

A atenção prestada em França ao tempo dedicado à formação voltou à ordem do dia a partir do momento em que, por decisão legislativa, foi reaberta a questão da redução do tempo de trabalho semanal. A Lei Aubry II, promulgada em Janeiro de 2000, lançou as bases concretas para uma nova articulação entre o tempo de trabalho e o tempo da formação profissional contínua, susceptível de passar a ser parcialmente integrado no tempo "livre". Mas a questão das relações entre o tempo de formação e o tempo de trabalho é já antiga. Há já trinta anos que constitui matéria de negociação entre os parceiros sociais e entre estes e os poderes públicos. O nosso objectivo é o de demonstrar, a partir de uma perspectiva sociológica sobre a estruturação dos tempos sociais, que o tempo da formação estava inicialmente inscrito numa lógica de redução do tempo de trabalho, mas que esta, hoje em dia, pode muito bem ser substituída por uma lógica de ordenamento dos tempos sociais que deixará mais tempo disponível para a formação¹.

Não é possível levantar qualquer questão sobre o tempo disponível para a formação das pessoas activas, isto é, as que estão no mercado de trabalho, tanto empregadas como no desemprego, sem que se seja confrontado com o tempo de trabalho, que continua a ser a actividade central desta população. Fazer uma formação é uma actividade episódica ou até excepcional e, em geral, não faz parte das ocupações diárias; dito de outra forma, o tempo consagrado à formação deve ser subtraído ao que é dedicado a outras tarefas. Vem perturbar a planificação habitual do tempo, especialmente do tempo de trabalho, em virtude da proximidade existente entre os objec-

tivos perseguidos tanto pelo trabalho como pela formação profissional. Assim considerado, o tempo converte-se num indicador adequado para medir o valor socialmente atribuído a uma actividade, na ocorrência, a formação; quer se considere o tempo como duração (dedica-se muito ou pouco tempo a esse actividade) quer como momento escolhido na organização da temporalidade social, ele indica o sentido social concedido a esta actividade.

No entanto, convém sublinhar que, assim colocado, o problema da gestão de ambos os tempos pressupõe uma concepção da formação encarada como uma actividade particular que pode identificar-se pelo tempo que lhe é dedicado e que parece ser especificamente francesa. O termo genérico mas vago de "formação" abrange tudo aquilo a que, nos anos 70, se chamava educação de adultos, formação profissional contínua, promoção social, educação popular, educação ou formação permanente, recorrente, etc. Os objectivos que com ela se pretendem alcançar estão, na maior parte das vezes, relacionados com o trabalho: aquele que se exerce ou aquele que se aspira a exercer, mas sempre numa perspectiva de evolução profissional. Daí que se considere comumente que a formação da população activa deve ser realizada durante o tempo de trabalho, como defendem as organizações sindicais, embora com alguns matizes. Deste modo, em França, onde o pensamento jurídico condiciona fortemente as representações do domínio da formação (direito à formação, obrigação de formar), a medida do tempo que lhe é consagrado reveste-se de um carácter essencial.

Como arbitrar a partilha entre o tempo de trabalho, que continua a ser, para a população activa, o tempo social dominante, e o tempo de formação, sobretudo quando se pretende incluir na

1) Este artigo retoma e desenvolve uma comunicação apresentada no âmbito do Agora VII, organizado pelo CEDEFOP, nos dias 7 e 8 de Outubro de 1999, subordinado ao tema "Tempo de trabalho, tempo de formação".



formação toda a gama das suas modalidades? A resposta a esta questão sofreu muitas transformações desde a década de 60, nomeadamente devido à acelerada evolução para a redução do tempo de trabalho, fazendo com que os compromissos alcançados nunca se tenham revelado duradouros.

A primeira observação a fazer é que as negociações que conduziram à lei de 1971 consideraram objectivamente o tempo da formação como uma redução do tempo de trabalho. Por isso, é lógico que a perspectiva de uma forte redução do tempo de trabalho, pretendida enquanto tal, venha pôr em causa o princípio da formação dispensada durante o tempo de trabalho.

A segunda observação prende-se com o facto de que uma maior importância atribuída pelos empresários à formação dos seus trabalhadores levou-os, muito logicamente, a preocupar-se com a boa gestão do tempo que estes passavam em formação, a querer controlar o seu uso e até a torná-la externa, pelo menos em parte, quando se tratava de formações de longa duração.

A terceira observação, ao contrário das anteriores, diz respeito ao lugar que a formação ocupa no tempo de "não trabalho", em primeiro lugar, o tempo livre, em segundo lugar, o tempo do desemprego.

Neste contexto, a redução do tempo de trabalho dará lugar a uma deslocação do tempo de formação, transferido do tempo de trabalho para o tempo livre? Na quarta observação, insistir-se-á nos limites da modalidade externa do tempo da formação, mas também no carácter incontornável da negociação de novos compromissos entre os parceiros sociais.

Para terminar, analisar-se-á a opção de um possível desenvolvimento da formação durante o tempo livre, que não se espera venha a suceder de forma espontânea. Trata-se de um âmbito particular de actuação pública que se afigura importante, mas do qual os poderes públicos ainda não parecem ter percebido a dimensão, particularmente as administrações territoriais, a quem passou a pertencer a competência sobre esta matéria, uma vez que a formação faz parte das competências que o Estado descentralizou.

O direito à licença para formação

O que caracterizou os anos 50-60 e deu lugar à lei de 1971 sobre a formação profissional contínua no âmbito da educação permanente foi a consideração do tempo da formação como legitimamente imputável ao tempo de trabalho: trata-se de um tempo de férias. O termo surge pela primeira vez com a licença de educação operária (lei de 1957), que corresponde a um tempo de formação sindical, e a licença para formação de animadores para a juventude (1961)². Mas só assumirá importância com a lei de 1971, que generaliza o acordo interprofissional de 1970. Assim, o aparecimento da noção francesa de um direito à formação deve entender-se como a noção de um direito a um tempo do qual se pode tirar partido para o consagrar à formação.

Do acordo fundador entre os parceiros sociais, em 1970, reter-se-á apenas que colocava o princípio da legitimidade de um trabalhador se ausentar do trabalho a fim de frequentar a formação (o termo "licença" não figurava aí) e que fixava objectivos quantitativos em relação ao número de horas de ausência ao trabalho na empresa, as quais deviam ser consagradas à formação. Sublinhe-se, aliás, que não havia distinção entre as formações frequentadas por iniciativa do trabalhador e as que o eram por decisão do empresário. Este facto remete-nos, evidentemente, para uma imagem da formação concebida essencialmente sob a forma de cursos e de estágios, realizados fora do local de trabalho. Esta ambiguidade, que confundia a possibilidade de um trabalhador se ausentar, de forma remunerada, para frequentar uma formação à sua escolha, profissional ou não, e a obrigação que lhe podia ser imposta de participar num estágio de adaptação ou de aperfeiçoamento para o exercício do seu trabalho, permitiu a assinatura deste acordo, que defendia que qualquer formação era, definitivamente, do interesse, quer do trabalhador quer da empresa.

Seguidamente, na sua aplicação concreta, competia aos empresários organizar formações que fossem do interesse da empresa e que abrangessem a totalidade ou parte do número de horas que devia ser consagrado à formação

"...o aparecimento da noção francesa de um direito à formação deve entender-se como a noção de um direito a um tempo do qual se pode tirar partido para o consagrar à formação."

"(...) o acordo fundador entre os parceiros sociais, em 1970, (...) colocava o princípio da legitimidade de um trabalhador se ausentar do trabalho a fim de frequentar a formação (...) e que fixava objectivos quantitativos em relação ao número de horas de ausência ao trabalho na empresa, as quais deviam ser consagradas à formação."

2) Em meados dos anos 50, foram apresentadas várias propostas de lei de origem parlamentar para criar licenças de formação; cf. Y. Palazzeschi (1998).



"Foi preciso esperar até 1982 para que se fizesse a distinção clara entre o tempo de formação da iniciativa do trabalhador, e que devia ser considerada realmente como uma licença, e o tempo de formação gerido pelo empresário no âmbito do plano de formação da sua empresa. Este acordo entre parceiros sociais, que cria a licença individual de formação e que foi ratificada pela lei em 1984, reconhece, desta vez de forma clara, o direito a uma redução do tempo de trabalho (...) para frequentar uma formação."

ou então entregar a sua gestão aos próprios trabalhadores sem lhe prescrever o uso. Mas o que importa reter do que foi dito é que mesmo as formações úteis e até indispensáveis para o trabalho eram encaradas como uma redução do tempo de trabalho.

Foi preciso esperar até 1982 para que se fizesse a distinção clara entre o tempo de formação da iniciativa do trabalhador, e que devia ser considerada realmente como uma licença, e o tempo de formação gerido pelo empresário no âmbito do plano de formação da sua empresa³. Este acordo entre parceiros sociais, que cria a licença individual de formação e que foi ratificado pela lei em 1984, reconhece, desta vez de forma clara, o direito a uma redução do tempo de trabalho, durante um período determinado, para frequentar uma formação. A duração total da formação pode ir até às 1200 horas, com direito à remuneração. No entanto, isto não significa, muito pelo contrário, que o tempo de formação correspondente ao plano de formação seja considerado como tempo de trabalho. A ideia de considerar que este tempo de formação necessária à empresa também corresponde a uma ausência ao trabalho continua a prevalecer, quer entre os empresários quer entre os trabalhadores.

É preciso, no entanto, sublinhar que se este direito à licença para formação, a este tempo de formação subtraído ao tempo de trabalho, tem um valor paradigmático, a sua aplicação real é bastante mais modesta: nos melhores anos, o número de beneficiários de licenças individuais de formação não ultrapassou os 34 000 (em 1994)⁴, em comparação com os mais de três milhões de trabalhadores que frequentaram um estágio no âmbito dos planos de formação das empresas. Existem, certamente, alguns planos que dão liberdade de escolha aos trabalhadores que desejam aproveitar todas as ocasiões para se formar. No entanto, a licença individual de formação é a modalidade que oferece aos trabalhadores mais garantias de poderem formar-se por iniciativa própria. Não vamos pormenorizar aqui as razões que a terão levado a esta marginalização, tanto da parte do patronato como da parte dos poderes públicos⁵. Importa, sobretudo, sublinhar que, mesmo no caso em que a formação do trabalhador não interessa directamente à empresa, é um direito adquirido que o tempo

dedicado a essa formação pode ser subtraído ao tempo de trabalho. É neste sentido que a licença comporta um valor simbólico no sistema francês de formação profissional contínua.

Esta ideia largamente dominante, segundo a qual o tempo de formação é imputado ao tempo de trabalho mesmo quando o seu objectivo não é directamente profissional, traduz-se, nomeadamente, pela multiplicação de licenças de formação legalmente reconhecidas, atendendo ao seu objectivo específico (licença sabática, licença para exame ou para balanço de competências, ou as destinadas aos representantes eleitos, aos bombeiros voluntários, etc.); embora nem sempre sejam remuneradas, devem ser sempre concedidas pelo empresário. Há que reconhecer também que a importância quantitativa das formações frequentadas fora do tempo de trabalho é difícil de avaliar, pois são pouco estudadas e não são objecto de inquéritos; apenas se verifica que os financiamentos dos conselhos regionais destinados às formações de promoção social, em cursos nocturnos e aos sábados, estão em forte regressão.

Para uma requalificação da formação como trabalho efectivo

Uma evolução das práticas

A lei de 1971 não fixou qualquer objectivo nem qualquer nível mínimo em relação ao número de horas de trabalho a dedicar à formação. Em compensação, o acordo nacional interprofissional de 9 de Julho de 1970, no qual aquela se fundamentava, tinha fixado como objectivo um máximo de 2% do pessoal de uma empresa que poderia estar, em simultâneo, em formação (artigo 27)⁶, com uma reserva que admitia para os quadros a percentagem de 3%⁷. Esta disposição implicava um esforço de formação que podia abranger entre 4 e 4,5% da massa salarial, de acordo com Raymond Vatie (1978). Esta ambição inicial dos parceiros sociais em breve foi reduzida pela lei de 1971, que fixava um objectivo de despesas limitado a 1% dos salários.

De facto, convém também levar em conta a realidade das práticas no seio das empresas. Do ponto de vista da sua

3) A necessidade de estabelecer esta distinção foi colocada em 1974 por um acórdão do Conselho de Estado. Foram precisos mais oito anos para que os parceiros sociais chegassem a um novo compromisso (P. Guilloux, 1998).

4) Este número desceu para menos de 25 000 em 1996; cf. os anexos correspondentes à formação profissional dos projectos de lei de finanças.

5) Patrick Guilloux (1998) expô-las com precisão na sua cronologia.

6) Do número de trabalhadores em formação por decisão do empresário, só metade era considerada para este cálculo (artigo 30).

7) Acta adicional de 30 de Abril de 1971, artigo 5.



lógica interna, haverá necessidade de dedicar uma parte do tempo de trabalho à formação dos trabalhadores, mesmo que seja só para satisfazer a sua procura de formação? Será que o empresário responde positivamente porque tem de cumprir as obrigações que lhe são impostas? Algumas empresas, nomeadamente as de maior dimensão, não esperaram pela promulgação da lei de 1971 para considerarem que a formação fazia parte dos instrumentos necessários à gestão dos recursos humanos. Mas a maior parte só se interessou a partir do momento em que se viu no dever de aplicar a citada lei que obrigava a participar na formação contínua, exigindo das empresas uma despesa mínima destinada à formação, primeiro de 0,8 % da massa salarial, e actualmente de 1,5%.

Na realidade, o nível médio destas despesas para o conjunto das empresas com 10 ou mais trabalhadores situa-se num patamar de mais do dobro do exigido por lei. Este facto traduz duas atitudes contrárias, conforme a dimensão da empresa: apenas aquelas que empregam, pelo menos, 500 trabalhadores ultrapassam a taxa de 3%⁸, enquanto as que têm entre 10 e 49 trabalhadores se mantêm muito próximas da taxa legal. Pelo menos no caso das primeiras, pode considerar-se que a maioria delas calcula actualmente que as ditas despesas correspondem, em primeiro lugar, a uma necessidade interna, tal como ressalta de um inquérito do Céreq, realizado em 1993, no âmbito do programa FORCE sobre a formação profissional contínua nas empresas na Europa⁹. As acções de formação com estas características são, em geral, de curta duração: mais de três quartos destas acções não chegam a atingir 40 horas (Péry, 1999).

A este respeito, convém não limitar as situações de formação aos estágios que dão origem a despesas contabilizadas a título de participação obrigatória na formação e considerar, sobretudo, as formações em situação de trabalho. A atenção prestada em França a estas últimas é recente, se bem que tudo leve a crer que a sua aplicação seja bem mais antiga. Estas formações correspondem a uma definição precisa: "qualquer período planificado de formação do pessoal com o objectivo de o fazer adquirir uma capacidade técnica ou uma experiência prática em situação de trabalho, por meio dos instrumentos habitualmente utilizados"

(Aventure, 1998) e obedecem a critérios específicos, nomeadamente em relação ao tempo limitado que lhes é atribuído. O citado estudo do Céreq calcula que seja de um dia e meio por mês, em média, o tempo gasto com formações deste tipo. É evidente que, neste caso, o tempo de formação constitui apenas uma modalidade particular do tempo de trabalho. Mas, por isso, é lícito pensar que, cada vez mais frequentemente, as formações do tipo de estágio que procuram atingir um objectivo necessário ao bom funcionamento da empresa passem a ser consideradas da mesma maneira. Por outras palavras, deixam de corresponder a uma lógica de ausência do trabalho e de redução ocasional do tempo laboral.

Uma evolução das regras aplicáveis à gestão do emprego

Se é certo que existem formações cuja integração no tempo de trabalho parece actualmente evidente, dado que servem os interesses da empresa e são, por isso, desejadas e organizadas por esta, outras há que fazem parte do tempo de trabalho por força da aplicação de regras impostas ao empresário.

É o que acontece, em primeiro lugar, com contratos de trabalho particulares que devem permitir aos seus beneficiários a aquisição quer de uma formação quer de uma experiência profissional e que, muitas vezes, são utilizados como primeiro passo para uma contratação. São deste tipo os contratos de aprendizagem, de orientação, de qualificação, de adaptação, destinados, essencialmente, aos jovens¹⁰, os quais estabelecem obrigatoriamente um determinado período de formação. O mesmo se passa com os contratos de iniciativa de emprego ou com os contratos de emprego consolidados, que podem incluir formação durante o tempo de trabalho, mas em que o conteúdo e a duração daquela são definidos contratualmente no início. Em todas estas modalidades particulares de contratação, o tempo de formação encontra-se regulamentarmente integrado no tempo de trabalho.

Existe uma outra forma obrigatória de integração do tempo de formação no tempo de trabalho que é resultante de uma evolução da jurisprudência relativa ao contrato de trabalho. Os juízes podem ser levados a considerar sem justa causa um despedimento realizado logo após uma mudança de posto de trabalho que não tenha sido acom-

"(...) convém não limitar as situações de formação aos estágios que dão origem a despesas contabilizadas a título de participação obrigatória na formação e considerar, sobretudo, as formações em situação de trabalho".

8) Essas empresas agrupam 44% dos trabalhadores franceses implicados (isto é, exceptuam-se os funcionários públicos e as empresas com menos de 10 trabalhadores), e 63% dos trabalhadores formados em 1996 (Péry, 1999).

9) Os resultados correspondentes às empresas francesas revelam (Aventure, 1998) que, entre os objectivos perseguidos pelas empresas que organizaram formação, 4 motivos representam em conjunto 85% das respostas obtidas: facilitar as mudanças técnicas, melhorar a qualidade dos produtos, adaptar os novos contratados e desenvolver a polivalência; em compensação, facilitar o desenvolvimento da carreira e apoiar a reclassificação externa não ultrapassam os 2% dos motivos citados em primeiro lugar e correspondem a 4% dos referidos em segundo lugar.

10) Existe também a possibilidade de contratar pessoas à procura de emprego, com mais de 26 anos, por meio de um contrato de qualificação, mas esta modalidade ainda se encontra em fase de experimentação; o termo inicialmente fixado para 31 de Dezembro de 2000 acaba de ser prorrogado para 30 de Junho de 2002, pela Lei das Finanças de 2001.



"(...) a evolução mais notável no que respeita à gestão do tempo de formação é aquela que, hoje em dia, de fine a noção de co-investimento, entendendo-se por essa expressão o acordo firmado entre um empresário e um trabalhador, em virtude do qual uma formação, cujo custo pedagógico corre por conta da empresa, é realizada, em parte, durante o tempo livre do trabalhador."

panhada por uma formação que dê ao trabalhador capacidade para o exercício da sua nova tarefa, baseando-se, para isso, num acórdão do Supremo Tribunal de 1992¹¹. Este acórdão consagra uma importante evolução, pois faz depender dos princípios gerais do direito de contratação um dever de lealdade por parte do empresário (Willems, 1996). Se este tipo de formação é da responsabilidade da empresa, é evidente que deve ocorrer durante o tempo de trabalho. Em contrapartida, recai sobre o trabalhador não apenas a obrigação de frequentar com êxito essa formação mas também a de demonstrar que se encontra mais apto para cumprir as suas funções. A formação pode, pois, reforçar a relação de dependência salarial (Etiennot, 1998).

No entanto, a partir da entrada em vigor da segunda lei sobre a redução negociada do tempo de trabalho, este princípio passou a estar consignado no Código de Trabalho (L. 932-2): "O empresário tem a obrigação de assegurar a adaptação dos seus trabalhadores à evolução dos respectivos postos de trabalho" e, além disso, o artigo especifica que "qualquer acção de formação frequentada pelo trabalhador na sequência desta obrigação constitui um tempo de trabalho efectivo". Esta estipulação categórica dá resposta às disposições que figuram nos acordos negociados por diversos sectores profissionais na sequência da primeira lei Aubry. O da indústria metalúrgica, sobretudo (28 de Julho de 1998), mostrava-se particularmente radical ao determinar que a formação, na sua totalidade, se encontrava excluída do cálculo do tempo de trabalho efectivo. Isto não significava que o empresário se eximisse completamente a assumir qualquer encargo financeiro, mas o que estava em jogo era a afirmação do princípio segundo o qual o tempo de formação não constituía tempo de trabalho. Em consequência deste facto, "a organização da formação fica, pois, liberta das regras relativas à duração do trabalho: duração máxima diária e semanal, horas extraordinárias, módulos..." (Luttringer, 2000).

Embora as disposições práticas que incidem sobre a partilha dos encargos entre empresários e trabalhadores da indústria metalúrgica não tenham caducado por efeito da segunda lei, em compensação, o princípio em que estas se baseavam foi invalidado pelo legislador. O facto de pertencer ao empresário a responsabilidade pela formação, quando esta se destina à adaptação do trabalhador

ao posto de trabalho, conduz, segundo o mesmo legislador, à integração dessa formação no trabalho efectivo¹².

Mantém-se, no entanto, em aberto a questão da duração das citadas formações de adaptação. Para Nicole Maggi-Germain (2000), estas podem incluir as formações de qualificação, longas, portanto. Parece ser, contudo, geralmente aceite que, quando aquelas permitem o acesso a novas competências, perdem a finalidade de adaptação e mudam de regime. De facto, como contrapartida à consideração de determinadas qualificações como trabalho efectivo, a alínea 2 do mesmo artigo do Código autoriza que "o desenvolvimento de competências dos trabalhadores" seja assegurado por formações realizadas, em parte, fora do horário de trabalho. O seu objectivo passa a ser, então, "a aquisição de uma nova qualificação ou uma promoção profissional" (o que abrange também as acções de reconversão a um novo trabalho). Neste caso, apela-se claramente aos trabalhadores para que considerem que a gestão da respectiva carreira profissional merece que lhe dediquem uma parte do seu tempo livre, destinada a renovar as suas competências.

Foi, pois, a evolução quer dos modos de gestão da formação nas empresas, que passou a estar integrada na organização do trabalho, quer das regras que estas devem respeitar que levou a que, hoje em dia, já não se considere o tempo de formação como um tempo de ausência ao trabalho ou como uma licença autorizada, ou seja, uma efectiva redução do tempo de trabalho.

Para um enquadramento mais estrito da formação no tempo de trabalho

Em contrapartida, esta requalificação da formação como trabalho efectivo, quando prescrita ou autorizada pelo empresário, surge a par de um controlo mais rigoroso dos seus custos e, portanto, do tempo que lhe é atribuído. Quando se considera globalmente o número de horas de estágio em empresa, verifica-se que este não decresce mas, pelo contrário, aumenta ao longo dos anos, de acordo com os dados publicados pelo Ministério do Trabalho, em anexo à Lei das Finanças. Mas este facto resulta de um aumento do número de trabalhadores que beneficiam das formações. Em compensação, a duração média das referidas acções de formação desceu para menos de 40 horas, quando, nos anos 80 tinha atingido as 60 horas.

11) Tribunal do Trabalho, 25 de Fevereiro de 1992, Sociedade Expovit contra Dehaynnin: "o empresário, obrigado a cumprir de boa fé o contrato de trabalho, tem o dever de assegurar a adaptação dos trabalhadores à evolução dos respectivos empregos".

12) Por outro lado, em Janeiro de 2000, a União das Indústrias Metalúrgicas submeteu à consideração das organizações sindicais o texto de um acordo que vem modificar as disposições que não estão conformes à segunda lei.



Esta tendência é talvez o indício de uma vontade de gerir de maneira mais rigorosa a parte do tempo de trabalho afecta à formação. A consequência de tudo isto é uma estabilização da taxa de participação das empresas na formação, a partir de 1993, revelando uma tendência para uma sensível diminuição, nomeadamente por parte das grandes empresas¹³.

Esta mesma tendência para a redução do tempo afecto à formação observa-se na aplicação do capital de tempo de formação, criado por uma lei de 1993. Em relação ao que nos diz respeito, basta reter que esta medida permite, sob certas condições, reintegrar no plano de formação metade dos meios destinados à licença individual de formação, o que tem como principal consequência a redução significativa da duração da formação por beneficiário.

Mas a evolução mais notável no que respeita à gestão do tempo de formação é aquela que, hoje em dia, define a noção de co-investimento, entendendo-se por essa expressão o acordo firmado entre um empresário e um trabalhador, em virtude do qual uma formação, cujo custo pedagógico corre por conta da empresa, é realizada, em parte, durante o tempo livre do trabalhador. O seu enquadramento foi estabelecido por meio de um acordo interprofissional e de uma lei de 1991. Até agora, este princípio só se aplicou a casos muito limitados, mas a lei das 35 horas passou a constituir uma nova oportunidade para lhe dar maior expressão. De facto, verifica-se que determinados acordos de sector ou de empresa passaram a integrá-lo explicitamente: como contrapartida da redução do tempo de trabalho, uma parte do tempo livre pode ser destinado a formações financiadas pela empresa.

No entanto, os acordos firmados por motivo da redução do tempo de trabalho e que incluem disposições de co-investimento na formação, por vezes, inflectem consideravelmente as modalidades legais (Besson, 2000; Luttringer, 2000). Esses acordos apenas referem que a formação deverá ser integrada no tempo livre, com um limite máximo de 3 a 5 dias por ano, conforme os acordos. Por vezes, estes também prevêm que se consagre à formação um tempo de trabalho equivalente, embora, noutros casos, apenas considerem que o empresário assuma a responsabilidade dos custos da formação. Esta posição afasta-se do estipulado pelo Código do Trabalho (L.

932-1), que limita a 25% o tempo de formação realizada fora do horário de trabalho, pondo como condição que esta tenha como objectivo uma qualificação profissional que proporcione um acesso prioritário ao exercício de funções correspondentes. Também neste caso se verifica a preferência pelas formações curtas em detrimento das que exigem muito tempo de trabalho.

A formação durante o tempo sem trabalho

A forte valorização atribuída em França ao direito à formação durante o tempo de trabalho tem, como contrapartida, o maior desinteresse pelas formações realizadas durante o tempo livre, aparentemente mais intenso do que nos outros países da União Europeia. Será esta tendência o resultado de uma evolução sociológica inevitável? Há quem afirme, como D. Mothé (1999), que "ninguém obrigou ninguém. Simplesmente, para preencher os seus tempos livres, os trabalhadores preferem produtos que os divertem e os fazem sonhar em lugar de produtos que aumentam os seus conhecimentos e os estimulam a participar na criação cultural ou política, ou ainda nos debates acerca das grandes questões filosóficas". O inquérito "Emprego do tempo", efectuado pelo INSEE (Dumontier e Pan Ké Shon, 1999) confirma este facto, demonstrando que, entre os trabalhadores no activo, o tempo médio diário dedicado ao estudo e à formação fora do trabalho é de três minutos e que a taxa dos que o praticam é de 2%.

Mais optimista, N. Terrot (1997) calcula em cerca de 500 000 as pessoas que se inscrevem nas formações ditas de "promoção social", essencialmente em regime nocturno, no CNAM, nos estabelecimentos de ensino secundário ou nas universidades, no Centro Nacional de Ensino à Distância ou nos centros de preparação para os concursos de acesso à administração pública. E a este número acrescenta 300 000 a 400 000 estudantes adultos inscritos nos ciclos normais de estudo das universidades. Mas, na ausência de estatísticas rigorosas, é de recear que estes números se encontrem sobrevalorizados.

Em relação à economia da formação, referiremos apenas que a procura individual é considerada insolúvel e que os organismos de formação preferem procurar o financiamento das suas actividades junto das empresas e das

"(...) uma outra prioridade (...)a luta contra o desemprego, em particular o dos jovens. (...)nesta área, a oferta pública de formação, assegurada essencialmente por organismos privados mas com financiamento público (...) já não se trata de favorecer a formação durante o tempo livre, mas sim de propor a utilização de um tempo desocupado sob a forma de medidas conducentes ao emprego."

13) A taxa média passou de 3,29, em 1993, para 3,24, em 1997, o que supõe um decréscimo de 2,8% nas empresas com 500 a 1999 trabalhadores, e de 7,97% nas que têm mais de 2000 trabalhadores, enquanto a taxa de participação das pequenas empresas continuou a subir (Bentabet, 2000).



"Foram instituídos diferentes direitos a licenças ou a ausências ao trabalho cujo significado surge hoje em dia, de forma mais clara, como a expressão de uma procura de distribuições, socialmente legítimas, entre o tempo de trabalho e o de actividades privadas (...) ou públicas (...)."

"Foram instituídos diferentes direitos a licenças ou a ausências ao trabalho cujo significado surge hoje em dia, de forma mais clara, como a expressão de uma procura de distribuições, socialmente legítimas, entre o tempo de trabalho e o de actividades privadas (...) ou públicas (...)."

instituições públicas, embora estas, progressivamente, evitem financiar formações que tenham como finalidade a promoção social ou uma cultura geral. Os Conselhos Regionais, que são as entidades competentes nesta matéria, parecem querer esquecer que não pode existir procura de formação durante o tempo livre sem uma oferta de formação que a estructure e a oriente e sem levar em consideração os custos decorrentes da participação num projecto de formação.

Por outro lado, há que reconhecer que o Estado ou os Conselhos Regionais têm, desde há vinte anos, uma outra prioridade: a luta contra o desemprego, em particular o dos jovens. Em contrapartida, nesta área, a oferta pública de formação, assegurada essencialmente por organismos privados mas com financiamento público, foi e continua a ser relevante. No entanto, neste caso, já não se trata de favorecer a formação durante o tempo livre, mas sim de propor a utilização de um tempo desocupado sob a forma de medidas conducentes ao emprego. Calcula-se que uma parte destas acções de formação permite aos empresários externalizar os encargos de algumas das suas necessidades de formação, quando aquelas dão resposta à solicitação das empresas em relação à formação de candidatos a contratar. É de salientar que quem procura um emprego não está autorizado a frequentar uma formação, sob pena de perder o direito ao subsídio de desemprego, a não ser que o estágio seja acreditado por se destinar à obtenção de uma colocação¹⁴. Só neste caso, o desempregado com subsídio fica dispensado de se dedicar, de forma exclusiva, à procura de um emprego.

Embora os meios públicos destinados à formação estejam assim concentrados sobre a população sem emprego, convém acrescentar que, na prática, não beneficiam as pessoas que se encontram entre o desemprego e o emprego, ocupando empregos precários e/ou contratados a tempo parcial. Embora se considere que dispõem de mais tempo livre do que os restantes trabalhadores, no entanto, não têm tantas oportunidades para se formarem porque há muito poucas probabilidades de que alguém assuma os custos de formação, os interessados estão pouco informados sobre o assunto e a oferta existente está mal adaptada à flexibilidade dos seus horários e à alternância aleatória dos seus períodos de emprego e de desemprego.

É necessário, sem dúvida, manter uma certa prudência face à hipótese de um desenvolvimento da formação durante o tempo livre, motivado por um interesse espontâneo em relação à imagem racional da formação ao longo da vida. A precarização dos empregos, que atinge um número cada vez maior de trabalhadores, bem como a flexibilização dos ritmos de trabalho, que acompanhará a redução generalizada do tempo de trabalho, como consequência da aplicação das 35 horas, não oferecem aos indivíduos perspectivas de melhor gestão do tempo pessoal, uma parte do qual poderia ser dedicada à formação. No entanto, esta sensação de beco sem saída não será o resultado de uma visão demasiado dicotómica do tempo de trabalho oposto ao tempo livre?

Num artigo em que propõe que o tempo de trabalho se inscreva numa problemática de organização equilibrada dos tempos, Alain Supiot (1995) observa que "o tempo livre vem encaixar-se no tempo de trabalho assalariado" e, "inversamente, o trabalho assalariado projecta a sua sombra sobre o tempo livre". Foram instituídos diferentes direitos a licenças ou a ausências ao trabalho cujo significado surge hoje em dia, de forma mais clara, como a expressão de uma procura de distribuições, socialmente legítimas, entre o tempo de trabalho e o de actividades privadas (educação dos filhos, atenção aos mais próximos...) ou públicas (associativas, políticas...). Ora, para que se confirme melhor este avanço no sentido de uma distribuição equilibrada dos tempos, cujas condições se encontram sistematizadas no relatório "Au-delà de l'emploi" (Supiot, 1999), parece indispensável conceder uma maior atenção e dar uma melhor visibilidade aos tempos dominados pelo trabalho, não apenas o que é gasto nas deslocações entre a casa e o local de trabalho, mas também os tempos de obrigações, trabalho em casa para actualização ou o tempo pessoal consagrado à formação.

Será possível prognosticar uma evolução no sentido de uma maior coerência nas disposições, tanto convencionais como legais e regulamentares associadas a cada uma destas situações temporais dominadas pelo trabalho? Para A. Supiot, isto supõe que se estabeleçam previamente "princípios gerais de concordância dos tempos que só a lei tem capacidade para fixar". Na sua ausência, a perda de sentido que

14) Ou melhor, quem procura um emprego tem oportunidade de frequentar uma formação pessoal à sua escolha desde que a duração desta seja inferior a 40 horas por mês, inclusivamente nos horários da noite.



acompanha a redução do tempo de trabalho desde a década de 80, de acordo com a análise de J.-Y. Boulín (1992), continuaria a dar resposta apenas a um objectivo de reorganização do tempo de trabalho para assegurar uma maior competitividade.

Limites à transferência da formação do tempo de trabalho para o tempo de não trabalho

A tendência geral para a racionalização dos custos da formação por parte das empresas e, portanto, muito particularmente, da gestão do tempo de trabalho reservado a formações, assume, por isso, formas muito diversas. A legislação sobre as 35 horas mais não pode que acelerar este processo. Esta legislação obriga nomeadamente os parceiros sociais no seio das empresas a negociar sobre aquilo que entendem como trabalho efectivo. E o que está em jogo não são apenas as pausas, mas tudo o que constitui o ambiente do trabalho propriamente produtivo, o tempo da sua preparação, o tempo ocupado com a resolução de disfunções, etc. Deste ponto de vista, a formação, inclusivamente a que é prescrita pela direcção, representa um tempo de trabalho não produtivo. É evidente que já não se considera que o tempo de formação constitui um tempo de ausência ao trabalho, mas sim que faz parte do tempo que é necessário economizar.

Será solução negociar um compromisso no qual os tempos de formação recairiam sobre os tempos livres dos trabalhadores? Seja como for, esta hipótese só pode ser aplicada em determinadas modalidades de formação e jamais considerada como um princípio geral. Pela sua própria natureza, as formações em situação de trabalho não podem ser incluídas neste conceito. Também parece muito discutível conceber que as formações de curta duração e de carácter obrigatório possam ser frequentadas fora do tempo de trabalho, neste caso, ao abrigo do direito do trabalho. Em relação às formações de adaptação a um posto de trabalho para recém-contratados ou as que se destinam a acompanhar mudanças técnicas ou organizacionais, a segunda lei sobre a redução do tempo de trabalho estabeleceu uma precisão essencial: as formações de adaptação constituem tempo de trabalho

efectivo. Não podem, portanto, imputar-se ao tempo de descanso¹⁵.

Em compensação, pelo menos em certas empresas, nomeadamente nas grandes, uma parte das acções decorrentes do plano de formação corresponde a uma oferta feita aos trabalhadores, que são convidados a inscrever-se de modo voluntário. É o que se passa no caso das acções correspondentes ao capital de tempo de formação. Para estas, de facto, não pode excluir-se *a priori* que um acordo de empresa possa definir regras segundo as quais uma parte destas formações ocorra durante o tempo deixado livre pela redução do tempo de trabalho. Assim se verifica que os acordos sobre as 35 horas negociados, após a primeira lei, pelas empresas Danone, Renault ou Peugeot prevejam a atribuição de créditos de formação aos trabalhadores, permitindo-lhes o acesso a formações organizadas e financiadas pela empresa, mas frequentadas durante os tempos livres.

Este caso particular permite sublinhar que, pelo contrário, um empresário não pode exigir dos seus trabalhadores que estes adquiram conhecimentos considerados necessários para o exercício das respectivas funções organizando-se por sua iniciativa de modo a frequentarem formações fora dos seus horários de trabalho¹⁶. As organizações sindicais e as instâncias representativas do pessoal teriam, por outro lado, motivos para se oporem a esta fórmula, que os privaria do direito de fiscalização e de negociação sobre uma parte da política de formação da empresa¹⁷. Assim se verifica que as possibilidades de externalizar o tempo de formação fora do tempo de trabalho mantêm-se limitadas. Subsiste, no entanto, uma questão relativa à articulação entre o tempo de trabalho e o tempo de formação, e que consiste na legitimidade da ausência ao trabalho por motivo de formação. A redução do tempo de trabalho poderá justificar que se abandone o princípio da licença de formação, quer se trate da licença individual de formação, da licença sabática ou das licenças com finalidades específicas? Esse risco existe, se considerarmos que já começaram a ser consideravelmente reduzidos os recursos financeiros para licenças individuais. Mesmo quando essas licenças só abrangem uma minoria de trabalhadores, constituem direitos destes e pô-los em causa seria, sem dúvida, uma regressão e, portanto, uma demissão dos poderes públicos¹⁸.

15) A definição de trabalho efectivo que figurava na primeira lei não permitia que se fixasse a fronteira entre as formações assimiladas ao tempo de trabalho e aquelas que o não eram. O Supremo Tribunal de Paris, chamado a pronunciar-se sobre o acordo firmado em Janeiro de 1999 pela Associação Francesa dos Bancos, já tinha considerado ilegais as disposições que permitiam que os trabalhadores frequentassem formações durante o tempo deixado livre pela redução do tempo de trabalho quando a formação correspondia ao plano de formação, por considerar que aqueles ficavam à disposição dos respectivos empresários (Maggi-Germain, 2000).

16) Jean-Marie Luttringer observa que, se os empresários deslocarem a formação para fora do tempo de trabalho efectivo, darão conta de que "o facto de relegar a formação para a esfera da vida privada privá-los-á de poder sobre a formação, que constitui um elemento essencial do poder de gestão e de direcção", in "Négocier de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation" (1999, p. 198).

17) J-M Luttringer: "Se a formação for relegada para a esfera da vida privada, escapará à negociação colectiva e, portanto, à influência sindical. Se se mantiver ligada à esfera do trabalho, mesmo quando o custo é reduzido, continuará a ser objecto de negociação colectiva. A sua qualificação e o seu regime jurídico distinguem-se dos do trabalho efectivo, embora permaneçam na mesma esfera. A formação tornar-se-á, por seu lado, um sub-regime do trabalho, indemnizado tal como o desemprego ou a doença e não remunerado através de um salário".

18) Ao invés desta evolução, o relatório de Supiot (1999) considera que, no âmbito de uma política europeia comum, "o direito à formação profissional implica que, dentro da regulamentação do tempo de trabalho, haja lugar para o tempo dedicado a esta formação" (p. 129).



"(...) o aumento do tempo livre das pessoas no activo, devido à generalização das 35 horas e à expansão do trabalho em tempo parcial com horário escolhido, não constitui apenas uma nova oportunidade para os empresários encontrarem novas modalidades para a gestão do tempo de formação dos respectivos trabalhadores. Justifica também um questionamento político da parte dos poderes públicos quando declaram a intenção de promover a formação ao longo da vida."

Que política de formação durante o tempo livre?

Parece necessário manter uma atitude de vigilância face à eventual tentação de transferir a formação do tempo colectivo de trabalho para o tempo livre dos indivíduos. No entanto, também seria contestável adoptar, inversamente, uma posição de recusa apriorística em relação a qualquer tipo de estímulo ao desenvolvimento de formações a realizar fora do tempo de trabalho, particularmente quando o empresário continua a assumir as suas responsabilidades no sentido de melhorar as competências dos seus trabalhadores, a garantir o financiamento das formações e a respeitar a regra do voluntariado dos candidatos a este tipo de formações. Além disso, também neste domínio, as instituições representativas do pessoal deveriam poder desempenhar um papel consultivo no que respeita às orientações e ao acompanhamento da política de formação.

Mas o aumento do tempo livre das pessoas no activo, devido à generalização das 35 horas e à expansão do trabalho em tempo parcial com horário escolhido, não constitui apenas uma nova oportunidade para os empresários encontrarem novas modalidades para a gestão do tempo de formação dos respectivos trabalhadores. Justifica também um questionamento político da parte dos poderes públicos quando declaram a intenção de promover a formação ao longo da vida.

As razões pelas quais as pessoas no activo podem desejar frequentar uma formação, e que variam em função das respectivas situações profissionais, da fase em que se encontram na carreira profissional, da idade e da participação na vida social, merecem uma análise e um conhecimento mais aprofundado, a fim de se poder dar resposta às necessidades e às aspirações dos trabalhadores. Sobre este tema, demasiado vasto para ser abordado no âmbito deste artigo, retenhamos apenas que a formação afigura-se útil e desejável quando se refere a uma actividade, seja ela profissional ou social. Quer dizer que a formação pode exceder o campo profissional mas este manter-se-á sempre como uma preocupação central, já que o trabalho constitui a actividade social principal. Ora hoje em dia, considera-se com facilidade que as formações cujo fim é profissional

devem ser concebidas a partir do emprego exercido e que, portanto, são, antes de mais, da responsabilidade do empresário. Quando se assume esta posição, esquece-se que as aspirações dos trabalhadores em matéria de formação profissional podem exceder em muito aquilo de que tratam as formações prescritas ou propostas pelas empresas.

Será, então, possível recorrer à responsabilidade e à perspicácia individual para que se desenvolva uma procura de formação à qual se ajustará o mercado e que fará emergir a oferta correspondente? A procura de formação não é, em geral, anterior à oferta, mas é esta, pelo contrário, que leva a que aquela se estruture e se exprima. As autoridades públicas, centrais ou descentralizadas, são, assim, responsáveis pela organização, a selecção, o desenvolvimento e o financiamento das acções de formação que poderão ser propostas.

Cabe-lhes, sobretudo à escala regional, promover novas modalidades de formação que tenham em conta os problemas de sincronização dos tempos individuais decorrentes, nomeadamente, da diversificação dos tempos de trabalho, pois o interesse e o valor da oferta de formação não residem apenas nos conteúdos e nas finalidades desta mas também na sua acessibilidade, que deverá ter em atenção os imperativos temporais. As tecnologias da informação e da comunicação podem contribuir para isso, desde que não se renuncie, quando se recorre a elas, à relação pedagógica colectiva.

No entanto, não é apenas a oferta de formação que merece ser ajustada aos novos imperativos de segmentação temporal; também o desenvolvimento da actividade de formação dirigida aos trabalhadores no activo implica acções de regulação e de organização dos tempos sociais. Neste campo, as autoridades públicas, quer nacionais quer locais, podem desempenhar um papel essencial, as primeiras para estabelecerem os princípios de interesse geral a respeitar nas experiências de organização dos tempos (Supiot, 1999), as segundas para encontrarem formas concretas e coerentes de concordância dos tempos locais (Gauvin e Jacot, 1999).

Em resumo, há que reconhecer que, entre as mudanças significativas que alteraram o contexto da formação dos adultos nos últimos 30 anos, em



França, a diminuição do tempo de trabalho não tem desempenhado, até à data, um papel significativo, não provocou automaticamente um aumento do tempo gasto em formação, excepto, sem dúvida, relativamente às pessoas que procuram emprego. Em contrapartida, a relação entre a formação e o trabalho diminuiu consideravelmente a ponto de justificar a integração desta formação no trabalho efectivo. A ideia de um tempo de formação que implica, por si só, uma redução do tempo de trabalho já pertence ao passado.

Contudo, a formação não é um trabalho produtivo e é comum encontrar, hoje em dia, entre os empresários, a preocupação em economizar o tempo da formação, em reduzir a parte que esta ocupa no tempo de trabalho colectivo e em diminuir a duração das formações individuais, eventualmente para que delas possa beneficiar um maior número de trabalhadores. Esta exigência de racionalização não deveria, no entanto, traduzir-se numa transferência propriamente dita da formação do tempo de trabalho para o tempo livre dos trabalhadores. É mais em termos de novos investimentos em formação dos indivíduos durante o tempo pessoal que se colocará, num futuro próximo a questão relativa à parte que a formação pode ocupar no tempo fora do horário de trabalho.

Mas é evidente que o retomar de um desenvolvimento da formação das pessoas no activo, particularmente durante o tempo de não trabalho, não se fará de modo espontâneo pelo simples jogo da oferta e da procura no mercado das actividades do tempo livre. Este é, sem dúvida, um desafio, tanto para as autoridades públicas como para os parceiros sociais. No primeiro caso, põe-se a questão da capacidade daquelas para orientar e promover uma oferta de formação de qualidade que dê resposta, de forma particular, às expectativas e aos

imperativos temporais e de recursos das categorias da população mais necessitadas de perspectivas profissionais. No segundo caso, o que está em jogo é o sentido atribuído ao co-investimento em formação. Não se trata de privilegiar a procura de menores custos para a empresa, mas sim de encontrar a maneira de incentivar os trabalhadores a que se comprometam em projectos de formação negociados com os respectivos empresários, conseguindo, assim, um compromisso entre o interesse da empresa, o dos trabalhadores e também o interesse geral.

Ora isto implica o estabelecimento de princípios e de regras que constituam um direito ao tempo de formação realmente aplicável, quer dizer, geral e de fácil compreensão e utilização. Embora estas disposições já existam, a sua acumulação ao longo dos anos e a sua especialização vinculada aos diversos estatutos dos trabalhadores no activo têm-nas tornado, frequentemente, dissuasivas devido à dificuldade de compreensão por parte dos interessados, que têm que recorrer a especialistas para se informarem dos direitos que lhes assistem, e ao facto de porem como condição a existência de um projecto de formação. O projecto de lei que defina um direito geral de acesso à formação, individual e transferível para qualquer situação de mudança de empresa, continua a estar na ordem do dia, embora não se possam fazer prognósticos sobre a sua adopção, pois os parceiros sociais parecem preferir deixar esta matéria à iniciativa do Governo, em lugar de propor um dispositivo que permita aos trabalhadores desenvolver um projecto de formação que associe repartição entre tempo de trabalho e tempo pessoal, possibilidades de reorganização do trabalho, meios para assumirem os encargos financeiros e perspectivas de reconhecimento profissional das competências adquiridas na formação.

"A ideia de um tempo de formação que implica, por si só, uma redução do tempo de trabalho já pertence ao passado."

"O projecto de lei que defina um direito geral de acesso à formação, individual e transferível para qualquer situação de mudança de empresa, continua a estar na ordem do dia (...)"



Bibliografia

Aventure F. et al. *La formation professionnelle continue dans les entreprises françaises en 1993 – Résultats d'une enquête européenne.* Marseille: Céreq, Documents 133, 1998.

Bentabet E. et al. *La formation professionnelle continue financée par les entreprises.* Marseille: Céreq, Documents 147, 2000.

Besson V. Bilan de la négociation collective en 1999: la formation au cœur de l'activité conventionnelle, *Inffo Flash*, n° 547, 16 de Julho, Centre Inffo, 2000.

Boulin J.-Y. Les politiques du temps de travail en France: la perte de sens. *Futuribles*, n° 165-166, numéro especial "Temps de Travail", 1992.

Dumontier F. e Pan Ké Shon J.-L. *Enquête emploi du temps 1998-1999, Description des activités quotidiennes.* INSEE, 1999.

Etiennot, P. Formation professionnelle et contrat de travail, *Droit social*, n° 2, 1998.

Gauvin, A.; Jacot, H. (coord.) *Temps de travail, temps sociaux, pour une approche globale.* Editions liaisons, 1998.

Guilloux, P. *Le congé individuel de formation.* L'Harmattan, 1998.

Luttringer, J.M. Négocié de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation. *Pour* n° 162, Junho 1999.

Luttringer, J.M. Vers de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation? *Le temps après la loi Aubry II. Droit social*, n° 3, 2000.

Maggi-Germain, N. L'articulation temps de travail/formation professionnelle continue après la loi Aubry II. *Droit social*, n° 9/10, 2000.

Mothé, D. *Le temps libre contre la société.* Desclée de Brouwer, 1999.

Palazzeschi, Y. *Introduction à une sociologie de la formation, Anthologie de textes français.* L'Harmattan, 1998.

Péry, N. *La formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux.* Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, 1999.

Supiot, A. (dir.) *Au-delà de l'emploi. Transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe.* Rapport pour la Commission européenne. Flammarion, 1999.

Terrot, N. *Histoire de l'éducation des adultes en France.* L'Harmattan, 1997.

Vatier, R. Loi de 1971: genèse et premiers effets. *Actualité de la formation permanente*, n° 33, Centre Inffo, 1982.

Willems, J.P. Le droit du travail à l'épreuve de la compétence. *Actualité de la formation permanente*, n° 145, Centre Inffo, 1996.



A formação profissional nos Estados Unidos: reformas e resultados

Matthias Kreysing

Universidade de
Goettingen, Alemanha

Introdução

"Quando estudamos os sistemas educativos estrangeiros, não podemos esquecer que o que se passa fora dos muros da escola conta ainda mais do que aquilo que se passa no seu interior, e que o meio exterior determina e traduz o que se passa dentro dela. Não podemos passear à vontade, por entre os diferentes sistemas educativos do mundo, como uma criança que deambula por um jardim, e apanhar uma flor de um arbusto e umas folhas doutro, esperando que, depois de as plantarmos num vaso da nossa varanda, delas nasça uma planta viva. Um sistema educativo nacional é uma coisa viva, fruto de lutas esquecidas e de batalhas de outrora. Guarda dentro de si mecanismos secretos da vida nacional."

(Sadler, in Phillipps, 1993, p. 15)

Esta citação poderia situar-se nos inícios dos anos 90, quando, nos Estados Unidos, se discutia apaixonadamente a reforma da educação. O debate acerca da diminuição da mão-de-obra qualificada caracterizava-se pelo interesse que despertavam os sistemas educativos europeus, nomeadamente o "sistema dual" alemão. No entanto, trata-se de uma citação de Michael Sadler, membro do conselho britânico para a educação, de 1895 a 1903. Nos finais do século XIX e nos inícios do século XX, era grande o interesse suscitado pelo sistema educativo alemão, não apenas na Grã-Bretanha, mas também nos Estados Unidos, por influência dos imigrantes alemães que conheciam o sistema alemão de formação em aprendizagem e se esforçavam por revitalizar um programa estruturado do mesmo tipo. Apoiados pelas organizações de empresários, pelos sindicatos e pelos representantes do sector educativo,

estes esforços culminaram com o *National Apprenticeship Act* [lei nacional sobre a formação em aprendizagem], de 1937, muitas vezes designado por lei Fitzgerald. Depois da Segunda Guerra Mundial, foi necessário integrar os veteranos na população activa e na sociedade. Nesse sentido, criaram-se novos programas federais para investir mais no ensino profissional e promulgaram-se novas leis para proporcionar aos adultos programas de formação em aprendizagem. Até ao início dos anos 70, os responsáveis políticos e os investigadores manifestaram pouco interesse pelo ensino profissional. No entanto, o aumento crescente do desemprego dos jovens despertou o interesse do país pelo ensino profissional. Em 1973, o Congresso aprovou a *Comprehensive Employment and Training Act* [lei-quadro do emprego e da formação], e depois a *Job Training Partnership Act* [lei do parceria para a formação em trabalho].

Em 1983, a publicação "A Nation in Risk" [Uma nação em perigo] analisava as consequências de uma formação inadequada dos trabalhadores americanos sobre a economia do país, e marcava o ponto de partida para o actual debate sobre a reforma educativa. Os partidários de uma reforma do sistema educativo debruçaram-se sobre os sistemas alemão e japonês, que, no domínio do ensino profissional, atribuem um papel fundamental ao local de trabalho. Depois da eleição do presidente Clinton, o seu secretário de Estado do Trabalho, Robert Reich, comprometeu-se a criar um sistema completo de transição da escola para a vida laboral (*school-to-work system*), de modo a melhorar as qualificações profissionais dos jovens. Este esforço deu origem à *School-to-Work Opportunities Act* [lei respeitante às possibilidades de transição da escola para o trabalho], em 1994.

No início dos anos 90, o movimento de reforma educativa nos Estados Unidos mudou de orientação. Em virtude da situação económica, a atenção deslocou-se para a formação profissional e para a relação entre a educação e a competitividade económica. As empresas tinham necessidade de uma mão-de-obra qualificada para executar os seus processos de reestruturação. Em vez de conceberem um novo programa de formação em emprego, os políticos, os responsáveis pela educação e os empresários favoreceram uma reforma procuraram uma nova orientação sistémica para todo o ensino profissional.



"O ensino profissional foi introduzido pela primeira vez nas *high schools* privadas durante a segunda metade do século XIX. (...) No entanto, até ao início dos anos 60, o ensino profissional ocupou apenas um lugar modesto nas *high schools*."

"(...) os *two-year colleges* (...) fornecem um ensino centrado nas qualificações profissionais. (...) No final dos anos 70, mais de quatro milhões de estudantes frequentavam os *two-year colleges*. Este êxito deveu-se ao facto de estes estabelecimentos de ensino terem vindo a preencher o vazio existente entre uma procura cada vez maior de mão-de-obra qualificada e o número insuficiente de programas de formação em aprendizagem."

O presente artigo passa em revista a história do ensino profissional nos Estados Unidos e o seu impacto sobre as recentes reformas.

História da formação profissional norte-americana

O sistema de ensino e de formação profissionais nos Estados Unidos é extremamente complexo e fragmentado, podendo subdividir-se em quatro ramos principais:

- a) as *high schools* [estabelecimentos de ensino secundário];
- b) as *two year colleges* [estabelecimentos de ensino pós-secundário, com um ciclo de dois anos];
- c) a formação no posto de trabalho;
- d) a formação em aprendizagem.

Estes quatro ramos de ensino profissional apresentam-se sob formas diferentes, conforme as condições de aprendizagem, de especialização e de organização.

As *high schools*

O sistema das *high schools* foi criado no final do século XVIII e no início do século XIX. Numa primeira fase, os estados coloniais concentraram os seus esforços na instauração de um sistema de ensino elementar polivalente. Após a guerra civil, gerou-se um movimento em favor de um sistema de "ensino secundário público e gratuito para todos, financiado pelos impostos públicos e controlado pelo Estado" (Barlow, in Münch, 1989). No entanto, houve quem se opusesse à ideia de pagar um imposto em favor do ensino público gratuito, mas esta oposição acabou por sair derrotada com uma resolução do Supremo Tribunal de Michigan, em 1874.

O ensino profissional foi introduzido pela primeira vez nas *high schools* privadas durante a segunda metade do século XIX. Estes estabelecimentos ofereciam, fundamentalmente, cursos de contabilidade, de estenografia e de dactilografia. Em certa medida, as primeiras *high schools* foram criadas para preparar os estudantes para a vida profissional. Só mais tarde passaram a orientar-se, prioritariamente, para a preparação dos estudantes que preten-

diam ingressar nos *colleges*. Apesar disso, muitas *high schools* mantiveram os seus programas de ensino profissional, como aconteceu com as *high schools* de Boston, de Filadélfia, de St. Louis, de Washington DC e de New Haven. Após a introdução em muitos estados federais da escolaridade obrigatória para os estudantes mais velhos, a percentagem de alunos com diplomas das *high schools* que ingressavam nos *colleges* diminuiu. Foi, pois, necessário alterar os programas para dar resposta a esta nova situação em que um elevado número de alunos do ensino secundário não se destinava ao *college*.

Em 1917, o Congresso aprovou a lei Smith-Hughes, destinada a fomentar o ensino profissional nas *high schools*. Através dela, o governo federal punha à disposição incentivos financeiros para a criação de programas de ensino profissional que, na sua maioria, incidiam sobre a agricultura e a economia doméstica. No entanto, até ao início dos anos 60, o ensino profissional ocupou apenas um lugar modesto nas *high schools*.

Os *two-year colleges*

Os objectivos do ensino nos *four-year colleges* [estabelecimentos de ensino superior com um ciclo de quatro anos] e nos *two-year colleges* [estabelecimentos de ensino pós-secundário com um ciclo de dois anos] são claramente diferentes. Os primeiros propõem um ensino de orientação geral, enquanto os segundos fornecem um ensino centrado nas qualificações profissionais. A diferença entre estes dois tipos de ensino encontra-se, contudo, bastante mitigada, pois os alunos dos *two-year colleges* podem facilmente continuar os seus estudos nos *four-year colleges* e adquirir créditos para os cursos neles ministrados. Deste modo, o facto de um aluno se inscrever num *two-year college* não significa que, forçosamente, irá terminar os seus estudos ao fim de dois anos.

O desenvolvimento dos *two-year colleges* não pode ser dissociado da história do sistema universitário norte-americano. Trata-se apenas de uma variante desse sistema, surgida de um processo histórico semelhante. A sua origem remonta aos *junior colleges* [estabelecimentos de ensino pós-secundário com um ciclo curto de dois anos], que preparavam os alunos para



os estudos universitários. Desta forma, o objectivo e o conteúdo dos programas procuravam aprofundar e alargar a formação geral dos alunos. A lei Morrill de 1862 desempenhou um papel importante na criação de novos *colleges*, que propunham programas de estudos agrários e técnicos. Em 1900, havia apenas oito *two-year colleges* privados. O primeiro *junior college* público foi criado em 1902.

Nos anos que se seguiram, os *junior colleges* alargaram progressivamente os seus *curricula* e integraram neles programas de ensino profissional, enquanto os *community colleges* [estabelecimentos de ensino pós-secundário com um ciclo de dois anos] e os *colleges* técnicos recém-criados adoptaram imediatamente esses programas. No entanto, o ensino profissional continuava associado ao ensino geral, em virtude dos cursos especiais que facultavam a possibilidade de prosseguimento dos estudos, no caso dos estudantes nisso interessados. Esta foi, sem dúvida, uma das manifestações da crença americana na igualdade de oportunidades, pois um sistema aberto oferece, teoricamente, a possibilidade de qualquer um poder desenvolver a sua própria personalidade.

O número de estudantes ingressados no *two-year college* aumentou após a aprovação pelo Congresso, em 1963, da *Vocational Education Act* [lei do ensino profissional], que punha à disposição os fundos necessários para a promoção do ensino profissional nos diversos estados federados. No final dos anos 70, mais de quatro milhões de estudantes frequentavam os *two-year colleges*. Este êxito deveu-se ao facto de estes estabelecimentos de ensino terem vindo a preencher o vazio existente entre uma procura cada vez maior de mão-de-obra qualificada e o número insuficiente de programas de formação em aprendizagem.

Formação no posto de trabalho

"A formação de um trabalhador é uma noção vaga. Pode ser organizada, gerida e interpretada de diferentes maneiras por diferentes tipos de organizações" (Freuer, in Münch, 1989). Dado que este tipo de formação profissional se encontra organizado de maneira extremamente informal, é muito difícil identificar muitas das suas características. Além disso, precisamente por

causa dessa estrutura diversificada, não existe qualquer investigação exaustiva sobre esta matéria.

No início do século XX, Taylor inventou a gestão científica da organização do trabalho, baseada na necessidade de eficiência da indústria e na ideia de decompor o trabalho nos seus elementos mais simples. Para organizar o trabalho sobre esta base, a indústria não tinha necessidade de uma mão-de-obra com qualificações muito versáteis, mas sim de trabalhadores formados para exercerem uma única função. Além disso, o custo de uma formação no posto de trabalho era muito inferior ao custo que teria representado o investimento num programa de formação em aprendizagem. Assim, a formação no posto de trabalho desenvolveu-se a partir da organização industrial da produção em série e tornou-se no mais importante meio de formação profissional inicial para os jovens que não prosseguiram os estudos no *college*.

Os programas de formação em aprendizagem

A ideia de criar programas de formação em aprendizagem foi importada para os Estados Unidos pelos imigrantes britânicos e alemães. Durante o período da América britânica, a formação em aprendizagem era regulada pelo *Statute of Artificers* [Estatuto dos Artesãos], de 1563, que estipulava um prazo de aprendizagem de sete anos ou mais e instituía corporações para administrar e fazer cumprir a lei. Contrariamente à experiência britânica, as corporações nunca conseguiram ocupar um lugar de relevo nas colónias americanas, pois a imigração contínua, a falta de mão-de-obra qualificada e o carácter rural da economia impediram que elas se desenvolvessem. A ausência de uma instância apropriada encarregada da regulamentação dos programas de formação em aprendizagem talvez possa explicar o declínio das corporações nos Estados Unidos. Por outro lado, no tempo das colónias, verificava-se um grave problema de êxodo de mão-de-obra, que se intensificou depois da independência. Entre 1783 e 1799, doze estados adoptaram uma nova legislação sobre a formação em aprendizagem, para combater o problema da fuga de mão-de-obra. Apesar dessas medidas, nem o mercado nem o envolvimento institucional conseguiram promover os pro-

"(...) a formação no posto de trabalho desenvolveu-se a partir da organização industrial da produção em série e tornou-se no mais importante meio de formação profissional inicial para os jovens que não prosseguiram os estudos no college."

"A ideia de criar programas de formação em aprendizagem foi importada para os Estados Unidos pelos imigrantes britânicos e alemães.(...) as corporações nunca conseguiram ocupar um lugar de relevo nas colónias americanas, pois a imigração contínua, a falta de mão-de-obra qualificada e o carácter rural da economia impediram que elas se desenvolvessem. A ausência de uma instância apropriada encarregada da regulamentação dos programas de formação em aprendizagem talvez possa explicar o declínio das corporações nos Estados Unidos. Por outro lado, (...) verificava-se um grave problema de êxodo de mão-de-obra, que se intensificou depois da independência."



Após a Segunda Guerra Mundial, a aprovação de novas leis permitiu aos veteranos o acesso ao ensino profissional e à formação em aprendizagem. Esta mudança institucional transformou progressivamente o sistema de formação em aprendizagem, inicialmente dirigido sobretudo aos jovens, num sistema de formação para adultos. Segundo dados do serviço de formação em aprendizagem da Secretaria de Estado do Trabalho norte-americana, apenas cerca de dois milhões de pessoas terminaram uma formação em aprendizagem desde 1950.

gramas de formação, pois a mobilidade geográfica, nomeadamente a possibilidade de estabelecimento no Oeste, assim como a propagação de uma ideologia de liberdade individual dificultavam ainda mais a aplicação dos contratos de aprendizagem. A legislação não tinha impacto real, pois não vigorava em todos os estados e assim, os aprendizes podiam evitá-la atravessando as fronteiras. Além disso, os empresários não tinham grande interesse em obrigar pela lei um aprendiz com pouca vontade de cumprir até ao fim um contrato de trabalho. Por isso, as empresas americanas que empregavam aprendizes resolveram alterar o sistema e criar regimes especiais de remuneração que previam garantias e bonificações que podiam ir de 100 a 200 dólares. Este sistema constituía para os empresários uma alternativa que lhes permitia assegurar os investimentos feitos em formação e reduzir os riscos. Além disso, estas novas modalidades transferiam os riscos de investimento do empresário para o trabalhador. No entanto, o dinheiro não foi atractivo suficiente para solucionar eficazmente o problema do êxodo de mão-de-obra; "uma bonificação de cem a duzentos dólares no final de um período de aprendizagem... é uma coisa insignificante se tivermos em conta as horas dispendidas" (Becker, *in* Elbaum, 1989). Por outro lado, como encontravam a mão-de-obra qualificada de que tinham necessidade junto dos trabalhadores imigrados que tinham boa formação profissional, os empresários não estavam muito preocupados em procurar uma solução para este problema do êxodo. O crescimento da industrialização aumentou a necessidade de criar um sistema de formação em aprendizagem que associasse o ensino em sala de aula com a formação no posto de trabalho. A *National Association of Manufacturers* [comissão para a formação industrial da associação nacional de fabricantes] recomendou a instauração de um sistema deste tipo em 1910. O grande número de imigrantes alemães no Wisconsin permitiu que, neste estado, despertasse muito cedo o interesse pela aplicação de um sistema completo de formação em aprendizagem. Em 1911, foi adoptada a *Comprehensive Apprenticeship Law* [lei da formação global em aprendizagem], que estipulava a obrigatoriedade de frequência de cursos num estabelecimento de ensino profissional. Levantaram-se vozes críticas, argumentando que as leis nacionais iam fazer

desaparecer os programas de aprendizagem existentes, pois os empresários não queriam estar sujeitos a regulamentações estatais. A verdade é que, quando se vê que o número de aprendizes ainda empregados, em 1931, no Wisconsin, era apenas de 73, é caso para perguntar se as críticas não seriam, de facto, fundamentadas.

Depois da Primeira Guerra Mundial, a economia americana conheceu um período de forte expansão que aumentou a procura de mão-de-obra qualificada, que devia ser satisfeita localmente, pois a imigração tinha diminuído. Em conjunto, as organizações empresariais, os sindicatos, os representantes do sistema educativo e os organismos governamentais forçaram o governo federal a intensificar os esforços no sentido de melhorar o sistema de ensino profissional. Um dos primeiros resultados desta diligência foi a *National Apprenticeship Act* [lei nacional da formação em aprendizagem], de 1937, verdadeiro modelo de concisão, dado que continha apenas cinco parágrafos. O papel atribuído ao governo consistia no desenvolvimento das normas de formação em aprendizagem, em cooperação com a indústria. Estas normas respeitavam às exigências em matéria de igualdade de acesso ao emprego, aos salários a pagar aos aprendizes e à proporção entre aprendizes e oficiais no posto de trabalho. Durante este período, a estrutura básica do sistema de formação em aprendizagem privilegiou a protecção do empregado em detrimento da protecção ao investimento do empresário. O sistema passou a estar dominado pelos sindicatos e, para a maioria dos empresários, a formação em aprendizagem tornou-se mais cara do que qualquer outro tipo de formação, não em virtude das despesas com a própria formação, mas por causa da obrigação legal de cumprir contratos quando a conjuntura económica se tornou desfavorável.

Em lugar de investirem em programas de aprendizagem, os empresários recorreram aos estabelecimentos de ensino profissional, públicos e privados, para captar a mão-de-obra qualificada, transferindo, assim, os riscos de investimento para os estagiários e para o público em geral. Após a Segunda Guerra Mundial, a aprovação de novas leis permitiu aos veteranos o acesso ao ensino profissional e à formação em aprendizagem. Esta mudança institucional transformou progressivamente o



sistema de formação em aprendizagem, inicialmente dirigido sobretudo aos jovens, num sistema de formação para adultos. Segundo dados do serviço de formação em aprendizagem da Secretaria de Estado do Trabalho norte-americana, apenas cerca de dois milhões de pessoas terminaram uma formação em aprendizagem desde 1950.

Para distinguir as quatro diferentes modalidades de ensino profissional, torna-se necessário analisar a sua estrutura formativa específica. O ensino profissional nas *high schools* e nos *two-year colleges* está essencialmente centrado na escola, enquanto a formação no posto de trabalho e os programas de formação em aprendizagem estão centrados no local de trabalho. No entanto, as *high schools* e os *two-year colleges* também propõem uma aprendizagem laboral no âmbito dos seus programas de ensino profissional, embora esta formação ocupe um lugar menos importante que o ensino em sala de aula e não exista um conceito global de aprendizagem em alternância. Em compensação, a formação no posto de trabalho não prevê nenhum tipo de ensino em sala de aula. É no âmbito do sistema de formação em aprendizagem que o conceito de aprendizagem em alternância se encontra mais bem estabelecido; no entanto, este sistema de formação é o menos utilizado nos Estados Unidos.

Evoluções recentes no sector do ensino profissional

Em 1983, a *National Commission on Excellence in Education* [Comissão Nacional para a Excelência na Educação] publicou um relatório intitulado "Uma Nação em Perigo", que teve uma forte influência sobre o grande público em matéria de reforma educativa. "A nossa nação está em perigo. A nossa antiga supremacia nos sectores do comércio, da indústria, das ciências e da inovação tecnológica tem sido posta à prova pela concorrência mundial (...). Queremos que o povo americano saiba que, apesar de estarmos orgulhosos, e com razão, do contributo que as nossas escolas e os nossos *colleges* deram à História dos Estados Unidos e à prosperidade do seu povo, os fundamentos da educação da nossa sociedade encontram-se

actualmente minados por uma maré de mediocridade que ameaça o nosso futuro próximo enquanto nação e enquanto povo. O que parecia impen-sável para a geração anterior está a tornar-se uma realidade – há outros países que estão a igualar e a ultrapassar os nossos desempenhos em matéria educativa".

Embora a atenção inicial do movimento para a reforma educativa incidisse sobre o ensino secundário e sobre as *high schools* tradicionais americanas que preparavam os estudantes para o acesso aos *colleges*, no início dos anos 90, quando se começou a desenhar mais nitidamente a relação entre a educação e a competitividade económica, o interesse começou a deslocar-se para o ensino profissional. Os empresários consideravam que o sistema escolar não tinha conseguido fornecer aos alunos com diploma do ensino secundário as competências necessárias para o mundo do trabalho. De facto, as empresas precisavam de trabalhadores flexíveis e dotados de competências analíticas e básicas para continuarem competitivas. Além disso, a atitude em relação à reforma educativa alterou-se, ou seja, passou a reivindicar-se uma orientação para uma abordagem cada vez mais sistemática em lugar de se acrescentar mais um novo programa de formação profissional ao conjunto das iniciativas já existentes.

Na procura de um modelo, os reformadores analisaram os sistemas educativos dos concorrentes económicos, nomeadamente da Alemanha. "Tal como, no princípio do século, a Alemanha tinha sido considerada o 'melhor dos modelos', hoje em dia, mais uma vez, volta a ser o melhor exemplo a ser reproduzido nos Estados Unidos" (Wills, 1997). O "sistema dual" alemão, que associa a aprendizagem pelo trabalho e a aprendizagem na escola, parece ter dotado a economia alemã de uma reserva de trabalhadores altamente qualificados. A noção de vínculo institucional entre a escola e o local de trabalho foi encarada como uma solução capaz de permitir que os jovens que não ingressavam no *college* prosseguissem os estudos, reduzindo, desta maneira, a taxa de abandono escolar. Por outro lado, a aprendizagem em alternância reforçaria a maturidade dos estudantes, ao confrontá-los com a "realidade do mundo do trabalho". Subsiste, no entanto, a questão de se

"Em 1983, a National Commission on Excellence in Education [Comissão Nacional para a Excelência na Educação] publicou um relatório intitulado 'Uma Nação em Perigo', que teve uma forte influência sobre o grande público em matéria de reforma educativa. (...) Embora a atenção inicial do movimento para a reforma educativa incidisse sobre o ensino secundário e sobre as high schools tradicionais americanas que preparavam os estudantes para o acesso aos colleges, no início dos anos 90, quando se começou a desenhar mais nitidamente a relação entre a educação e a competitividade económica, o interesse começou a deslocar-se para o ensino profissional."

"Na procura de um modelo, os reformadores analisaram os sistemas educativos dos concorrentes económicos, nomeadamente da Alemanha. (...) O 'sistema dual' alemão baseia-se numa série de características únicas: organizações patronais e sindicatos centralizados, mandato conferido pelo governo federal para regulamentar o ensino profissional, existência de normas de formação obrigatórias e um consenso entre todos os actores interessados acerca da necessidade de um sistema de formação de alta qualidade. Nada disto existe nos Estados Unidos, excepto, talvez, o consenso, embora este incida mais sobre a necessidade de uma mão-de-obra qualificada do que sobre os meios de a conseguir."



saber se será possível desenvolver nos Estados Unidos as instituições e mesmo a cultura necessárias para edificar um sistema de ensino profissional tão formalizado, como é o caso do "sistema dual" alemão. Retomando a citação de Sadler, proferida no virar do século XIX, é preciso não esquecer que "quando estudamos os sistemas educativos estrangeiros, (...) o que se passa fora dos muros da escola conta ainda mais do que aquilo que se passa no seu interior..." (Phillips, 1993).

O "sistema dual" alemão baseia-se numa série de características únicas: organizações patronais e sindicatos centralizados, mandato conferido ao governo federal para regulamentar o ensino profissional, existência de normas de formação obrigatórias e um consenso entre todos os actores interessados acerca da necessidade de um sistema de formação de alta qualidade. Nada disto existe nos Estados Unidos, excepto, talvez, o consenso, embora este incida mais sobre a necessidade de uma mão-de-obra qualificada do que sobre os meios de a conseguir. O principal obstáculo à criação de um sistema global é, sem dúvida, a ausência de um mandato conferido ao governo federal americano em matéria de ensino profissional, o que contrasta com a atitude do governo federal alemão, que assumiu a responsabilidade da formação em empresa dos aprendizes, em 1969. Nos Estados Unidos, todos os estados federais possuem competência constitucional para financiar e oferecer uma formação em cooperação com as colectividades locais. O governo federal pode fixar uma linha política a seguir por todos os estados, mas estes dispõem de uma larga margem de manobra no que respeita à aplicação dos programas.

School-to-Work Opportunities Act, de 1994

Esta mesma ideia reflecte-se na *School-to-Work Opportunities Act* [lei respeitante às possibilidades de transição da escola para o mundo do trabalho], de 1994, que constitui a tentativa mais recente para criar um sistema formativo global no âmbito de uma estratégia de desenvolvimento da mão-de-obra. Esta lei federal foi completada por duas outras leis importantes: *Goals 2000* [Objectivos 2000]; *Educate America Act* [Educar a América] e *National Skills Standard Act* [Normas nacionais de qualificação]. O vínculo

chave entre uma estratégia de mudança do sistema e as diferentes instituições, a nível federal, estatal e local, consistia no desenvolvimento de normas gerais de qualificação. Estas normas destinam-se a assegurar a qualidade, a identificar objectivos e a promover a mudança e são particularmente importantes no âmbito de um sistema descentralizado, pois permitem associar os aspectos positivos de todas as instituições – públicas e privadas – responsáveis pelo sistema educativo e formativo e combinar entre si os esforços de todas para atingir um resultado comum. Além disso, um sistema de normas de qualificação constitui a base necessária para a criação de certificados transferíveis e reconhecidos pelos empresários. No entanto, para facilitar o reconhecimento por parte dos empresários, as normas de qualificação devem ser obrigatórias à escala nacional, a fim de que um certificado emitido na Califórnia possa ser considerado equivalente a outro emitido no Maine. Se as normas de qualificação forem facultativas e se cada estado puder estabelecer as suas próprias normas, os empresários terão dificuldade em comparar os certificados emitidos pelos diferentes estados e, no momento de contratarem alguém, só parcialmente considerarão as suas habilitações formativas. Correr-se-ia, assim, o risco de se reduzir o valor do ensino pós-obrigatório e da formação profissional. No entanto, este aspecto só assume importância no âmbito da mobilidade da mão-de-obra entre os estados, dado que um sistema unitário de normas de qualificação instituído num dado estado federal pode sempre oferecer uma garantia aos empresários em relação às decisões de contratação no interior do mesmo estado ou da colectividade local.

Para que se criem certificados transferíveis e reconhecidos pela indústria, é necessário que todos os actores interessados, como as organizações empresariais, os sindicatos, os estabelecimentos de ensino e os organismos governamentais, participem do processo. A *National Skill Standards Act* criou o *National Skills Standards Board* [Conselho nacional das normas de qualificação] encarregado de estabelecer um sistema facultativo de normas de qualificação para todas as instituições implicadas nas qualificações dos trabalhadores. No início, esse Conselho teve que identificar as grandes categorias profissionais para



as quais se podiam adoptar normas de qualificação. O problema principal do Conselho reside, no entanto, no facto de não ter autoridade para estabelecer normas de qualificação obrigatórias, podendo apenas recomendar normas susceptíveis de virem a ser utilizadas pelos estabelecimentos de ensino superior, pelos empresários, pelas associações profissionais e pelos sindicatos.

Embora a criação de normas de qualificação desempenhe um papel crucial na reforma do sistema, as atribuições constitucionais dos estados em matéria educativa dificultam a criação de um sistema nacional de normas de qualificação que permita aos empresários considerarem os certificados reconhecidos como um elemento-chave do processo de decisão contratual e estimule os jovens a obterem-nos.

Se esse tipo de certificados transferíveis e reconhecidos não for criado, não será possível motivar os alunos que abandonam a *high school* a prosseguirem os estudos e a obterem um certificado de qualificação, já que, nestas condições, não vai servir para melhorar a sua empregabilidade. "Os empresários raramente levam em linha de conta os desempenhos dos candidatos durante os estudos secundários (...) e os alunos das *high schools*, sabendo à partida que obterão o mesmo tipo de emprego (ou até o mesmo emprego) que teriam antes de receber o diploma, não se sentem suficientemente motivados para se empenharem na escola" (Bailey, 1955a).

National Skill Standards Act

O *National Skill Standards Act* foi promulgado para completar o *School-to-Work Opportunities Act*, que criou um quadro fundamentado em três componentes essenciais, no âmbito do qual cada estado pode desenvolver o seu próprio programa de transição da escola para o mundo do trabalho, da forma mais adequada às suas necessidades locais. Esses três componentes são: a aprendizagem na escola, a aprendizagem pelo trabalho e as actividades que relacionam as duas formações dentro de uma estratégia global que incide sobre todos os alunos, e não apenas sobre aqueles que frequentam uma formação profissional. Dado que a definição da concep-

ção dos programas é flexível, a legislação não procura apresentar "boa prática" mas sim promover diferentes abordagens do conceito "da escola ao mundo do trabalho", por exemplo, sob a forma de programas de estudos preparatórios em tecnologia, de programas de formação em cooperação e de formação em aprendizagem, para jovens. Todos estes programas têm um conteúdo simultaneamente geral e profissional, e, por vezes, incluem um ensino secundário e pós-secundário. A cooperação entre as *high schools* e as *community colleges* deve ser fomentada para promover a formação contínua. Além disso, a ideia de aprendizagem pelo trabalho obriga os estabelecimentos de ensino a procurar contactos junto dos empresários para planificarem a formação no posto de trabalho. Esses contactos proporcionam aos estudantes a oportunidade de estabelecerem uma relação com os empresários e de se sentirem mais motivados para prosseguirem os estudos, na medida em que tomam consciência da importância do ensino geral para o acesso ao mundo do trabalho. Por outro lado, a oferta de um certificado reconhecido, capaz de melhorar a empregabilidade, diminui o risco de abandono da escola ao nível da *high school*.

Os obstáculos à mudança

Quais os obstáculos que impedem a reforma do sistema? Quais os pontos fracos da lei respeitante à transição da escola para o mundo do trabalho? São três os principais elementos institucionais com impacto sobre a reforma da educação, nomeadamente sobre o ensino profissional. Em primeiro lugar, a cooperação entre os empresários e os sindicatos constitui um factor crucial para implantar com êxito os novos programas de formação e a reforma do sistema educativo. Em segundo lugar, são as instituições governamentais e a relação entre as autoridades federais, estatais e locais que determinam o modo como são geridos e organizados os programas de formação. Finalmente, os professores e os pais influenciam a aplicação dos programas de ensino, por exemplo, a nível dos cursos propostos, do ensino ministrado e da participação dos estudantes.

Para implantar com êxito um vasto sistema de transição da escola para o mundo do trabalho, é imprescindível a

"Embora a criação de normas de qualificação desempenhe um papel crucial na reforma do sistema, as atribuições constitucionais dos estados em matéria educativa dificultam a criação de um sistema nacional de normas de qualificação (...)"

"O National Skill Standards Act foi promulgado para completar o School-to-Work Opportunities Act, que criou um quadro fundamentado em três componentes essenciais, no âmbito do qual cada estado pode desenvolver o seu próprio programa de transição da escola para o mundo do trabalho, da forma mais adequada às suas necessidades locais. Esses três componentes são: a aprendizagem na escola, a aprendizagem pelo trabalho e as actividades que relacionam as duas formações dentro de uma estratégia global que incide sobre todos os alunos, e não apenas sobre aqueles que frequentam uma formação profissional."

"Quais os obstáculos que impedem a reforma do sistema? (...) Em resumo, não será possível convencer os empregadores a participarem activamente num vasto programa de transição da escola para o mundo do trabalho se não houver alguma motivação individual ou colectiva que permita ultrapassar o problema do custo da formação – nomeadamente os encargos com a supervisão, o problema do oportunismo e a questão decorrente da ausência de um quadro institucional destinado a regulamentar os interesses colectivos."



participação da maioria dos empresários, visto que é a eles que compete propor lugares de formação no posto de trabalho a um grande número de alunos das *high schools*. São três os elementos que podem convencer um empresário a participar neste sistema de formação: a motivação filantrópica, a motivação individual e a motivação colectiva. A motivação filantrópica leva os empresários a pôr à disposição lugares de formação como um dever de ajuda à comunidade e de responsabilidade colectiva. Apesar da sua importância numa primeira fase, a motivação puramente filantrópica não parece ser suficiente para consolidar um sistema global e intensivo de formação no trabalho. A participação num programa de formação no trabalho também pode assentar numa motivação individual do empresário, que consegue, assim, tirar proveito de umas boas relações públicas, criando uma fonte de mão-de-obra barata e de futuras contratações. De facto, um número relativamente pequeno de lugares que não necessitam forçosamente de mecanismos de formação bem consolidados pode proporcionar vantagens em termos de relações públicas. O salário especial pago aos estudantes que frequentam uma formação poderia constituir um importante incentivo para as pequenas empresas, que teriam a possibilidade de recrutar estudantes para postos de trabalho em regime de tempo parcial, em vez de adultos, que receberiam salários mais elevados. Alguns empresários norte-americanos afirmaram que viam nestes programas de transição da escola para o mundo do trabalho "uma boa maneira de empregar, por baixo preço, trabalhadores a meio-tempo" (Lynn/Wills, in Bailey, 1995b). No entanto, no caso da formação em aprendizagem dos jovens, que exige uma maior implicação por parte do empregador do que outros programas de formação, o elevado custo de supervisão dos aprendizes constitui, para os empresários, um obstáculo maior do que o encargo salarial. Por isso, não se pode menosprezar a importância dos custos de supervisão na organização das colocações em formação no posto de trabalho.

O terceiro elemento que pode levar o empregador a participar nos programas de formação no trabalho consiste na perspectiva de futuros recrutamentos de trabalhadores. Algumas particularidades do mercado de trabalho juvenil norte-americano, tal como o elevado índice de rotatividade dos jovens

trabalhadores, dissuadem os empresários de investir na formação dos estudantes. Além disso, como estes programas de transição da escola para o mundo do trabalho devem evitar a criação de um sistema de selecção, que oriente os bons estudantes para o acesso ao *college* e menos bons para os programas de formação profissional, os empresários não recebem garantias de que os estudantes com formação se mantenham na empresa e que não optem pelo prosseguimento dos estudos num *college*. Por outro lado, os empresários dispõem de diferentes opções para procederem ao recrutamento e à selecção dos candidatos e, portanto, neste aspecto, não estão dependentes da formação no trabalho.

Finalmente, o argumento geralmente avançado para justificar a reforma do sistema educativo é a falta de mão-de-obra qualificada. É, pois, do interesse da indústria promover o desenvolvimento dessa reforma. Como ao nível individual os empresários não estão dispostos a investir na formação dos jovens, torna-se necessário encarar, em relação a esta matéria, uma acção colectiva e criar, para isso, um quadro institucional adequado que exprima e regule os interesses colectivos. De outra forma, qualquer empresa poderia beneficiar de uma reserva de trabalhadores qualificados, mesmo sem ter participado no processo de formação. Qualquer intervenção colectiva deve, pois, actuar no sentido de evitar qualquer oportunismo. A exemplo do sistema alemão de formação em aprendizagem, torna-se necessário criar um sistema que se possa apoiar em organizações intermédias fortes, a fim de obrigar as empresas a participar nos programas de formação.

Em resumo, não será possível convencer os empregadores a participarem activamente num vasto programa de transição da escola para o mundo do trabalho se não houver alguma motivação individual ou colectiva que permita ultrapassar o problema do custo da formação – nomeadamente os encargos com a supervisão, o problema do oportunismo e a questão decorrente da ausência de um quadro institucional destinado a regulamentar os interesses colectivos. Os empresários podem recorrer a outras opções para recrutar a mão-de-obra qualificada de que necessitam, através da contratação de adultos que frequentaram uma formação e da melhoria do nível de competência dos seus empregados.



O segundo obstáculo à criação de um sólido sistema de transição escola-trabalho é a posição de reserva dos sindicatos, apreensivos com os potenciais efeitos sobre o emprego, provocados pelos sistemas de formação no trabalho. Particularmente nos sectores industriais que sofrem um declínio ou uma estagnação do emprego, a perspectiva de propor lugares de formação aos jovens pode representar uma ameaça para o emprego dos adultos. Além disso, o desenvolvimento de vastos programas de formação em aprendizagem para os jovens poderia prejudicar os programas de formação em aprendizagem organizados pelos sindicatos, nomeadamente na indústria da construção. Estes programas estão dominados pelos sindicatos, que os controlam e utilizam para monopolizar o mercado do emprego dos trabalhadores qualificados. Por outro lado, a média de idade dos aprendizes que participam nos programas de formação dos sindicatos é de cerca de 26 anos, o que significa que não se trata de um sistema de transição da escola para o mundo do trabalho, pois as pessoas abrangidas, na sua maioria, já ocupavam um posto de trabalho anteriormente.

O terceiro obstáculo à instauração de um sistema deste tipo prende-se com o papel desempenhado pelas diferentes esferas governamentais: federal, estatal e local. O *School-to-Work Opportunities Act* obriga os estados a desenvolver e a pôr em prática esse sistema de formação, mas como a legislação só define critérios gerais, os estados podem conceber um sistema adaptado às necessidades regionais. Assim, os verdadeiros protagonistas destes programas são os estados, que se apoiam nas suas anteriores experiências para proporem formação aos jovens que não se destinam aos *colleges*. Deste modo, contribuem para manter um sistema de transição da escola para o mundo do trabalho extremamente fragmentado e reduzem as oportunidades de criação de um sistema coerente de formação no trabalho. Por outro lado, as participações do governo federal para estes programas são manifestamente insuficientes para provocar uma mudança no sistema educativo à escala nacional. Em 1995, vinte e sete estados federais receberam um total de 204 milhões de dólares para financiar estes programas, enquanto outros programas federais de formação dos jovens

receberam um total de cerca de quatro biliões de dólares. Esses milhões de dólares atribuídos a nível federal criaram um corpo eleitoral poderoso que não pode ser apeado de um dia para o outro. Como o *School-to-Work Opportunities Act* está em vigor até 2001, resta saber se os programas já postos em prática conseguirão auto-sustentar-se para além desta data, quando deixarem de receber as comparticipações federais.

Por fim, o último grupo que desempenha um papel importante nas reformas do sistema educativo é o dos professores. São os "burocratas do terreno", que põem em prática as novas políticas. No entanto, a autonomia de que dispõem permite-lhes oporem-se à ideia subjacente a uma nova política ou mesmo a alterá-la. Para criar um sistema global, de alta qualidade, de transição da escola para o mundo do trabalho, é necessário que os professores estejam dispostos a trabalhar com as empresas e a construir uma parceria entre a escola e a empresa, entre a aprendizagem em sala de aula e a aprendizagem no trabalho. O desenvolvimento das competências do pessoal docente deve constituir um objectivo fundamental destes programas. É preciso formar os professores nos "novos" métodos de ensino que associam as matérias teóricas e as matérias profissionais. É natural que surja alguma oposição por parte de determinados professores que encaram o ensino profissional como uma via destinada aos alunos de mais baixo aproveitamento e que consideram que a preparação para o *college* constitui a única hipótese de prosseguimento dos estudos. Além disso, a cooperação entre os professores de matérias teóricas e de matérias profissionais, necessária para a integração dos programas específicos num único programa de ensino ligado à escola e ao trabalho, pode pôr problemas, pois estes diferentes grupos docentes nunca trabalharam juntos e desenvolveram separadamente os respectivos estatutos profissionais.

Os professores de matérias teóricas, que preparam para o acesso ao *college*, contam com o apoio de certos pais, nomeadamente os das classes médias, que consideram a via profissional pouco prestigiante e pretendem que os filhos ingressem no *college*. Como normalmente são os alunos mais fracos

"O segundo obstáculo (...) é a posição de reserva dos sindicatos, apreensivos com os potenciais efeitos sobre o emprego, provocados pelos sistemas de formação no trabalho. (...) a perspectiva de propor lugares de formação aos jovens pode representar uma ameaça para o emprego dos adultos."

"O terceiro obstáculo (...) prende-se com o papel desempenhado pelas diferentes esferas governamentais: federal, estatal e local. (...) Assim, os verdadeiros protagonistas destes programas são os estados, que se apoiam nas suas anteriores experiências para proporem formação (...) Deste modo, contribuem para manter um sistema de transição da escola para o mundo do trabalho extremamente fragmentado e reduzem as oportunidades de criação de um sistema coerente de formação no trabalho."

"Por fim, o último grupo que desempenha um papel importante nas reformas do sistema educativo é o dos professores. (...) Para criar um sistema global, de alta qualidade, de transição da escola para o mundo do trabalho, é necessário que os professores estejam dispostos a trabalhar com as empresas e a construir uma parceria entre a escola e a empresa, entre a aprendizagem em sala de aula e a aprendizagem no trabalho."



Bibliografia

Bailey, Thomas R. Introduction. In Bailey, Thomas R. (ed.), *Learning to Work. Employer Involvement in School-to-Work Transition Programs*. Washington DC, 1995a, p. 1-13.

Bailey, Thomas R. Incentives for Employer Participation in School-to-Work Programs. In Bailey, Thomas R. (ed.), *Learning to Work. Employer Involvement in School-to-Work Transition Programs*. Washington DC, 1995b, p. 14-25.

Cheney, Lynne. Limited Horizons. *The New York Times*, 3 de Fevereiro de 1998, p. A23.

Elbaum, Bernard. Why Apprenticeship Persisted in Britain But Not in the United States, *The Journal of Economic History*, 1989, vol. 49, nº 2, p. 337-349.

Münch, Joachim. *Berufsbildung und Bildung in den USA. Bedingungen, Strukturen, Entwicklungen und Probleme. Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung* 28, Berlin: Joachim Münch, 1989.

Phillips, David. Borrowing, *Educational Policy*. In: Finegold, David; McFarland, Laurel; Richardson, William (ed.). *Something Borrowed, Something Learned? The Transatlantic Market in Education and Training Reform*. Washington DC, 1993, p. 13-20.

Reich, Robert. *The Work of Nations. Preparing Ourselves for 21st-Century Capitalism*. New York, 1992.

Wills, Joan L. *The Emerging Workforce Development System in the United States*. Washington DC, 1997.

e os das minorias étnicas que escolhem a via profissionalizante ao nível da *high school*, o diploma do ensino profissional é muitas vezes pouco valorizado e não melhora a empregabilidade destes alunos.

Alguns pais também se opõem a este sistema, pois vêm nele um instrumento nas mãos do governo federal, que interfere nos seus direitos de pais e limita a liberdade individual através de medidas próprias de um estado "totalitário". "Muitos são os pais que se sentem revoltados com este sistema e com o plano federal de 2,3 biliões de dólares que o financia. Referem que, em lugar de se centrarem nos alunos do ensino profissional, estes programas de transição da escola para o mundo do trabalho, por força da lei, deviam englobar todos os estudantes. Ora, na realidade, estes programas exercem uma coacção injustificada sobre a vida dos seus filhos" (Cheney, 1998). Qualquer intervenção governamental no sector educativo é considerada uma ameaça ao sonho americano da igualdade de oportunidades, mesmo quando esta não passa de uma ficção. Na prática, qualquer tentativa de reforma do sistema educativo que possa criar um "sistema de selecção" formal enfrenta uma forte oposição.

Conclusão

No início dos anos 90, o movimento de reforma educativa sofreu uma mudança de orientação. Em virtude da situação económica, a atenção deslocou-se para a formação profissional e para a relação entre a educação e a competitividade económica. As empresas tinham necessidade de uma mão-de-obra qualificada para executar os seus processos de reestruturação. Em vez de conceberem um novo programa de formação em emprego, os políticos, os responsáveis pela educação e os empresários favoráveis a uma reforma procuraram uma nova orientação sistemática para todo o ensino profissional, tendo-se inspirado no sistema educativo alemão, dado que a Alemanha era um importante con-

corrente económico. O "sistema dual" alemão de formação profissional associa a aprendizagem no trabalho e a aprendizagem na escola de modo extremamente bem estruturado. Este sistema faz parte de um quadro institucional no interior do qual as organizações empresariais e os sindicatos trabalham com o governo federal, com autoridade para regulamentar o ensino profissional. Dado que estas estruturas institucionais indispensáveis não existiam nos Estados Unidos, é evidente que não era possível reproduzir o modelo alemão de formação profissional. Por isso, o *School-to-Work Opportunities Act*, de 1994 foi elaborado tendo em conta a situação específica dos Estados Unidos e procurando soluções centradas nos estados federados. Neste sentido, o *School-to-Work Opportunities Act* acompanha a política tradicional dos Estados Unidos em matéria de educação.

Embora a última tentativa para implantar um sistema único de formação profissional tenha fracassado, a margem de manobra introduzida pelo *School-to-Work Opportunities Act* deu origem, nos Estados Unidos, a uma grande diversidade de modelos locais e regionais de formação profissional. Esses diferentes sistemas de formação profissional permitem que os estados aprendam uns com os outros e adaptem as diferentes experiências às necessidades locais. Os programas preparatórios de estudos tecnológicos constituem um bom exemplo de adaptação da formação profissional escolar e tradicional às transformações introduzidas pela globalização da economia. Combinando os programas das *high schools* e dos *community colleges*, os estudantes preparam-se para dar resposta à crescente procura de qualificações teóricas de base e de competências práticas. Considerando que a economia é cada vez mais fragmentada e que o ciclo de mudanças tecnológicas cada vez mais breve, a noção de um sistema de formação profissional único deveria ser revista e dar lugar a um mecanismo mais adequado, com soluções flexíveis integradas dentro de um contexto geral.



Desenvolvimento das colocações transnacionais enquanto instrumento didáctico

Søren Kristensen
Cedefop

Introdução

Amobilidade transnacional no quadro da formação e do ensino profissionais é um fenómeno corrente em todos os Estados-Membros da União Europeia. Além disso, tem demonstrado um grande crescimento, em parte, devido aos financiamentos concedidos ao longo dos últimos dez anos através dos programas comunitários e dos fundos regionais e sociais. Calcula-se em cerca de 230 000 o número total de jovens (e de formadores) que participarão em actividades de mobilidade financiadas no âmbito do programa Leonardo da Vinci II (2000-2006), ou seja, mais 100 000 do que na primeira fase do programa (1995-1999).

A estes programas europeus acrescenta-se um grande número de programas de mobilidade organizados graças a financiamentos a nível nacional, como, por exemplo, as actividades do Instituto Franco-Alemão da Juventude, o programa sueco *InterPraktik*, o programa dinamarquês PIU e a iniciativa holandesa *Onbegrensd Talent*. Até à data, não há dados precisos acerca do número de participantes a nível europeu, mas, segundo estimativas fiáveis, cerca de 200 000 pessoas participam todos os anos em projectos de mobilidade transnacional no âmbito da formação profissional. Este número não inclui os jovens que se deslocam ao estrangeiro, para fazer uma formação profissional, por sua própria iniciativa e pelos seus próprios meios, a partir dos respectivos centros de formação e/ou com uma bolsa local. Na sua maioria, essas actividades de mobilidade correspondem a colocações em empresas públicas ou privadas.

Num artigo anterior publicado na *Revista Europeia*, intitulado "A mobilidade enquanto processo de aprendizagem" (Abril de 1999), a forma e os objectivos deste tipo de mobilidade foram descritos em pormenor e comparados com outras formas de mobilidade transnacional. Resumindo, este artigo analisava as razões da mobilidade no âmbito da formação profissional sob quatro perspectivas: a mobilidade no mercado de trabalho, a mobilidade enquanto meio de promoção da compreensão intercultural, a mobilidade enquanto veículo de transferência tecnológica e, finalmente, o aspecto pertinente no contexto do presente artigo, a mobilidade enquanto processo de aprendizagem. O citado artigo demonstrava que os projectos de mobilidade transnacional são utilizados no âmbito da formação profissional para promover a aquisição de dois conjuntos específicos de competências: competências internacionais (competências em línguas estrangeiras e competências interculturais) e competências pessoais (competências empresariais, competências interpessoais, competências em comunicação, etc.). Numerosos projectos de colocações transnacionais têm também como finalidade o desenvolvimento das competências profissionais específicas que não é possível adquirir no país de origem. No presente artigo, procuraremos desenvolver a noção de processo de aprendizagem nos projectos de mobilidade internacional (colocações), prestando uma atenção especial à tradução desses projectos em práticas didácticas.

As colocações transnacionais são cada vez mais utilizadas no âmbito da formação profissional para fomentar a aquisição de competências em línguas estrangeiras, de competências-chave pessoais e interculturais e de competências profissionais específicas. No entanto, como instrumento didáctico, ainda se encontram numa fase inicial. É necessário promover actividades de investigação e de desenvolvimento para assegurar a qualidade do processo de aprendizagem e para adequar este instrumento aos diversos grupos destinatários. Este artigo pretende dar uma visão de conjunto do estado actual dos conhecimentos neste domínio e indicar pistas de actuação para o futuro.



"A emergência da mobilidade transnacional como instrumento didáctico, precisamente nessa altura, encontra explicação na globalização e no rápido desenvolvimento das tecnologias."

O aparecimento do fenómeno da mobilidade

A mobilidade transnacional no quadro da formação profissional é um fenómeno relativamente recente, introduzido na cena europeia depois da criação do programa Petra II (1992-1995). A emergência da mobilidade transnacional como instrumento didáctico, precisamente nessa altura, encontra explicação na globalização e no rápido desenvolvimento das tecnologias. Por "globalização" entende-se o incremento das relações de importação/exportação, constantes aquisições, fusões e criação de empresas internacionais e a expansão dos mercados internacionais. Trata-se de uma realidade que afecta a maior parte das empresas e, portanto, as competências que estas exigem da força de trabalho. Os trabalhadores têm cada vez mais necessidade de saber línguas estrangeiras, bem como de possuir capacidades de interacção construtiva com indivíduos de outras origens culturais, a partir de uma percepção das diferenças de atitudes e valores (competências interculturais). O ritmo cada vez mais acelerado das mudanças tecnológicas implica um risco de rápida obsolescência das competências técnicas, o que valoriza as chamadas "competências pessoais", isto é, competências que não estão directamente relacionadas com uma determinada profissão ou com uma organização específica do trabalho, mas que podem aplicar-se a qualquer contexto profissional. É por isso que a essas competências é também dado o nome de "competências transversais" (ou ainda "competências-chave", "competências genéricas" ou "competências transdisciplinares").

"Imersão" e "responsabilização"

Conceitos tão subtis como as competências culturais e pessoais são difíceis de "ensinar", no sentido tradicional do termo, num contexto de sala de aula em que um professor onisciente expõe, do alto da sua cátedra, um curso magistral aos alunos. Tais competências devem antes ser desenvolvidas dentro de um quadro particularmente propício à sua aquisição. Não é muito o

que se sabe sobre o modo como este processo formativo actua num contexto de aprendizagem de um projecto de mobilidade transnacional. No entanto, considera-se que, a um nível geral, estas competências são adquiridas através de dois processos diferentes, a que se pode chamar "imersão" e "responsabilização" (Kristensen, 2001). Define-se o primeiro como o grau de proximidade e de interacção com uma outra cultura e uma outra mentalidade. Fundamentalmente, isto significa que, quanto mais em contacto está o participante com o meio ambiente estrangeiro, mais capaz é de adquirir competências em línguas estrangeiras e competências interculturais. Em compensação, se mantém demasiado contacto com os seus compatriotas e se não se integra suficientemente nos processos de trabalho da empresa na qual efectua o estágio, as competências adquiridas serão escassas. O segundo processo, o da responsabilização, designa a margem de decisão autónoma de que o participante dispõe. É evidente que não se trata de um processo exclusivo das colocações transnacionais. A transnacionalidade serve, neste caso, para criar determinadas condições específicas certamente difíceis de reproduzir no ambiente habitual do estagiário. Para muitos participantes, esta colocação no estrangeiro constitui a primeira experiência fora do seu próprio ambiente. Deixam de contar com a habitual rede de familiares, amigos e professores para os ajudarem, por meio de conselhos e de exemplos, a resolver os múltiplos problemas, grandes ou pequenos, com que se deparam quotidianamente no decurso da sua colocação transnacional. Muitos destes problemas têm causas culturais e não podem ser resolvidos pelo recurso a experiências passadas. Em compensação, o facto de se encontrar só, num ambiente para si novo, significa que o estagiário pode agir num clima de liberdade, longe das expectativas dos outros, e experimentar algumas facetas da sua personalidade que, normalmente, não são activadas. Este processo desenvolve a adaptabilidade, o espírito empreendedor, a abertura a novas influências, etc.

Estes dois processos podiam constituir um único, uma vez que a imersão nos processos de trabalho implica, frequentemente, uma responsabilização. Mas também é possível encará-los em separado, a imersão sem a responsabilização



(ou com uma responsabilização mitigada) e vice-versa. Para os organizadores destas colocações que preparam um projecto, é útil examinar estes dois processos separadamente.

Aspectos distintivos dos processos de mobilidade

Os dois processos gémeos de imersão e de responsabilização podem ser observados tanto no contexto da colocação profissional como fora dele. Aderir a um clube de futebol ou negociar com o senhorio a reparação de uma janela partida são actos que, apesar de simples, podem desempenhar um papel importante no processo de aprendizagem. Mas é evidente que é o local de trabalho, onde o estagiário passa sete ou oito horas por dia, e às vezes mais, cinco dias por semana, que constitui o principal contexto de aprendizagem. A principal particularidade das colocações profissionais transnacionais em relação a outros tipos de colocações é, evidentemente, o seu carácter internacional, ou seja, o facto de se desenrolar a actividade laboral num contexto geográfico, cultural e linguístico diferente. Além disso, em relação à maioria dos outros modelos de colocação (em particular, o modelo tradicional da formação em aprendizagem), as colocações transnacionais são, salvo algumas excepções, limitadas no tempo. As estatísticas referentes ao programa Leonardo da Vinci mostram claramente que a duração da maioria das colocações não ultrapassa três ou quatro semanas. Os organizadores de colocações invocam diversos motivos para esta duração, mas para os jovens em formação profissional inicial, a razão mais frequentemente referida consiste na dificuldade em obter o reconhecimento dos projectos de mais longa duração pelas autoridades competentes (ministérios, câmaras de comércio ou de indústria) como parte integrante de um programa de formação.

Seja qual for o motivo, essa duração limitada implica que cada dia de colocação seja importante e que o estagiário – e a empresa de acolhimento – disponha de muito pouco tempo para se adaptar e se integrar.

Uma segunda dificuldade que as colocações transnacionais apresentam prende-se com o facto de não existir

qualquer disposição legal que obrigue a empresa de acolhimento a oferecer ao estagiário o volume de formação requerido, pois a legislação do país de origem em matéria de educação não é aplicável no país de acolhimento. Embora seja habitual firmar "contratos" ou "acordos de formação", estes não são vinculativos e a oferta de formação é deixada ao arbítrio da empresa de acolhimento.

Em terceiro lugar, as diferenças entre os sistemas e as tradições de formação profissional do país de origem e do país de acolhimento traduzem-se, na maior parte dos casos, na inexistência de um quadro de referências comuns entre a empresa de acolhimento e o estagiário ou o organizador da colocação relativamente ao processo de aprendizagem. A empresa de acolhimento nada sabe das competências formais e informais do estagiário ou das suas necessidades de formação e a ausência de uma base conceptual comum dificulta a sua explicitação pelo estagiário ou pelo organizador. Finalmente, nos projectos transnacionais, raramente a empresa de acolhimento se mostra interessada em dar formação, pois falta-lhe um incentivo fundamental – a possibilidade de posterior integração do estagiário nos quadros da empresa, caso as duas partes considerem o estágio um êxito. Pelo contrário, uma vez acabado o projecto, o estagiário regressa ao seu país de origem.

As colocações enquanto "participação periférica legítima"

Até à data, não existe qualquer teoria especificamente ligada ao processo de aprendizagem nos projectos de colocações transnacionais. Porém, o tema apresenta numerosos pontos de contacto com os estudos sobre "o local de trabalho enquanto contexto de aprendizagem", embora nenhuma teoria trate especificamente da transnacionalidade. No entanto, aplicados a este domínio, alguns desses estudos abrem novas perspectivas e permitem compreender melhor esse processo.

Particularmente interessantes para a situação em apreço são as teorias de Jean Lave e de Etienne Wenger (1999),

"Até à data, não existe qualquer teoria especificamente ligada ao processo de aprendizagem nos projectos de colocações transnacionais. No entanto, o tema apresenta numerosos pontos de contacto com os estudos sobre "o local de trabalho enquanto contexto de aprendizagem", embora nenhum deles trate especificamente da transnacionalidade."



acerca da "aprendizagem contextualizada" (a aprendizagem em contexto de trabalho) enquanto acto de "participação periférica legítima", que sublinham a natureza intrinsecamente social deste tipo de processo de aprendizagem.

Mais do que os processos cognitivos, nas colocações transnacionais convém salientar os aspectos sociais, dado que a aprendizagem na empresa de acolhimento se realiza essencialmente em interacção com os outros indivíduos. Ao tomar parte nos processos de trabalho ("participação"), o estagiário passa gradualmente de uma posição marginal ("periférica") para uma posição mais próxima do centro, à medida que aprende graças aos contactos com colegas mais competentes (que Lave e Wenger designam por "comunidade de práticas") e que lhe são confiadas tarefas mais exigentes. O adjetivo "legítima" significa que a comunidade de práticas aceita a sua posição como aluno e está disposta a integrá-lo nos processos de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem no local de trabalho enquanto "participação periférica legítima" pode aplicar-se eficazmente às colocações transnacionais, na medida em que permite chamar a atenção para os riscos do processo de aprendizagem. Numa colocação transnacional, *a priori*, o estagiário estará sempre numa posição periférica, pois a sua bagagem pessoal, cultural e profissional é diferente da dos seus pares no país de acolhimento. Por isso, existe sempre um risco muito real do estagiário se manter na periferia, ou porque há um grande desfasamento entre as suas competências e as exigidas para o estágio, ou porque a comunidade de práticas não aceita a sua posição como formando (por outras palavras, a sua "legitimidade"), ou ainda por ambas as razões. Nesta medida, a "participação periférica legítima" confunde-se com os processos gémeos de "imersão" (isto é, de participação) e de "responsabilização" (isto é, de legitimidade do formando e de movimento gradual da periferia para o centro e para uma melhor integração nos processos laborais).

Os trabalhos de Lave e Wenger acerca da aprendizagem contextualizada en-

quanto participação periférica legítima dentro de comunidades de práticas foram realizados para descrever a formação em aprendizagem e podem aplicar-se perfeitamente ao estudo da formação inicial dos jovens. Contudo, não contemplam determinados outros aspectos das colocações transnacionais.

O "modelo conectivo" da experiência profissional

A "experiência profissional" constituía o tema de um projecto recentemente realizado no âmbito do quarto programa-quadro de investigação socio-económica orientada [*Targeted Socio-Economic Research* – TSER]. Em muitos aspectos, a expressão "experiência profissional" consegue descrever o desenrolar de uma colocação transnacional, na medida em que considera o aspecto temporal (duração limitada) e o carácter unitário da experiência. Depois de apresentarem uma tipologia da experiência profissional em função dos objectivos propostos, os autores do relatório deste projecto descrevem um "modelo conectivo" [*connective model*] que sugere perspectivas interessantes para os projectos de colocações transnacionais, na medida em que este modelo se ocupa especialmente do desenvolvimento das competências transversais. Em resumo, no modelo conectivo, a colocação não é encarada nem em termos de curso de formação, relativamente ao participante, nem em termos de necessidades imediatas da empresa. A colocação aparece aqui descrita como um elemento negociado de "aprendizagem recontextualizada", no qual as duas partes definem e desenvolvem um "objecto partilhado" que pode ter origem num contexto independente do das necessidades da empresa e das necessidades de aprendizagem do estagiário definidas no seu programa de formação.

Transposto para situações reais, este modelo constitui uma abordagem que os mais experientes organizadores de colocações utilizam para identificar as colocações transnacionais de grande qualidade. Procuram, antes de mais, identificar e/ou desenvolver, em cooperação com a empresa de acolhi-



mento, um contexto de aprendizagem sob a forma de um ou de vários projectos comuns (ou "objectos partilhados") – tarefas que um formando pode realizar e que se revestem de interesse para a empresa. Os projectos definidos unilateralmente em função das necessidades de formação do estagiário raramente são aceites pela empresa e os projectos definidos unilateralmente em função das necessidades imediatas da empresa (que utiliza os estagiários como "mão-de-obra barata") raramente são aceites pelos organizadores dos projectos. Na maior parte das vezes, o insucesso na negociação dos conteúdos do processo de aprendizagem acarreta graves consequências sobre os resultados da aprendizagem, devido à ausência de um quadro comum de referências entre a empresa de acolhimento de um dado país e o organizador do projecto ou o estagiário de outro país. Nenhum deles sabe o que pode esperar do outro, entrando, assim, os processos de imersão e de responsabilização.

Tipologia dos projectos em função dos destinatários

Enquanto actividade didáctica, os projectos de mobilidade transnacional são muito diversificados em termos de duração, de público-alvo, de país de acolhimento, de organização em grupo ou individual, etc., o que vai determinar quer as metodologias de avaliação quer a natureza do processo de aprendizagem. Torna-se, portanto, útil estabelecer uma tipologia dos diferentes projectos. No contexto do processo de aprendizagem, a distinção mais óbvia assenta nos objectivos pedagógicos, isto é, no tipo de aquisição de competências considerado mais relevante num dado projecto.

Os projectos de mais simples identificação são os que têm um objectivo profissional claro, como os numerosos projectos nos quais os participantes aprendem tecnologias específicas ou métodos de trabalho que não existem nos seus países de origem, ou ainda os projectos destinados a pessoas em situação de desemprego recente, devido a mudanças estruturais no mercado de trabalho. Estes últimos projectos procuram fornecer aos participantes

Negociar a aprendizagem nos projectos de colocações transnacionais

No âmbito do projecto-piloto Leonardo da Vinci "Garantia de qualidade e de certificação de estágios transnacionais" (DK/98/1/59005/pI/I.1.1.a./FPI), desenvolveu-se uma metodologia que facilita a negociação da formação nas colocações transnacionais. A negociação consiste num processo dividido em três fases, cada uma delas apoiada em material de informação específica, em forma de brochuras. A primeira brochura apresenta as condições gerais da colocação: remuneração, horas de trabalho, saúde e segurança social, seguro de acidentes de trabalho, etc., bem como todas as condições práticas necessárias para o cumprimento das obrigações legais e administrativas. A segunda brochura explica o contexto da colocação: o sistema de formação profissional de que o formando procede, o objectivo geral da colocação, o tipo de tarefas e o nível de responsabilidade previstos e uma descrição geral do sector correspondente. A terceira brochura contém uma lista pormenorizada de todas as tarefas práticas relacionadas com a profissão em que o jovem estagiário é formado. A empresa de acolhimento deve assinalar as tarefas que pode propor durante a colocação e (em certos casos) o nível destas. Esta lista serve, simultaneamente, como base de negociação dos conteúdos da formação durante a colocação e como instrumento que permite reconhecer o estágio como parte integrante do programa de formação do estagiário. A empresa de acolhimento deve depois assinar um contrato com base neste acordo.

Participaram neste projecto parceiros da Dinamarca, da Alemanha, da França e do Reino Unido.

competências muito precisas (definidas individualmente) com carácter internacional ou profissional, para os ajudar a arranjar um emprego, por isso, a inclusão de uma colocação transnacional neste processo pode revelar-se um meio eficaz de reintegração. Muitas destas colocações desenvolvem-se no âmbito do Fundo Social Europeu e das suas iniciativas comunitárias (Adapt, Youthstart, etc.). Em ambos os casos, é possível avaliar o impacto da colocação no estrangeiro pouco tempo depois do regresso do participante, pois os resultados podem ser medidos à luz quer da melhoria da situação laboral quer da obtenção de um novo emprego.

Existe um outro tipo de projectos destinados a grupos (de jovens) desfavorecidos. O termo "desfavorecido" é muito flexível, mas, neste contexto, faz referência às desvantagens sociais e/ou às lacunas no plano educativo. Neste caso, emprega-se um tipo de pedagogia e de critérios de sucesso muito diferentes, pois é muito difícil obter resultados concretos em termos de emprego a curto ou a médio prazo. As vantagens deste tipo de mobilidade são

"Os projectos definidos unilateralmente em função das necessidades de formação do estagiário raramente são aceites pela empresa e os projectos definidos unilateralmente em função das necessidades imediatas da empresa (que utiliza os estagiários como "mão-de-obra barata") raramente são aceites pelos organizadores dos projectos."



"Uma outra característica da mobilidade transnacional é que o processo de aprendizagem não pode ser controlado por uma interacção quotidiana numa sala de aula ou no ambiente regulamentado de um seminário de empresa no país de acolhimento. O participante deve assumir, em larga medida, a responsabilidade do seu próprio processo de aprendizagem (...)"

essencialmente psicológicas. Em primeiro lugar, o facto de passar uma temporada noutro país e de a ele se adaptar encoraja o participante a ultrapassar outros obstáculos que o rodeiam, descobrindo novas forças e novas possibilidades que talvez lhe permitam melhorar a sua situação no país de origem. Em segundo lugar, é colocado num ambiente que não tem preconceitos negativos em relação a ele, o que lhe possibilita partir de novo "do zero", redefinir-se e desenvolver outros aspectos da sua personalidade ou da sua orientação profissional. O projecto de colocação transnacional inicia, assim, um processo que pode durar anos.

Finalmente, existe uma grande categoria de projectos destinados a vários grupos-alvo e orientados, sobretudo, para o desenvolvimento de competências que não fazem parte ou são insuficientemente tratadas no plano de formação que o participante está a seguir (ou já seguiu). Neste caso, o objectivo principal consiste em desenvolver as competências linguísticas, interculturais e pessoais do participante, encaradas como qualificações "complementares" (*Zusatzqualifikationen*) em relação às adquiridas (ou a adquirir) no âmbito do programa.

Sessões de preparação e balanço

Uma outra característica da mobilidade transnacional é que o processo de aprendizagem não pode ser controlado por uma interacção quotidiana numa sala de aula ou no ambiente regulamentado de um seminário de empresa no país de acolhimento. O participante deve assumir, em larga medida, a responsabilidade do seu próprio processo de aprendizagem e, para isso, deve estar convenientemente preparado para enfrentar as dificuldades e responder aos desafios que se levantam durante e depois da colocação. Por isso, um projecto de colocação transnacional vai mais além do que o período da colocação propriamente dito. Inclui também uma sessão informativa (preparação) e uma sessão de balanço (no final do estágio). Estas duas sessões fazem (ou deviam fazer) parte integrante de qualquer projecto e constituem importantes indicadores de qualidade. O próprio processo de preparação compreende três fases: a motivação (particularmente importante

para os grupos que não encaram de forma espontânea uma experiência transnacional), a selecção (para um bom equilíbrio entre os desafios relacionados com o projecto e a personalidade do participante) e, finalmente, a preparação propriamente dita.

Esta terceira fase compreende cinco elementos: preparação linguística, cultural, profissional, prática e pessoal/psicológica. Se a preparação linguística, cultural e prática (viagem, segurança social, alojamento, formalidades administrativas, etc.) é óbvia, numerosos projectos parecem negligenciar a preparação profissional. Esta última consiste em sensibilizar o participante para as diferenças relativas aos cursos de formação e à organização do trabalho no domínio profissional escolhido que existem entre o país de origem e o país de acolhimento. Um pedreiro dinamarquês, por exemplo, é treinado para tarefas diferentes das de um pedreiro britânico e um pedreiro alemão organiza o seu trabalho de maneira diferente de um pedreiro grego. Estas informações são importantes para assegurar uma adequada integração na colocação e para evitar decepções. A preparação pessoal/psicológica destina-se a ajudar o participante a gerir as crises que experimentam quase todos os que participam nos projectos de mobilidade transnacional: sentimento de solidão, inadaptação, saudades de casa, etc.

A sessão de balanço dos participantes nos projectos de mobilidade pode assumir diversas formas e desenrolar-se em grupo ou individualmente, sob a forma escrita ou oral. O importante é dar aos participantes a possibilidade de verbalizarem as suas experiências e de as discutirem com outros, de colocarem as coisas nos respectivos contextos e de dissiparem os mal-entendidos. Também faz parte integrante desta fase a orientação e os conselhos sobre a forma como os participantes podem valorizar as suas novas competências.

Dominar a gestão de projectos

Apesar de não existirem dados sobre o número de estagiários que efectuem uma colocação profissional sem o apoio de um organizador, o seu número



é, provavelmente, muito limitado, e a quase totalidade das colocações transnacionais é feita com a intervenção de um organizador que, na maioria dos casos, é o próprio estabelecimento de ensino profissional ou o centro de formação, embora os organismos privados, as empresas e os parceiros sociais também desempenhem um papel nesta matéria. Se o estagiário se situa numa extremidade da cadeia e a empresa de acolhimento na outra, o organizador das colocações ocupa um lugar intermédio que, no entanto, está mais próximo do estagiário do que da empresa de acolhimento, e desempenha um papel fundamental. Não é necessário que o organizador tenha um conhecimento profundo das teorias da aprendizagem, em compensação deve conhecer perfeitamente as questões práticas relacionadas com a criação de um ambiente de aprendizagem adaptado a cada colocação. Por outras palavras, deve dominar a gestão de projectos.

O papel fundamental do organizador de colocações consiste em encontrar empresas e negociar colocações interessantes para os estagiários, o que não é fácil. Nos projectos de colocação de longa duração, o estagiário e a empresa de acolhimento têm, normalmente, tempo para compreenderem mutuamente as necessidades de aprendizagem e a interacção com o ambiente da empresa, mas, muitas vezes, isso só acontece depois de vários meses de difícil adaptação e de diversas experiências de aprendizagem falhadas. Nos projectos de colocação de curta duração, não existe, simplesmente, tempo para esse processo de adaptação e de aproximação. Nesse caso é fundamental o papel do organizador de colocações, como mediador (como foi referido no modelo "conectivo" descrito anteriormente) entre o estagiário, por um lado, e as possibilidades e as necessidades da empresa de acolhimento, por outro. O organizador de colocações deve ser capaz de assegurar (ou, pelo menos, de organizar) as necessárias sessões de preparação e de balanço para os participantes. A gestão de projectos inclui ainda outros três domínios técnicos: o financiamento; a procura de parceiros e a negociação; a gestão dos aspectos práticos.

O financiamento implica, geralmente, o nível transnacional (europeu) e nacional. Em numerosos Estados-Membros, os programas europeus são a única fonte de financiamento externo. Outros Estados-Membros têm os seus próprios programas, dotados de financiamento integral a nível nacional ou de co-financiamento nacional para programas europeus. Em muitos projectos, consagra-se um tempo excessivo à procura do financiamento necessário à actividade (processos de candidatura muito complexos, etc.) e, depois do financiamento assegurado, gasta-se muito tempo a elaborar os necessários relatórios financeiros.

A procura de parceiros e a negociação constituem os elementos centrais dos projectos de mobilidade. Embora alguns projectos de colocações transnacionais não se articulem em torno de um parceiro central e tratem directamente com as empresas de acolhimento, a maioria organiza-se sob a forma de parcerias que reúnem organismos dos países de origem e dos países de acolhimento. Geralmente, os dois parceiros são estabelecimentos de ensino profissional ou centros de formação, mas existem também organismos especializados em projectos de mobilidade destinados a diversos grupos-alvo (nomeadamente, os jovens trabalhadores), que funcionam de maneira independente ou em parceria com organismos de formação. Alguns operam a nível comercial. Muitos projectos têm problemas na escolha de parceiros adequados e no desenvolvimento conjunto do projecto. As diferenças culturais estão profundamente enraizadas e reflectem-se nas modalidades de gestão, o que provoca, frequentemente, mal-entendidos. Outros problemas são de ordem linguística. A procura de um parceiro e o desenvolvimento de uma parceria faz parte de um processo de aprendizagem muito útil para muitos organizadores de projectos, mas não deve sobrepor-se à tarefa principal da actividade, que é o processo de aprendizagem dos participantes. A análise dos projectos bem sucedidos revela muitas vezes que estes são conduzidos sob a forma de parcerias em que as actividades são recíprocas (os dois parceiros enviam e acolhem estagiários) ou que já serviram de quadro a vários projectos, tendo-se estabelecido, deste modo, um conhecimento e uma confiança mútua entre os parceiros.

"Não é necessário que o organizador tenha um conhecimento profundo das teorias da aprendizagem, em compensação deve conhecer perfeitamente as questões práticas relacionadas com a criação de um ambiente de aprendizagem adaptado a cada colocação. Por outras palavras, deve dominar a gestão de projectos."



Pedagogia e gestão da qualidade aplicadas aos estágios transnacionais em empresa

O projecto Pégaso (F/96/1/05350/PI/I.1.1.a/FPI), lançado em 1996 no âmbito do programa Leonardo da Vinci, permitiu desenvolver um sistema global de controlo de qualidade relativamente à preparação, ao acompanhamento e à evolução das colocações transnacionais. Este sistema dirige-se a todos os actores envolvidos, isto é, os próprios estagiários, os organizadores de projectos, os organismos públicos e as empresas de acolhimento. O projecto permitiu definir e analisar todas as fases de um projecto de colocação e elaborar material para acompanhar e apoiar essas fases em relação a cada tipo de actor. A aplicação deste sistema permite que cada actor saiba exactamente o que pode esperar dos outros e em que momento. Além disso, umas listas de controlo pormenorizadas indicam as diversas tarefas a executar e o momento oportuno para o fazer. A utilização de tecnologia informática permite um acompanhamento permanente das colocações e uma detecção precoce dos problemas. Esta metodologia possibilita que se explique exactamente às empresas o que implica receber um estagiário estrangeiro e que se lhes forneça material simples e sistemático sobre os procedimentos administrativos.

Participaram neste projecto parceiros da Alemanha, da França, da Irlanda, do Reino Unido e da Hungria.

"Os projectos de investigação e de desenvolvimento sobre os aspectos do processo de aprendizagem na perspectiva da empresa de acolhimento (e não na perspectiva do estagiário ou do organizador de colocações) são raros e espaçados."

A gestão dos aspectos práticos pode exigir muito tempo ao organizador de projectos, particularmente quando é ele que trata directamente das formalidades com a empresa de acolhimento, ou quando o parceiro desempenha um papel limitado. Mesmo quando este se ocupa de aspectos como o alojamento e a colocação nas empresas, o organizador deve estar perfeitamente a par destes elementos na fase de concepção e de planificação do projecto. O organizador também deve conhecer os aspectos administrativos relacionados com o trabalho e a permanência, nomeadamente em matéria de segurança social; de facto, muitas vezes, os jovens em colocação (não remunerada) não se encontram cobertos por um seguro de acidentes de trabalho devido à ausência de um estatuto legal claramente definido.

A função das empresa de acolhimento

As empresas desempenham um papel importante nos projectos de colocação transnacional, na medida em que fornecem o espaço físico e o contexto profissional para o processo de aprendizagem dos estagiários. No entanto,

criam também um sério estrangulamento no processo, pois a dificuldade em encontrar empresas de acolhimento de boa qualidade constitui o maior obstáculo à expansão dos projectos de colocações transnacionais. Dada a importância atribuída a este papel, é surpreendente que haja tão pouca informação disponível sobre as empresas e sobre as razões que as levam a aceitar estagiários estrangeiros. Que tipo de empresas acolhe estagiários? Trata-se de grandes empresas? De multinacionais? De empresas fortemente empenhadas em relações de importação/exportação? Haverá sectores mais particularmente predispostos a receber estagiários? O acolhimento de estagiários será motivado pela boa vontade, pelo altruísmo ou pela crença no ideal europeu? Haverá benefícios tangíveis ou intangíveis para a empresa? E nesse caso, de que tipo? A empresa deseja apenas conseguir mão-de-obra barata (e até, em certos casos, gratuita)? Durante o processo de negociação dos conteúdos das colocações transnacionais, seria extremamente útil saber o que é que, no fim de contas, leva uma empresa a aceitar estagiários estrangeiros, para assim se poderem desenvolver as estratégias adequadas. Da mesma forma, só dispomos de informações avulsas sobre as razões que fazem com que as empresas recusem receber estagiários. É possível que certas empresas, que, noutras circunstâncias, aceitariam de bom grado um estagiário estrangeiro, se recusem a fazê-lo por desconhcerem as eventuais implicações em termos de tempo dedicado ao acompanhamento e a outras obrigações. Qual o papel que deve realmente desempenhar a figura do "tutor", mencionada no Europass¹?

Os projectos de investigação e de desenvolvimento sobre os aspectos do processo de aprendizagem na perspectiva da empresa de acolhimento (e não na perspectiva do estagiário ou do organizador de colocações) são raros e espaçados. Foram publicados recentemente em dois países (na Áustria e na Dinamarca) guias nacionais para as empresas que aceitem estagiários estrangeiros. Abordam essencialmente aspectos relacionados com a legislação e a segurança social, mas, mesmo assim, foram muito bem recebidos pelas empresas e contribuíram para clarificar inúmeras dúvidas e mal-entendidos.

1) Decisão do Conselho de 21 de Dezembro de 1998 relativa à promoção de percursos europeus de formação em alternância, incluindo a aprendizagem.



A mobilidade internacional como investimento

Inicialmente, este artigo debruçou-se sobre o número de participantes nos projectos de mobilidade transnacional. Em matéria de mobilidade, não é raro que a quantidade seja invocada como autêntico critério de êxito. Mas é evidente que os números, por si só, não podem ser utilizados como critério de sucesso. No âmbito da formação profissional, os "produtos" dos projectos de mobilidade são as qualificações e as competências que permitem melhorar o nível de empregabilidade dos participantes. É comum reconhecer que a participação num projecto de mobilidade pode melhorar as competências profissionais, linguísticas, interculturais e transversais (pessoais) dos indivíduos – competências cada vez mais solicitadas num mercado de trabalho em permanente mutação sob a influência combinada do rápido desenvolvimento tecnológico e da globalização. O simples facto de 100, 1 000 ou mesmo 10 000 jovens terem participado em projectos de colocações transnacionais não tem, em si, grande importância. O importante não é que tenham participado, mas que tenham retirado benefícios a nível de competências e de qualificações susceptíveis de melhorar a sua empregabilidade.

Uma outra forma de avaliar o alcance deste tipo de mobilidade consiste em examinar os seus custos. No programa Leonardo da Vinci II, foi consagrado à mobilidade um montante de 600 milhões de euros (ou seja, 40% do orçamento global). Como estas comparticipações compreendem um incentivo financeiro, mas não cobrem a totalidade dos custos, é necessário acrescentar a este número os dos co-financiamentos nacionais de um montante, pelo menos, equivalente. Se somarmos os financiamentos de outras iniciativas e programas europeus, binacionais, nacionais e regionais, o total não é para desprezar. É caso para perguntar se este investimento é suficientemente rendível do ponto de vista das competências que contribuem para melhorar a qualidade de vida dos participantes e a competitividade da Europa enquanto actor internacional. É frequente ouvir-se citar dados esporádicos sobre os efeitos benéficos da participação numa colocação no estrangeiro, como provas irrefutáveis do seu valor, a maior

parte das vezes em forma de testemunho de um "jovem" escolhido simbolicamente para gabar, durante uma conferência sobre a mobilidade, os méritos da colocação e as mudanças positivas que quatro semanas numa empresa estrangeira trouxeram à sua vida. O perigo é que também seria possível fazer intervir durante a mesma conferência um outro jovem para quem a experiência transnacional se teria revelado negativa. Nenhum deles pode pretender representar a "verdade" sem que os seus testemunhos se apoiem em conclusões fiáveis e válidas extraídas de avaliações exaustivas de projectos ou programas de mobilidade. Mas essas avaliações são de difícil realização e, até à data, não se desenvolveu nenhuma metodologia adequada a esse efeito. A nível regional e nacional, foram empreendidos esforços nesse sentido, com alguns resultados prometedores em termos de futuras metodologias eficazes. A necessidade de avaliação não respeita apenas o processo de aprendizagem no seu conjunto, mas também as práticas didácticas individuais, que devem ser constantemente avaliadas, melhoradas e, se for caso disso, substituídas.

Desafios para o futuro

O problema central em matéria de mobilidade transnacional é a ausência geral de prática didáctica estabelecida e de profissionalismo neste domínio. Embora a mobilidade transnacional seja considerada, desde há dez anos, um elemento importante das políticas europeias de formação profissional, pode afirmar-se que o nível de conhecimentos sobre os diversos aspectos da "gestão de projectos" não progrediu após o programa Petra II, apesar de um importante aumento quantitativo. Há quem considere que esta situação se deve, em parte, ao facto de a "mobilidade transnacional enquanto prática didáctica" não ter sido ainda reconhecida por numerosos protagonistas a nível local e regional (directores de estabelecimentos de ensino, autores de programas de formação, etc.), que têm tendência a considerá-la mais como uma espécie de exótica excursão escolar do que como uma actividade pedagógica e, nessa medida, lhe concedem prestígio e recursos. Há, no entanto, uma explicação ainda mais pertinente que decorre do próprio carácter transnacional das actividades.

"O simples facto de 100, 1 000 ou mesmo 10 000 jovens terem participado em projectos de colocações transnacionais não tem, em si, grande importância. O importante não é que tenham participado, mas que tenham retirado benefícios a nível de competências e de qualificações susceptíveis de melhorar a sua empregabilidade."



"A comunidade de investigação e desenvolvimento da mobilidade como instrumento didáctico, dito de uma forma optimista, é apenas uma comunidade restrita a extremamente dispersa do ponto de vista geográfico e disciplinar."

Retomando a teoria de Lave e Wenger sobre o desenvolvimento do conhecimento no seio de "comunidades de práticas", é evidente que uma comunidade (ou várias comunidades) deste tipo nunca existiu verdadeiramente para os organizadores de colocações no âmbito da mobilidade transnacional. Apesar do número de indivíduos abrangidos, a maior parte dos organizadores de colocações mantêm-se isolados nos seus estabelecimentos de formação profissional e têm muito poucos contactos entre si. Os recém-chegados a esta função, em lugar de explorarem a experiência dos outros, são obrigados, em larga medida, a "reinventar a roda" e a retirar ensinamentos dos seus próprios erros. A base de conhecimentos que construíram, na maior parte dos casos, perde-se novamente quando passam para outra actividade, pois não existe comunidade a quem transmiti-la. Algumas instâncias nacionais de coordenação Leonardo da Vinci procuraram agendar, a nível nacional, reuniões anuais de organizadores de colocações, mas os problemas essenciais residem nas elevadas despesas de deslocação e de alojamento e na dificuldade em estabelecer uma ordem de trabalhos adaptada a um grupo tão heterogéneo. Um outro problema relacionado com essas comunidades estritamente nacionais é que elas não incluem os técnicos encarregados da organização do projecto no país de acolhimento. É fundamental que, neste domínio, se dê a estas comunidades um

carácter tão transnacional como o dos próprios projectos. A situação é idêntica no campo da investigação e do desenvolvimento sobre a mobilidade. As actividades de investigação e de desenvolvimento são importantes para uma melhor compreensão e um melhor conhecimento do processo de aprendizagem e, para desenvolver, a partir daí, instrumentos e métodos que permitam profissionalizar e aligeirar as tarefas das pessoas envolvidas. A comunidade de investigação e desenvolvimento da mobilidade como instrumento didáctico, dito de uma forma optimista, é apenas uma comunidade restrita e extremamente dispersa do ponto de vista geográfico e disciplinar. O desafio consiste em encontrar os meios para criar plataformas adequadas, sejam elas "tradicionais" (conferências e seminários) ou baseadas nas novas tecnologias da informação e da comunicação, a partir das quais surjam e se desenvolvam comunidades profissionais para criarem o receptáculo adequado de conhecimentos e os vectores de transferência desses mesmos conhecimentos. Estas plataformas devem servir também para assegurar uma "fertilização cruzada" entre os técnicos e a comunidade de investigação e desenvolvimento e devem ter, necessariamente, um carácter transnacional. Sem esta condição prévia, não será possível profissionalizar a utilização deste instrumento. A matéria-prima está à nossa disposição, fruto de dez anos de intensa experiência prática.

Bibliografia

Cedefop; Kristensen, Søren. Transnational mobility in the context of vocational education and training in Europe. In Descy, P.; Tessaring, M. *Vocational education and training – the European research field: background report*. 1998, vol. 2

Cedefop; Kristensen, Søren. Making sense of mobility projects – a knowledge development issue for practitioners. In Nyhan, B. et al. *Building blocks for knowledge society – reflections on knowledge development processes* (no prelo).

Cedefop; Werner; Tassinopoulos; Kristensen. *Mobilité et migration de la force de travail dans l'Union européenne et leurs implications spécifiques chez les jeunes*, 1998.

Chaiklin, Seth; Lave, Jean. *Understanding practice – perspectives on activity and context*. Cambridge University Press, 1996.

Cini, Lucette; Müller, Burkhard. *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen*. Campus Verlag, 1998.

Comissão Europeia. *Rapport du groupe de haut niveau sur la libre circulation des personnes*, 1998.

Hofstede, Geert. *Cultures and organisations – software of the mind*. McGraw-Hill, 1997.

Kristensen, Søren. A mobilidade enquanto processo de aprendizagem. *Revista Europeia "Formação Profissional"*, Janeiro-Abril 1999, nº 16.

Kristensen, Søren; Schultz-Hansen, Anne. *Forberedelse til praktikophold i udlandet*. Ringsted, 1998.

Lave, Jean; Wenger, Étienne. *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1999.

Miller, A.; Watts, A.G.; Jamieson, I. *Rethinking work experience*. Falmer Press, 1991.

Wenger, Étienne. *Communities of practice*. Cambridge University Press, 1998.

Wordelmann, Peter et al. *Internationale Qualifikationen. Inhalte, Bedarf und Vermittlung*. W. Bertelsmann Verlag, 1995.

Relatórios e documentos relativos aos seguintes projectos:

Projecto Leonardo da Vinci DK/98/1/59005/p1/1.1.1.a. /FPI: "Assurance qualité et certification de stages transnationaux" [Garantia de qualidade e certificação de estágios transnacionais].

Projecto Leonardo da Vinci F/96/1/05350/p1/1.1.1.a. /FPI: "Pédagogie et gestion de la qualité appliquées aux stages transnationaux en entreprises" [Pedagogia e gestão da qualidade aplicadas aos estágios transnacionais em empresa].

Quarto programa-quadro da UE/Investigação Socio-económica Dirigida SOE2-CT97-2025: "Work experience as an education and training strategy: new approaches for the 21st century [A experiência profissional enquanto estratégia de educação e de formação: novas abordagens para o século XXI].



Que ensinamentos retirar da aplicação do sistema dual das qualificações na Europa?

Sabine Manning

WIFO (Fórum de Investigação Educação e Sociedade) Berlim

Introdução

No âmbito de dois projectos Leonardo da Vinci (INTEQUAL e DUOQUAL – veja-se a lista dos projectos), dois parceiros europeus analisaram algumas aplicações do sistema dual de qualificações. Estas qualificações associam, a nível do ensino secundário, uma formação profissional e um ensino geral, proporcionando uma dupla orientação para o emprego e o ensino superior. Os programas de aquisição de qualificações pelo sistema dual [*Doppelqualifikation*] analisados pela parceria caracterizam-se do seguinte modo:

a) os que abarcam uma parte integrante do sector educativo geral, como acontece em ramos educativos na República Checa, nos programas do ensino profissional em Portugal e nos programas ou ramos profissionais nos sistemas educativos integrais da Noruega e da Suécia;

b) os que respeitam a programas ou a qualificações individuais, como o *Baccalauréat* profissional, em França, as *Advanced General National Vocational Qualification* (GNVQ), em Inglaterra, o liceu polivalente integrado (IML), na Grécia, a formação profissional de segundo ciclo do ensino secundário (MBO/BOL4), nos Países-Baixos, e os cursos do Instituto WIFI, na Áustria;

c) os projectos-piloto desenvolvidos no quadro de sistemas de formação e de ensino profissionais já existentes, incluindo a reforma experimental na

Finlândia e alguns projectos individuais na Alemanha (Baviera e Brandenburgo).

O presente artigo debruça-se sobre os "ensinamentos de aprendizagem mútua" retirados destes programas graças a um processo de cooperação. Este método de investigação colectiva e de aprendizagem mútua foi desenvolvido a partir de um grupo de projectos Leonardo da Vinci e apoiado por algumas medidas de acompanhamento a cargo do Cedefop. Como foi referido na conferência europeia sobre formação profissional, em Viena, em 1998, "a cultura emergente da aprendizagem mútua põe em relevo o papel das 'áreas complementares de desenvolvimento das políticas' ou 'reorganiza as estruturas existentes para integrar novos modelos de transição' ou 'permite criar condições comparáveis para conduzir experiências em ambientes sistémicos diferentes'" (Kämäräinen, 1998).

Entre os projectos utilizados nesta abordagem, contam-se EUROPROFT, POST-16 STRATEGIES/SPESNET (ver lista dos projectos) e INTEQUAL/DUOQUAL. O conceito de aprendizagem mútua e de experiência prática obtido através deste processo reflectiu-se em vários estudos (Attwell, 1997; Heidegger, 1996, 2000; Kämäräinen, 2000; Lasonen e Manning, 1998; Stenström, 2000). O processo e os ensinamentos retirados da aprendizagem mútua no âmbito dos projectos INTEQUAL/DUOQUAL serão tratados seguidamente, com a explicação da metodologia, a análise dos resultados e as conclusões correspondentes.

Este artigo evidencia os ensinamentos a retirar da aprendizagem mútua. Tendo por base uma investigação colectiva e um processo de aprendizagem mútua, analisa os resultados de dois projectos europeus Leonardo da Vinci sobre o sistema dual de qualificação e apresenta alguns dos ensinamentos fundamentais a retirar dos diferentes programas de aplicação do sistema dual de qualificação.



Quadro 1

Metodologia comparativa da aprendizagem mútua



Os ensinamentos retirados da aprendizagem mútua entre os parceiros dos diversos países, implicitamente, levam em linha de conta os contextos nacionais. No entanto, para se efectuar uma análise comparativa desses ensinamentos, torna-se necessário explicitar melhor o quadro contextual do sistema dual de qualificações(...). Utilizou-se uma tipologia de contextos nacionais para identificar as relações básicas existentes entre o mundo do ensino e o mundo do trabalho.

Metodologia

A parceria organizou várias sessões para debater o que se pode aprender uns com os outros. Cada parceiro avaliou os pontos fortes e os pontos fracos do seu programa e analisou a experiência dos outros no contexto nacional. Os debates entre os participantes basearam-se no conceito de partilha dos conhecimentos com vista à aprendizagem mútua (Brown e Manning, 1998; Manning, 1997). O ponto de partida para esta abordagem consiste em aceitar que não existem lições gerais por direito próprio: as lições estão sempre ligadas a um contexto e aos programas de que decorrem ou aos quais se aplicam. Em geral, estão ligadas a programas específicos, isto é, normalmente, retira-se um ensinamento de um programa A de um dado país para depois o integrar no programa B de um outro país. Neste processo, esse ensinamento é, em geral, determinado, simultaneamente, por aspectos do programa A (bom exemplo) e por aspectos do programa B (problema que requer uma solução). A correlação entre os dois é, sem dúvida, influenciada por factores como a percepção e a experiência do parceiro que extrai o ensinamento (ver quadro 1).

Como deixa adivinhar o título do presente artigo (que podemos aprender uns com os outros?), o seu tema central reside mais nos ensinamentos retirados do que nos próprios programas. O nosso objectivo consiste em identificar os ensinamentos estimulantes, incluindo as boas práticas, e não avaliar os programas.

Durante o debate final entre os parceiros, as experiências dos projectos foram comparadas com o potencial das qualificações de orientação dual, por meio de um modelo teórico (Lasonen e Manning, 1999). Esse modelo combina três critérios referentes à qualidade da formação profissional e ao seu estatuto relativamente ao ensino geral: fornecer competências pessoais e facilitar a mobilidade, tanto no sistema educativo como no mercado de trabalho (ver quadro 2).

Os ensinamentos retirados da aprendizagem mútua entre os parceiros dos diversos países, implicitamente, levam em linha de conta os contextos nacionais. No entanto, para se efectuar uma análise comparativa desses ensinamentos, torna-se necessário explicitar melhor o quadro contextual do sistema dual de qualificações. A partir de uma investigação paralela (Lasonen e Manning, 1999), utilizou-se uma tipologia de contextos nacionais para identificar as relações básicas existentes entre o mundo do ensino e o mundo do trabalho. Podemos distinguir três tipos de contextos nacionais (ver quadro 3):

- a) tipo I: predominância de uma estreita relação entre o sistema educativo e o mercado de emprego, baseada num sistema educativo por áreas e numa estrutura de qualificações adaptada às condições de acesso ao emprego;
- b) tipo II: predominância de uma fraca relação entre o sistema educativo e o mercado de emprego, caracterizado por uma elevada proporção de ensino profissional ministrado em estabelecimentos escolares, abrangendo numerosas especialidades, seguido por uma formação no posto de trabalho;
- c) tipo III: relação variável entre o sistema educativo e o mercado de emprego, caracterizado, simultaneamente, por um ensino profissional em estabelecimento escolar, abrangendo numerosas especialidades, e por uma formação do tipo de aprendizagem/formação prática, abrangendo diferentes perfis profissionais.

Análise

Os resultados dos debates sobre os ensinamentos da aprendizagem mútua são analisados em função de quatro perguntas:

a) Em que medida os programas de aquisição de qualificações pelo sistema dual respondem aos três critérios de qualidade (competência pessoal, mobilidade no seio do sistema educativo, mobilidade profissional)?

b) Quais os problemas encontrados em todos os programas de aquisição de qualificações pelo sistema dual?

c) Quais os ensinamentos que se podem retirar dos programas de aquisição de qualificações pelo sistema dual?

d) Que exemplos de boas práticas se podem identificar nos programas de aquisição de qualificações pelo sistema dual?

Para cada uma destas perguntas, são avaliados os resultados em função do contexto nacional dos programas considerados.

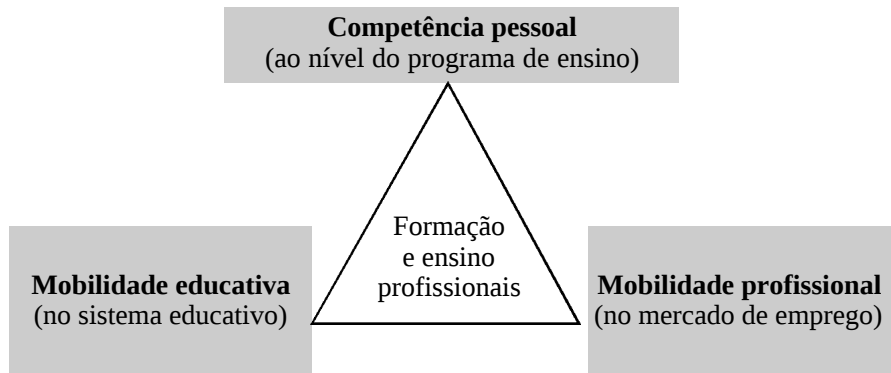
Crítérios de qualidade das qualificações adquiridas por meio do sistema dual

Durante os debates, pediu-se aos parceiros que indicassem em que medida os respectivos programas tinham atingido o objectivo de qualidade, de acordo com três critérios: competência pessoal, mobilidade educativa e mobilidade profissional. Os parceiros responderam à pergunta com base nos respectivos programas específicos, sem procederem a qualquer comparação com os outros programas. Para a avaliação, propuseram três possibilidades de classificação: objectivo de qualidade atingido; objectivo de qualidade não atingido; sem alterações.

Durante o debate sobre este tema, chegou-se a uma avaliação globalmente positiva da qualidade do sistema dual das qualificações, com base em três critérios (em nove programas analisados, a classificação de "objectivo de qualidade atingido" foi atribuída sete vezes para a competência e para a mobilidade educativa, respectivamente, e seis vezes para a mobilidade profissional). No entanto, é necessário prudência quando se comparam os programas. Como a pergunta diz respeito aos programas individuais, os parceiros avaliaram-nos no seu contexto nacional e não numa perspectiva comparativa. Por isso, a avaliação realizada reflecte as normas e

Quadro 2

Crítérios de qualidade do ensino profissional



Quadro 3

Tipologia dos contextos nacionais

Relação entre ensino e trabalho	Países
Tipo I = predominantemente estreita	Áustria República Checa, Dinamarca, Alemanha, Países-Baixos
Tipo II = predominantemente fraca	Suécia
Tipo III = variada	Inglaterra, Finlândia, França, Grécia, Noruega, Portugal

as expectativas nacionais, que podem diferir consideravelmente de país para país e de programa para programa. Se, por exemplo, o especialista holandês, com um elevado grau de exigência, considerar que não foi atingido o objectivo de desenvolvimento de competências, em relação ao programa MBO/BOL4, isto não significa, de modo nenhum, que o programa, em matéria de desenvolvimento de competências, seja de "qualidade inferior" relativamente aos outros programas que se considerou terem atingido este objectivo.

Todavia, a avaliação globalmente positiva corresponde ao resultado da análise comparativa efectuada no âmbito do inquérito DUOQUAL (Manning, 1998). No seu conjunto, as qualificações de orientação dual satisfazem, potencialmente, os critérios definidos para alta qualidade e estatuto elevado do ensino e da formação profissionais, desenvolvem competências pessoais e

“No seu conjunto, as qualificações de orientação dual satisfazem, potencialmente, os critérios definidos para alta qualidade e estatuto elevado do ensino e da formação profissionais, desenvolvem competências pessoais e facilitam a mobilidade quer no sistema educativo quer no mercado de emprego”



“O principal problema referido é o de se saber como conseguir uma verdadeira integração das matérias profissionais e das matérias gerais no programa de ensino e no processo de aprendizagem (...)”.

(...) A inovação pedagógica confronta-se com uma forte resistência provocada pela tradicional clivagem entre o mundo do ensino geral e o mundo do ensino profissional (...).

“(...) Num contexto de numerosos e diversos problemas colocados pela transição do mundo do ensino para o mundo do trabalho, na qual se joga o futuro de muitos jovens, os itinerários de qualificação pelo sistema dual mostram-se, na realidade, selectivos, deixando na cauda os alunos considerados “fracos”. O desafio que se põe à política educativa consiste, pois, em garantir que os programas de aquisição de qualificações pelo sistema dual sejam integrados em sistemas transparentes e flexíveis, acessíveis a todos e com ligações directas a outros ramos do ensino e da formação (...).”

facilitam a mobilidade quer no sistema educativo quer no mercado de emprego (Lasonen e Manning, 1999). A avaliação com base nos critérios de qualidade mostra também que, pelo menos do ponto de vista dos parceiros individuais, não existe uma distinção geral entre os programas “sólidos” e os programas “fracos” ou entre os que “dão” e os que “recebem” ensinamentos. O processo de aprendizagem mútua tem a ver com uma análise e uma percepção muito mais diferenciadas dos pontos fortes e dos pontos fracos dos programas, factores de que nos ocuparemos seguidamente.

Problemas postos pela aquisição de qualificações pelo sistema dual

Depois de terem analisado o êxito dos respectivos programas, os parceiros expuseram os problemas com que se depararam na execução dos programas de aquisição de qualificações pelo sistema dual. Mais uma vez, a pergunta incidia sobre os programas encarados individualmente, mas conduziu o debate para aspectos tanto específicos como comuns.

As questões problemáticas apresentadas pelos parceiros revelam uma extraordinária semelhança em relação a todos os programas e a todos os contextos nacionais. O principal problema referido é o de se saber como conseguir uma verdadeira integração das matérias profissionais e das matérias gerais no programa de ensino e no processo de aprendizagem. Em vários projectos (Grécia, Finlândia, Noruega, Países-Baixos, Portugal, República Checa, Suécia), a inovação pedagógica confronta-se com uma forte resistência provocada pela tradicional clivagem entre o mundo do ensino geral e o mundo do ensino profissional (a nível das instituições, da administração, das estruturas de qualificação, do pessoal docente). A ausência de formação no posto de trabalho (fora da escola) também se revelou um importante obstáculo (Noruega, Portugal, República Checa e Suécia). A integração da teoria e da prática nas actividades de sala de aula e de oficina foi considerada como um desafio (Noruega). O compromisso com uma aprendizagem auto-dirigida pode ser entravado por uma avaliação excessivamente diferenciada (Inglaterra).

Diversos programas (Alemanha, Áustria e Finlândia) embora tenham

atingido os objectivos de qualidade, mostraram-se pouco acessíveis, facto que põe em relevo um problema que é, geralmente referido a propósito das qualificações de orientação dual: num contexto de numerosos e diversos problemas colocados pela transição do mundo do ensino para o mundo do trabalho, na qual se joga o futuro de muitos jovens, os itinerários de qualificação pelo sistema dual mostram-se, na realidade, selectivos, deixando na cauda os alunos considerados “fracos”. O desafio que se põe à política educativa consiste, pois, em garantir que os programas de aquisição de qualificações pelo sistema dual sejam integrados em sistemas transparentes e flexíveis, acessíveis a todos e com ligações directas a outros ramos do ensino e da formação (veja-se Lasonen e Manning, 1999).

Retirar ensinamentos dos diferentes programas de aquisição de qualificações pelo sistema dual

O debate sobre os problemas com que cada parceiro se defrontou deu lugar a um processo de aprendizagem comum, enriquecido pela colocação de uma outra pergunta: que metodologias adoptadas noutros programas merecem ser analisadas? Ao todo, foram vinte e nove ensinamentos que se retiraram de onze programas (metodologia “receptora”) e foram feitas quarenta e quatro referências a onze programas (metodologia “ofertante”). Alguns elementos merecem ser mencionados.

A aprendizagem mútua entre parceiros incidia essencialmente sobre os aspectos relativos aos programas de ensino (26 ensinamentos), e quase nada sobre a mobilidade no sistema educativo ou sobre a mobilidade profissional. Este facto prende-se, sem dúvida, com o facto dos parceiros terem centrado os seus projectos sobre os aspectos relacionados com os programas de ensino e de aprendizagem. Existem, no entanto, motivos mais profundos. A análise colectiva das qualificações de orientação dual revelou que os programas de ensino e o processo de aprendizagem constituem elementos centrais das reformas e dos projectos-piloto. Esses elementos são também essenciais para o êxito dos programas e para a mobilidade educativa e a mobilidade



profissional. Além disso, as questões curriculares têm tendência para estar menos condicionadas pelo contexto nacional dos programas do que as questões relacionadas com a mobilidade, na medida em que estão estreitamente relacionadas com o sistema educativo e com o mercado de trabalho, respectivamente.

A maioria dos ensinamentos retirados dos outros programas tem a ver com os problemas já detectados nos programas originais dos países. Embora a correspondência observada entre esses problemas e os ensinamentos retirados de outros programas não seja surpreendente, já as excepções são muito significativas. Por um lado, alguns problemas podem ser específicos de um dado contexto nacional ou detectados exclusivamente neste. Em todo o caso, as soluções para esses problemas devem ser procuradas, antes de mais, no contexto nacional. Por outro lado, determinados ensinamentos podem ser inspirados pelas vantagens observadas noutros programas e estar relacionados com os limites e as deficiências ou com a orientação do programa próprio.

Os ensinamentos são retirados quer de diferentes programas em diferentes contextos nacionais (27 referências) quer de programas do mesmo tipo (17 referências). Este modelo diversificado confirma a hipótese segundo a qual a aprendizagem mútua, nomeadamente sobre temas curriculares, não está limitada pelas diferenças entre sistemas educativos.

São feitas referências a programas dos três tipos e, na maior parte dos casos, na Alemanha, na Áustria, em Inglaterra e na Noruega. Esta selecção talvez se possa explicar pelo facto de estes programas terem adoptado metodologias inovadoras, que atraíram a atenção. Contudo, é possível que a orientação implícita do processo de aprendizagem em parceria seja também motivo de escolha: o primeiro projecto (INTEQUAL) serviu de base ao projecto multiplicador (DUOQUAL), proporcionando uma experiência enriquecedora (incluindo os quatro programas referidos acima!) para o alargamento da parceria.

A análise mais aprofundada do conteúdo dos ensinamentos revela que o interesse comum se centra nos métodos de integração do ensino profissional e geral, na avaliação das competências e no estreitamento da

Quadro 4

Ensinamentos retirados dos programas de aquisição de qualificações pelo sistema dual

- ☐ combinação no programa de conteúdos técnicos e gerais (Alemanha, Países-Baixos);
- ☐ integração de matérias gerais e profissionais (Grécia);
- ☐ experiência prática e aprendizagem da vida activa como base para a aprendizagem teórica (Alemanha);
- ☐ período de formação em aprendizagem como opção no quadro da formação no trabalho (Noruega);
- ☐ acesso gradual à especialização de acordo com um modelo "em árvore" (Noruega);
- ☐ preparação para a participação social e a cidadania (Alemanha, França, Noruega, Suécia);
- ☐ flexibilidade na organização dos programas de cursos para estudantes (Suécia);
- ☐ oferta de diferentes estilos de aprendizagem (Inglaterra);
- ☐ exames orais que facilitam uma avaliação sinóptica (República Checa);
- ☐ implantação de uma certa flexibilidade do tempo de formação (Inglaterra, Países-Baixos);
- ☐ criação de um sistema modular flexível (Inglaterra);
- ☐ cooperação entre estabelecimentos de ensino geral e profissional (Finlândia);
- ☐ oferta de programas de ensino geral e profissional num mesmo estabelecimento (Inglaterra, Noruega);
- ☐ oferta de diferentes níveis de programas de ensino profissional num mesmo estabelecimento (Países-Baixos);
- ☐ elaboração de programas de ensino profissional de nível avançado para pessoas que já possuem qualificações profissionais de nível inferior (Áustria, França);
- ☐ oferta de um ensino superior de carácter dual para estudantes saídos de uma formação em aprendizagem (Áustria, Alemanha);
- ☐ formação de formadores para os cursos integrados (Noruega);
- ☐ oferta de um apoio financeiro às empresas para a formação em trabalho (Noruega).

cooperação entre os estabelecimentos de ensino e o mundo do trabalho. As questões curriculares podem considerar-se essenciais para as qualificações de orientação dual e constituir a base da mobilidade quer educativa quer profissional. No quadro 4 são apresentadas as principais características consideradas como "ensinamentos" dos programas individuais.

Estas características fazem parte integrante, sem dúvida, dos programas individuais e do respectivo contexto nacional. Não podem ser "transferidas" para qualquer outro programa nem misturadas como um "ingrediente" mais para o melhorar ou o reformular. No entanto, os conceitos que lhes estão subjacentes e a prática a que, em cada caso, dão origem podem enriquecer a



Quadro 5

"Boas práticas" nos programas de qualificação pelo sistema dual

Programas de ensino/desenvolvimento de competências

- ☐ conteúdos profissionais gerais de carácter alargado e de base nos programas educativos (República Checa);
- ☐ integração de objectivos e de temas do ensino profissional e do ensino geral (Alemanha, Grécia);
- ☐ flexibilidade em relação ao tempo de estudo (Finlândia);
- ☐ focalização no trabalho diário das aulas e na pedagogia das novas competências (Noruega);
- ☐ dinâmica e inovação nas escolas (Portugal);

Sistema educativo e mobilidade educativa

- ☐ participação de amplos grupos etários (República Checa, Noruega, Suécia);
- ☐ atractivos para estudantes com aproveitamento de nível elevado (Alemanha, Finlândia);
- ☐ certificação comum para diversos itinerários de qualificação dual (Áustria);
- ☐ reforço da mobilidade educativa entre os itinerários gerais e profissionais (Finlândia);
- ☐ itinerário de acesso ao ensino superior (Inglaterra);

Mercado de trabalho/mobilidade profissional

- ☐ estreita cooperação com a indústria (Alemanha);
- ☐ promoção social e empregabilidade graças ao diploma profissional (Portugal);
- ☐ formação no posto de trabalho como factor positivo para acesso ao emprego (Suécia);

Mobilidade educativa e mobilidade profissional

- ☐ combinação de diferentes tipos de qualificação dual para grupos-alvo individuais (República Checa);
- ☐ acesso quer ao ensino superior quer à prática profissional (Grécia, Finlândia, Países-Baixos);
- ☐ partilha de responsabilidades entre os organismos educativos e as organizações ligadas ao mundo do trabalho (Noruega).

de orientação dual, mesmo que tenham a ver com o ponto de partida específico do processo de aprendizagem. Para se ficar com uma noção mais rigorosa do que é uma experiência bem sucedida, perguntou-se aos parceiros quais os elementos que funcionam bem nos respectivos programas de qualificação pelo sistema dual. As respostas não só completam a ideia prévia das características dos outros programas, como também servem de apresentação às "boas práticas", que podem fornecer um estímulo suplementar para outros programas.

A avaliação dos elementos que funcionam correctamente num dado programa está, normalmente, relacionada com o contexto nacional, estabelecendo a comparação entre as qualificações de orientação dual e os modelos convencionais dos ensinos profissional e geral do secundário no respectivo país. As "boas práticas" observadas são, por isso, específicas de um programa individual e do debate nacional interno. É isto que estabelece a diferença entre "boas práticas" e "ensinamentos" (quadro 4), que têm a ver com questões ou problemas detectados noutros programas. Além disso, as "boas práticas" centram-se, sobretudo, nos elementos que funcionam realmente bem num determinado programa, a partir de um inquérito e de uma avaliação interna, ao passo que os "ensinamentos" podem referir-se tanto à experiência prática como às características conceptuais.

Os principais resultados das "boas práticas" nos programas de qualificação pelo sistema dual são apresentados no quadro 5, e agrupados em função dos três critérios de qualidade já referidos (ver os países indicados entre parênteses).

Este quadro de "boas práticas" corresponde, em parte, ao que foi referido anteriormente em relação aos "ensinamentos" (ver quadro 4), mas inclui um leque mais alargado de experiências positivas. Registam-se "boas práticas" em todos os aspectos da qualidade: as competências e a mobilidade tanto educativa como profissional. Este facto vem confirmar a hipótese segundo a qual as qualificações de orientação dual conseguem dar resposta aos critérios de qualidade da formação e do ensino profissionais. Além disso,

reflexão sobre temas do mesmo género encontrados noutros programas.

"Boas práticas" nos programas de aquisição de competências pelo sistema dual

As referências a métodos ou a características interessantes observados noutros programas são também indicadores do êxito das qualificações



podem identificar-se "boas práticas" em todos os tipos de programas envolvidos no projecto. Os resultados dos programas recentemente incluídos no estudo (Finlândia, Grécia, Portugal e República Checa) vêm enriquecer a experiência realizada em parceria em matéria de qualificações de orientação dual.

Apresentação

O processo e os resultados da aprendizagem mútua entre os parceiros foram apresentados sob a forma de um documento disponível na página Internet do Fórum de Investigação WIFO de Berlin (<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>). O documento electrónico surgiu durante a execução do projecto, servindo, simultaneamente, como instrumento de trabalho para todos os parceiros e de página de divulgação para o público em geral. Foi feito um esforço no sentido de encontrar meios para tornar "visível" o processo de aprendizagem. A parte consagrada aos "ensinamentos por aprendizagem mútua" começa por apresentar a metodologia adoptada nas sessões de debate, fornece avaliações estruturadas dos diferentes programas (ver quadro 6) e resume os resultados dos debates.

Conclusão

Os resultados da aprendizagem mútua confirmam as hipóteses avançadas nas fases anteriores do projecto de parceria, nomeadamente:

a) As qualificações de orientação dual podem dar resposta aos critérios definidos para garantir uma alta qualidade na formação profissional: conferem competências pessoais e facilitam a mobilidade tanto no sistema educativo como no mercado de trabalho. A avaliação efectuada pelos parceiros durante os debates, bem como os resultados da detalhada análise comparativa dos programas (Manning, 1998) confirma essa hipótese. As qualificações de orientação dual cumprem esses critérios não só "potencialmente" como também em termos reais; ao mesmo tempo, revelam um importante potencial ao nível de progressos e de aperfeiçoamento.

Avaliação dos programas

Como preparação para o debate sobre a aprendizagem mútua, os parceiros avaliaram os respectivos programas de aquisição de qualificações de orientação dual em relação aos seguintes países:

	CZ	D	EL	
A				EN
S				FIN
	P	N	NL	

Cada parceiro responde a três perguntas:

1. O que é que funciona bem no seu programa?
2. Quais os problemas colocados por esse programa?
3. Que ensinamentos se podem retirar dos outros programa?

<<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/less-ass.htm>>

b) As possibilidades de intercâmbio e de transferência de experiências entre os diferentes programas e sistemas educativos nacionais são consideráveis. O debate realizado no final comprova claramente esta hipótese. De um modo particular, sugere que os métodos curriculares, nomeadamente os de desenvolvimento das competências, são mais apropriados à aprendizagem mútua entre programas do que os temas relacionados com itinerários educativos e carreiras profissionais (mais solidamente implantados nos contextos nacionais). É necessário, no entanto, observar que "o intercâmbio e a transferência de experiências", tal como foram praticados no âmbito deste processo de "aprendizagem mútua" em parceria, se limitam ao nível conceptual, ao passo que as implicações práticas se mantêm em aberto.

Os ensinamentos identificados pelos parceiros devem ser analisados a nível nacional e europeu e sujeitos a um profundo debate entre os decisores políticos, os técnicos e os investigadores em matéria de educação. A abundante documentação disponível na base de dados DUQUAL (Manning, 1999) permite apoiar este processo de aprendizagem contínua.



Bibliografia

Attwell, G. Towards a community of practice for vocational education and training professionals. In Brown, A. *Promotion vocational education and training: European perspectives*. Hämeenlinna: Universidade de Tampere, 1997, p. 3-11.

Brown, A.; Manning, S. *Qualifications for employment and higher education: a collaborative investigation across Europe*. Hämeenlinna: Universidade de Tampere, 1998. (Ammattikasvatussarja; 18).

Heidegger, G. *New forms of Basic and further education of professionals for vocational education and training. EUROPREF working paper*. Brême: Institut Technik und Bildung, 1996.

Heidegger, G. Future trends in European vocational education. In Stenström, M.-L.; Lasonen, J. *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Instituto de Investigação Educativa, Universidade de Jyväskylä, 2000, p. 266-279.

Kämäräinen, P. What kind of key qualifications should be integrated to curricula in the near future according to a "horizontal approach"? *Development of vocational qualifications and competencies. European Vocational Training Conference, Basic documents, 3 and 4 July 1998*. Viena: Ministério Federal da Educação e dos Assuntos Culturais, 1998, p. 5-17.

Kämäräinen, P. Parity of esteem as a challenge to European cooperation as reflected in POST-16 STRATEGIES/SPES-NET and INTEQUAL/DUOQUAL projects. In Stenström, M.-L.; Lasonen, J. *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Instituto de Investigação Educativa, Universidade de Jyväskylä, 2000, p. 302-315.

Lasonen, J. Shared learning. In Lasonen, J.; Young, M. (dir.). *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education*. Jyväskylä: Instituto de Investigação Educativa, Universidade de Jyväskylä, 1998, p. 169-185.

Lasonen, J.; Manning, S. Analysing strategies and qualifications in two Leonardo da Vinci research partnerships – issues of transnational research in collaboration. In Mulder, M. (dir.). *Vocational Education and Training Research: Proceedings of the vocational education and training NETprogram at the ECER conference on 17-20 September 1998 in Ljubljana, Slovenia*. 1998, p.1-7.

Lasonen, J.; Manning, S. *How to improve the standing of vocational as against general education – a comparative investigation of strategies and qualification across Europe*. Jyväskylä: Instituto de Investigação Educativa, Universidade de Jyväskylä; Berlim: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V., 1999. Contribuição para o segundo Relatório sobre a Investigação do Cedefop; 2001.

Manning, S. (dir.). *Qualifications with a Dual Orientation towards Employment and Higher Education: A Comparative Investigation of Innovative Schemes in Seven European Countries. INTEQUAL Report I*. Berlim: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V., (WIFO), 1996.

Manning, S. (dir.). *Qualifications with a Dual Orientation towards Employment and Higher Education: A Collaborative Investigation of Selected Issues in Seven European Countries. INTEQUAL Report II*. Berlim: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V., (WIFO), 1997.

Manning, S. (dir.). *Dually-oriented qualifications: a knowledge base related to the Leonardo da Vinci projects INTEQUAL/DUOQUAL*. Berlim: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V., (WIFO), 2000.
Internet: <<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>>
(criado em 14 de Agosto de 1999)

Stenström, M.-L. Impacts of and experiences from the SPES-NET project. In Stenström, M.-L.; Lasonen, J. *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Instituto de Investigação Educativa, Universidade de Jyväskylä, p. 253-257.

Lista dos projectos

1. EUROPREF / Projecto de investigação e análise Leonardo da Vinci (1995-1997)

Título: New forms of education of professionals for vocational education and training [Novos tipos de formação dos profissionais do ensino e da formação profissionais].

2. INTEQUAL / Projecto de investigação e análise Leonardo da Vinci (1995-1997).

Título: The acquisition of integrated qualifications for professional work and study. - an assessment of innovative approach in seven European countries. [A aquisição de qualificações integradas para o trabalho e os estudos profissionais – uma avaliação das metodologias inovadoras adoptadas em sete países europeus].

3. DUOQUAL / Projecto de efeito multiplicador Leonardo da Vinci (1997-2000), baseado no projecto INTEQUAL.

Título: Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education – applying a pattern of comparative investigation across European countries [Sistema dual de qualificações para o emprego e o ensino superior – aplicação de um projecto de investigação comparativa nos países europeus].

Coordenador (INTEQUAL/DUOQUAL): Sabine Manning, Fórum de investigação sobre a educação e a sociedade (WIFO), Berlim.

Parceiros (IQ=INTEQUAL; DQ=DOUQUAL) Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (BAIT), Universidade de Flensburg, Alemanha (DQ); Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Marselha, França (IQ); Cooperativa Marcella, Lurago, Itália (DQ); Department of Educational Research, Universidade de Roskilde, Roskilde, Dinamarca (DQ); Faculdade de Ciências e Tecnologia – Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Monte da Caparica, Portugal (DQ); HIAK Akershus College, Bygdoy, Noruega (IC/DQ); Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Viena, Áustria (IQ/DQ);

Institut Technik und Bildung (ITB), Universidade de Bremen, Alemanha (IQ/DQ); Institut for Educational Research (IER), Universidade de Jyväskylä, Finlândia (DQ); Institute for Employment Research (IER), Universidade de Warwick, Inglaterra (IQ/DQ); Institut national de la recherche pédagogique (INRP), Paris, França (DQ); Pedagogical Institute (P.I.), Ministério da Educação, Atenas, Grécia (DQ); Research Institute of Technical and Vocational Education (VÚO), Praga, República Checa (DQ); SCO Kohnstamm Instituut, Universidade de Amsterdão, Holanda (IQ/DQ); Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB), Munique, Alemanha (IQ/DQ); Stockholm Institute of Education, Estocolmo, Suécia (IQ/DQ); University of Surrey, Surrey, Inglaterra (IQ).

Autores da base de dados INTEQUAL/DUOQUAL (Manning, 2000)

Internet: <<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>>

Göran Arman, Tor Bergli, Rainer Bremer, Alan Brown, Elly de Bruijn, Henri Eckert, Lourenço Frazão, Robert Höghielm, Knud Illeris, Gerald Heidegger, Pekka Kämäräinen, Jean-Louis Kirsch, Anna Konopásková, Werner Kush, Lilian Larsen, Anne Lazar, Kveta Lejcková, Owe Liljefelt, Sabine Manning, Loukia Marneli, Trudy Moerkamp, Teresa Oliveira, Stamis Paleocrassas, Fátima Santos, Monika Thum-Kraft, Petr Vicensik, Maarit Virolainen, Eva Voncken, Stella Zacharia.

4. POST-16 STRATEGIES / Projecto de investigação e análise Leonardo da Vinci (1995-1997).

Título: Finding new strategies for post-16 education by networking vocational and academic/general education and working life to improve the parity of esteem for initial vocational training. [Elaboração de novas estratégias para a formação dos jovens com mais de 16 anos, através da ligação do ensino profissional e gera ao mundo do trabalho, a fim de aumentar o prestígio da formação profissional inicial].

Coordenador: Johanna Lasonen, Instituto para a investigação no sector educativo, Universidade de Jyväskylä.

SPES-NET / Leonardo da Vinci - Projecto de efeito multiplicador (1997-2000) baseado no POST-16 STRATEGIES.

Título: Sharpening the post-16 education strategies by horizontal and vertical networking. [Melhorar as estratégias de formação para os jovens com mais de 16 anos através de uma ligação horizontal e vertical].

Coordenador: Marja-Leena Stenström, Instituto para a investigação no sector educativo, Universidade de Jyväskylä.



Uma aprendizagem para o futuro: experiências práticas

Introdução

Em 1997, o grupo de estudos sobre o ensino geral e profissional da Comunidade Europeia considerava "a profissionalização e a preparação para o acesso a um mundo do trabalho complexo, exigente e em rápida transformação... em todos os níveis dos sistemas educativos" como sendo a terceira mais importante função da educação, a par do desenvolvimento da personalidade e da socialização (Comunidade Europeia, 1997).

De acordo com Opaschowsky (1999), algumas importantes tendências irão determinar a evolução social do mundo ocidental (incluindo os Estados Unidos e o Japão) na próxima década. Algumas dessas tendências com interesse para o sistema educativo são apresentadas seguidamente, acompanhadas de breves explicações:

a) globalização: o trabalho repartido por todo o mundo – declínio do trabalho em sentido tradicional – exige o alargamento da noção de trabalho para além do emprego remunerado, incluindo nela os serviços humanos e sociais;

b) serviços: transformação estrutural de uma sociedade industrial numa sociedade de serviços baseada nas tecnologias da informação – expansão dos serviços de segurança, de cuidados e de saúde – e o desenvolvimento de uma sociedade orientada para o lazer (turismo, meios de comunicação, etc.);

c) aumento da flexibilização: mudanças frequentes de emprego e de profissão;

d) envelhecimento: aumento da esperança média de vida para os 90 anos nos países industrializados, nos meados do século – duplicação da percentagem

do número de pessoas com mais de 60 anos, na Alemanha;

e) individualização: a figura-chave da era industrial era o "assalariado" – o objectivo do futuro será o "empresário individual permanente";

f) expansão dos meios de comunicação: irrupção mundial da Internet como novo meio de comunicação de massa.

Estas tendências obrigarão a uma transformação e a um alargamento da percepção acerca dos objectivos da formação profissional. Nos anos 80 e 90, as mudanças na organização do trabalho nas sociedades industrializadas¹ levaram à promoção deliberada de competências-chave que transcendiam a competência especializada. Competências essenciais como "flexibilidade, capacidade de decisão, espírito empresarial, capacidade de abstracção, espírito de grupo e capacidade de aprendizagem (competência auto-formativa)" desempenham já "um papel-chave na organização do trabalho actual e futuro" (Comissão Europeia, 1993). Estas competências são também condições indispensáveis para a realização das tarefas do emprego (Ott, 1999). Isto é confirmado pelos resultados de um inquérito realizado na Alemanha, em 1998/1999, acerca das mudanças estruturais no mundo do trabalho, pelo Instituto Federal da Formação Profissional [*Bundesinstitut für Berufsbildung*] e pelo Instituto de Investigação sobre o Mercado de Trabalho e as Profissões [*Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*]: desde 1991/1992, o grau de autonomia na organização do trabalho aumentou, a monotonia do trabalho diminuiu e a procura de inovação e de criatividade no trabalho cresceu (Dostal et al., 2000). As competências mencionadas revelam-se também indispensáveis para que as pessoas ajam autono-

Klaus Halfpap

Director Executivo Adjunto para o Ensino (apos.) no governo regional da Renânia do Norte-Vestefália

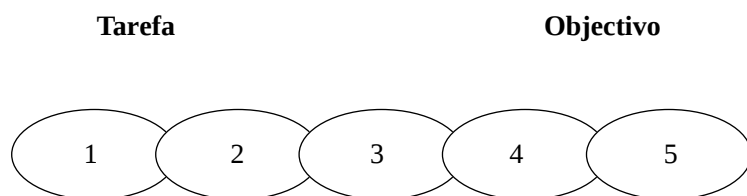
Algumas importantes tendências determinam a evolução social, alargando a percepção dos objectivos da formação profissional. O presente artigo descreve três projectos-piloto realizados na Alemanha, cujos resultados poderão revelar-se de interesse para os países com sistemas de formação diferentes. A experiência adquirida graças a estes projectos permite retirar algumas conclusões sobre a futura transformação das escolas em "centros de aprendizagem".

(1) Da linha de montagem à fabricação integral e das actividades comerciais isoladas à responsabilidade completa.



Quadro 1

Modelo de uma acção completa



Etapas

- 1) Análise, soluções possíveis e condições que afectam a actuação
- 2) Plano provisório de actuação (objectivos intermédios e etapas de trabalho)
- 3) Avaliação e decisão sobre o plano de actuação
- 4) Execução do plano de actuação
- 5) Comprovação e avaliação dos resultados e do processo de actuação

mamente e realizem com êxito qualquer tarefa em qualquer situação da vida (cf. quadro 1).

Em conformidade com o princípio director de "uma educação para uma aprendizagem ao longo da vida", a percepção alargada dos objectivos da formação profissional significa:

a) uma formação não já centrada exclusivamente numa única profissão, mas também para tarefas no domínio humanitário e social, incluindo trabalhos não remunerados. Na Alemanha, as "actividades não lucrativas" têm cada vez mais importância;

b) o sistema de formação profissional tem que aceitar o desafio de formar as pessoas para que estas saibam gerir as suas vidas de forma inteligente durante um período cada vez maior na fase após a do emprego remunerado, pois o trabalho desempenha um papel-chave na vida do homem.

Aquilo a que se chama trabalho voluntário² (não remunerado) tem uma grande importância não apenas após, mas também durante a própria fase de emprego remunerado. Este facto foi confirmado pelo primeiro inquérito a uma amostra representativa efectuado

na Alemanha (Bundesministerium, 2000), de acordo com o qual 34% dos indivíduos com mais de 14 anos (isto é, cerca de 22 milhões de pessoas) realizam trabalho voluntário (37% das pessoas entre os 14 e os 25 anos). A capacidade para aceitar tarefas e funções voluntárias implica uma predisposição geral para um comportamento social fomentado, entre outros, pelo sentimento de "pertença" a um grande círculo de amigos ou de relações ou a uma igreja, ou ainda pela posse de habilitações académicas com classificações elevadas.

O "novo" objectivo da educação pode resumir-se como a capacidade global para actuar na vida profissional, na vida privada e na vida social. Para isso, desempenham um papel particularmente importante:

a) as competências profissionais e especializadas (saber e saber-fazer);

b) a capacidade para resolver problemas, nomeadamente de análise, de planificação e de decisão;

c) a capacidade de interacção, nomeadamente para cooperar e para comunicar;

d) a capacidade para assumir responsabilidades individuais e sociais.

Muitas das tendências mencionadas já estavam identificadas há muito tempo (cf., entre outros, Comissão Europeia, 1993). Na Alemanha, numerosas experiências-piloto procuraram desenvolver novos conceitos de formação³ tendo em conta estas tendências. Serão apresentados seguidamente alguns desses projectos-piloto, bem como as respectivas actividades de acompanhamento. Todos os trabalhos didácticos referidos têm como base formações realizadas em estabelecimentos de ensino.

Só serão apresentados neste artigo os relatórios de resultados que possam ter interesse para países possuidores de sistemas de formação diferentes. Os títulos escolhidos representam, em minha opinião, as principais etapas para o futuro do ensino profissional em estabelecimento escolar:

a) relação entre trabalho e aprendizagem na formação profissional;

2) Em sectores como o desporto, os lares, as actividades culturais, a escola, o trabalho social, a igreja, a política, o trabalho com os jovens e as associações de primeiros socorros

3) Consultem-se as publicações do Instituto Federal da Formação Profissional [Bundesinstitut für Berufsbildung]. Endereço: Hermann Ehlers-Strasse 10, D-53113 Bonn.

4) O autor deste artigo participou neles na qualidade de director de projecto ou de conselheiro científico.



b) formação dos professores e criação das condições necessárias nos estabelecimentos de ensino;

c) novos papéis dos professores e dos formandos.

Estas três experiências práticas serão resumidas no final e completadas por algumas reflexões acerca dos aspectos-chave da futura transformação da escola em "centro de aprendizagem".

Relação entre trabalho e aprendizagem na formação profissional

Na Renânia do Norte-Vestefália, os alunos admitidos nos estabelecimentos de ensino técnico secundário [*Fachoberschule*]⁵ podem adquirir, em dois anos de escola profissional frequentada a tempo inteiro [*Berufsschule*], uma formação comercial de base e o elemento escolar da qualificação para acesso a um estabelecimento de ensino superior técnico [*Fachhochschulreife*]. Estes cursos, frequentados num estabelecimento de ensino secundário comercial [*höhere Handelsschule*], eram, até meados dos anos 80, quase exclusivamente teóricos. Tornava-se indispensável fazer uma ligação mais estreita entre a formação e a prática a fim de tornar aquela mais eficaz, e permitindo que os alunos fizessem as suas próprias experiências.

Entre 1985 e 1988, foi realizada uma experiência-piloto em quatro estabelecimentos de ensino. Pretendia-se com ela verificar se aquele objectivo podia ser atingido graças à aprendizagem pelo trabalho num "escritório de aprendizagem" (Halfpap, 19993). Para isso, foram criados escritórios "realistas" para que os alunos pudessem planificar, executar e avaliar as actividades comerciais. Os alunos trabalhavam e aprendiam, um dia por semana, com tarefas tipicamente comerciais, nos departamentos de uma empresa modelo: compra, venda, distribuição e, em certos casos, fabrico, contabilidade, gestão de pessoal e geral (cf. quadro 2). As actividades comerciais eram reais e a única simulação consistia na troca de mercadorias⁶.

Quadro 2

Relação entre a prática e a teoria no escritório de aprendizagem

Postos de trabalho para
empregados de comércio em empresas reais

Orientação profissional

ESCRITÓRIO DE APRENDIZAGEM de uma empresa-piloto

com secções (compra, venda...)

Orientação geral

Disciplinas: Comércio, Inglês, Política, alemão...

< disciplinas gerais >

Uma empresa modelo é uma reprodução idealizada da realidade e cria um contexto para a aprendizagem pelo trabalho em estabelecimento escolar (e não unicamente no escritório de aprendizagem, o que explica, no gráfico 2', a dupla seta entre o escritório e as disciplinas ministradas). A aprendizagem pelo trabalho num escritório de aprendizagem processa-se do seguinte modo:

a) as tarefas são ordenadas por grau de dificuldade crescente, de acordo com princípios didácticos. Esta classificação reflecte, nomeadamente, a complexidade dos processos de trabalho e do conteúdo das disciplinas, bem como a liberdade de decisão de que o aluno dispõe na planificação e na organização autónoma ou conjunta dos processos de trabalho;

b) a aprendizagem orienta-se no sentido da actuação e revela-se muito eficaz pois assenta em cada aluno

5) Após um período de formação em empresa, o aluno pode obter o *Fachhochschulreife*, que lhe permite o acesso às *Fachhochschulen*. O diploma de acesso a um estabelecimento de ensino técnico secundário [*Fachhochschulreife*] é um diploma escolar intermédio, obtido após a frequência, durante dez anos, de um estabelecimento de ensino geral.

6) Na altura, não era permitido que, nas escolas, se criassem empresas reais, geridas pelos alunos. Hoje em dia, é uma prática cada vez mais frequente.

7) A seta que parte das disciplinas ministradas para o escritório de aprendizagem indica que há numerosas disciplinas que influenciam o trabalho realizado no escritório de aprendizagem. A seta que aponta para as disciplinas mostra que os dados da empresa-piloto podem e devem ser também utilizados para o estudo dessas disciplinas.



individual, está estruturada em torno de actividades e ligada à experiência, é interactiva e global. O aluno deixa de ser um consumidor de conhecimentos e passa a desempenhar um papel activo na sua própria formação;

c) a aprendizagem exige uma mudança no comportamento dos professores no sentido de uma parceria interactiva: os professores organizam a aprendizagem através de um ensino em grupo e assumem o papel de conselheiros e de tutores, enquanto os alunos trabalham e aprendem;

d) a aprendizagem faz a ligação entre as diferentes disciplinas e exige uma estreita coordenação entre elas.

Estes "escritórios de aprendizagem" já foram introduzidos em todos os estabelecimentos de ensino da Renânia do Norte-Vestefália, bem como noutros *Länder* da Alemanha⁸. Já foram tomadas as primeiras medidas para introduzir este conceito na Hungria e, mais recentemente, na Rússia e na Polónia. O Instituto Federal da Formação Profissional [*Bundesinstitut für Berufsbildung*, BIBB] comprometeu-se a apoiar a abertura de centros-piloto para a formação profissional em numerosas cidades da Europa Central e de Leste (BIBB, 1996). Todos esses centros estão equipados com escritórios de aprendizagem nas respectivas secções comerciais. No âmbito deste projecto, por exemplo, um centro modelo em Moscovo beneficia do apoio de uma escola que participou na experiência-piloto do "escritório de aprendizagem" na Renânia do Norte-Vestefália. Na Polónia, existem "escritórios de aprendizagem piloto" em Poznań e em Koszalin. Nas três repúblicas bálticas, Estónia, Letónia e Lituânia, foram desenvolvidos centros-piloto com o apoio dos ministérios competentes da Alemanha e dos três países referidos, do BIBB, bem como dos institutos de Hesse e da Renânia do Norte-Vestefália⁹.

Na Renânia do Norte-Vestefália, a aprendizagem pelo trabalho nos escritórios de aprendizagem alargou-se, entretanto, a outros cursos, como, por exemplo, funcionário administrativo. Algumas escolas também utilizam empresas-piloto equipadas com instalações técnicas próprias para ministrar

outras especialidades, como a formação de pessoal dos sectores jurídico, médico e estomatologista, de empresas de transporte e de comércio retalhista.

Formação dos professores e criação das condições necessárias nos estabelecimentos de ensino

De 1992 a 1995, foi lançada no *Land* de Brandeburgo uma experiência-piloto, baseada na experiência da Renânia do Norte-Vestefália. Em primeiro lugar, foram formadas equipas de professores em seis estabelecimentos de ensino, para o trabalho em escritórios de aprendizagem. A experiência-piloto (Halfpap, Oppenberg e Richter, 1996) destinava-se à formação de assistentes comerciais através de um curso em tempo completo, com a duração de dois anos. Durante o primeiro ano, cada equipa de professores das escolas parceiras da Renânia do Norte-Vestefália dava apoio a duas escolas de Brandeburgo. Ao fim de um ano, a procura desta formação era tão grande¹⁰ que foi necessário propô-la a outros estabelecimentos. No final da experiência-piloto, já participavam neste projecto 16 escolas de Brandeburgo. Um ano mais tarde, todas as 20 escolas – excepto uma -, graças a outras medidas de formação contínua, dispunham de escritórios de aprendizagem.

Esta experiência-piloto, cuja amplitude foi sendo progressivamente aumentada, confrontou as quatro equipas de animadores (uma quarta escola associou-se ao programa) com um desafio de uma importância incalculável. Só uma consequente formação contínua dos professores, orientada para a acção, conseguiu levar a cabo esta tarefa¹¹. As equipas das escolas vizinhas encontraram-se várias vezes por ano em Brandeburgo para frequentarem formações de uma semana, animadas pelas equipas de professores da Renânia do Norte-Vestefália. O objectivo não era fornecer aos professores mais conhecimentos especializados, mas sim treiná-los em métodos didácticos e levá-los a desenvolver as suas capacidades de trabalho em equipa em novas estruturas organizacionais.

8) Cf., por exemplo, Achtenhagen e Schneider, 1993.

9) Em 1996, o autor deste artigo participou em Jurmala e em Riga (Letónia) num seminário com directores e colaboradores de centros-piloto para trocarem experiências sobre o desenvolvimento da formação profissional nos países bálticos. Foi sublinhada a importância dos escritórios de aprendizagem, embora admitindo que estes devem ser completados com estágios em empresas (Sociedade Carl-Duisberg, 1997).

10) Porque não foi possível proporcionar lugares de formação em empresa, no âmbito da formação dual.

11) Este conceito de aprendizagem de adultos teve grande êxito. Por isso, é possível responder a Blaschke (1997, p. 17) que este "método de aprendizagem e de ensino para adultos" existe realmente e pratica-se em larga escala.



Nessa medida, tiveram que aprender a planificar uma aprendizagem integrada na acção, de acordo com o modelo de uma acção completa (quadro 1). Isto exige, da parte do professor, uma nova e elevada capacidade de planificação. Para estimular os alunos a organizarem, o mais possível, as suas próprias actuações, ensinando-lhes a capacidade de acção num grande número de situações concretas da vida, o professor deve criar um ambiente e as condições de aprendizagem de forma a que os alunos possam planificar e conceber o seu próprio processo de aprendizagem¹².

A aplicação integral deste programa em Brandeburgo (e na Renânia do Norte-Vestefália) confrontou os professores e a direcção das escolas com grandes desafios. O programa assume que o curso é o factor-chave para a planificação da aprendizagem e do ensino em todas as disciplinas. Nas escolas de ensino profissional, existe um elevado número de cursos que conferem qualificações diferentes (ao contrário do liceu, por exemplo, que concede um único modelo de diploma). A aprendizagem de uma língua estrangeira, da Matemática ou da Economia, por si só, não é eficaz, nem interessante nem significativa para o futuro dos alunos que escolheram uma formação profissional. Em contrapartida, importa estabelecer uma relação transparente entre cada uma das disciplinas e a formação para empregos como assistente comercial ou empregado de uma empresa de transportes, por exemplo. A coordenação dos conteúdos e do tempo atribuído às diferentes disciplinas de um dado curso facilita a aprendizagem, pois permite, por um lado, reconhecer mais facilmente a sua interdependência e, por outro, realizar uma aprendizagem interdisciplinar. Os professores só o conseguirão com um trabalho de equipa (incluindo o ensino em equipa). No entanto, a capacidade para trabalhar em equipa só se desenvolve de forma efectiva através da prática, isto é, se se trabalha em equipa. Foi com base nestes princípios que foram organizadas as formações contínuas para os professores.

A aplicação do conceito de um ensino orientado para a acção e, por consequência, dos planos que nele se fundamentam, tem importantes reper-

cussões na direcção dos estabelecimentos de ensino¹³:

a) necessidade de organizar reuniões dos professores de todas as disciplinas do curso¹⁴, para a elaboração de um esquema geral do ensino durante o curso. As equipas de professores devem preparar um programa escolar anual e situações de aprendizagem interdisciplinar de acção formativa;

b) os professores devem trabalhar em equipa no mesmo curso, durante um longo período. Os professores organizam uma grande parte do seu próprio trabalho (incluindo a distribuição das horas de aula). Apenas se encontram pré-definidos o número de horas por disciplina e o professor que a ministra;

c) o espaço físico da formação deve estar equipado de forma a permitir uma alternância entre aprendizagem em grupo e trabalho para toda a aula, associando a teoria e a prática (por exemplo, num escritório de aprendizagem ou num laboratório oficina).

Novos papéis dos professores e dos formandos

Entre 1990 e 1993, realizou-se em Schleswig-Holstein¹⁵ uma experiência-piloto intitulada "laboratório oficina", destinada a promover as competências-chave a partir do exemplo da tecnologia digital CNC num curso técnico para operadores de máquinas de esmerilar (Halfpap e Mmarwede, 1994)¹⁶. Este desenvolvimento de competências-chave (cf. acima) levou a uma diferente percepção dos papéis dos professores e dos alunos, como será explicado seguidamente.

Os alunos – apoiados por uma equipa de professores – deviam realizar uma complexa tarefa de produção no espaço de seis meses (numa jornada de trabalho de oito horas por semana) na oficina, isto é, no "laboratório" de uma empresa-piloto criada na escola¹⁷. O equipamento disponível no local de trabalho (incluindo uma vasta biblioteca) permitiu que os alunos trabalhassem individualmente ou em grupos (pequenos ou grandes). O conteúdo das disciplinas centrava-se

12) Ostenk (1995, p. 39) referiu a possibilidade de melhorar a formação reforçando o meio de aprendizagem no local de trabalho.

13) Para facilitar a introdução deste conceito e garantir o seu êxito, foram realizados vários cursos de formação contínua destinados aos membros das direcções das escolas de Brandeburgo.

14) Também devem ser convocados representantes dos alunos do curso para participarem nestas reuniões, na qualidade de membros consultivos, bem como representantes dos alunos que trabalham nas empresas, no caso das escolas profissionais do sistema dual.

15) Esta experiência-piloto, no que diz respeito à organização e à direcção das escolas, teve efeitos comparáveis aos da experiência-piloto de Brandeburgo.

16) Esta experiência também se inspirou no projecto-piloto de Brandeburgo.

17) É evidente a influência da experiência dos projectos-piloto "escritório de aprendizagem", realizada na Renânia do Norte-Vestefália.



em técnica de produção e de controlo, comunicação técnica, técnica dos materiais, técnica mecânica, gestão industrial e comercial e estudos comunitários. Os conteúdos eram concretizados, por exemplo, no cálculo dos custos de previsão e dos custos reais, na preparação do trabalho, no escritório de programação e de controlo relativos ao fabrico de brocas.

Os professores elaboraram registos detalhados do trabalho. Seguem-se alguns dos principais resultados da avaliação da formação dos professores na aprendizagem pelo trabalho:

a) a aprendizagem pelo trabalho exige, da parte dos professores, uma capacidade de planificação (cf. acima) e uma flexibilidade metodológica;

b) os professores devem aprender a observar o comportamento dos alunos, julgando-o em função de determinados critérios, e a estimular deliberadamente as competências comportamentais¹⁸;

c) os próprios professores devem agir mais ou menos como modelos, demonstrando a sua capacidade de acção num grande número de situações, através da aplicação prática das competências-chave mencionadas acima.

Quando se avalia o "novo" papel do professor, torna-se necessário colocar, entre outras, as seguintes perguntas: o professor estimulou a capacidade de acção dos alunos num grande número de situações? Conseguiu criar situações de aprendizagem pela acção – por vezes como parte de uma equipa – e facilitar a aprendizagem integrada pela acção?

O "novo" papel do aluno consiste, nomeadamente, em ser capaz de fornecer informações sobre o seu próprio trabalho, de manejar programas informáticos e máquinas, de trabalhar em equipa, de procurar informações, de utilizar os conhecimentos adquiridos e de falar em público (sob a forma de exposições ou de contribuições importantes apresentadas na aula).

Em qualquer circunstância, o complexo desempenho do aluno deve ser julgado e avaliado com base no seu desen-

volvimento formativo em relação a todas as competências ligadas à sua capacidade de actuação, segundo critérios claros e conhecidos do próprio aluno.

Transformação da escola em "centro de aprendizagem".

Em 1992, o primeiro-ministro do Land Renânia do Norte-Vestefália¹⁹ criou uma comissão internacional de educação, que apresentou os resultados de uma investigação, sugestões e recomendações importantes num documento intitulado *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* [O futuro da educação – a escola do futuro] (Bildungskommission, 1995). A escola do futuro aparece aí descrita como um "centro de aprendizagem". Só conseguirá resistir à pressão das exigências que o futuro lhe imporá "se se considerar a si própria como uma instituição de auto-aprendizagem" (idem). Esta é também a opinião expressa pelos autores do estudo *Organisation qualifizierte...*, quando se referem ao desenvolvimento dos recursos humanos para a formação inicial e a formação contínua nas empresas da União Europeia: a auto-formação no posto de trabalho constituirá o modelo de aprendizagem em empresa – também ela considerada uma organização de auto-aprendizagem –, em que o trabalho e a aprendizagem estão associados numa "cultura de aprendizagem universal" (Comissão Europeia, 1993).

Na qualidade de centro de aprendizagem, a escola deve desenvolver o seu próprio perfil pedagógico. Para isso, todos os que nela trabalham devem chegar a um consenso sobre as tarefas apresentadas seguidamente e classificá-las por ordem de prioridade na "cultura da escola":

a) transmissão do saber e desenvolvimento da personalidade;

b) aprendizagem de disciplinas e aprendizagem interdisciplinar;

c) aprendizagem social e aprendizagem prática;

18) O comportamento social também só pode ser adquirido de forma eficaz através de uma acção reflectida, por exemplo, trabalhando o comportamento dos alunos com eles próprios, de modo cognitivo.

19) Na altura, Johannes Rau, actual presidente de República Federal da Alemanha.



d) descoberta da sua própria identidade e respeito pela integridade dos outros (Bildungskommission, 1995).

Um dos princípios fundamentais enunciados por esta comissão para a formação profissional inicial e contínua refere que "a missão educativa da formação profissional transcende a formação directamente relacionada com uma actividade profissional. A formação profissional é também uma formação geral" (idem).

Em minha opinião, é possível sintetizar as principais conclusões do trabalho realizado nas experiências-piloto acerca da evolução das escolas:

a) O perfil do estabelecimento educativo reflecte as orientações pedagógicas básicas essenciais desse estabelecimento. A criação desses perfis exige um elevado grau de autonomia por parte de cada escola, que deve pôr por escrito os seus objectivos, as suas estratégias de aplicação e os processos de avaliação;

b) A pedagogia utilizada no curso estabelece uma relação entre o material objectivo dos cursos²⁰ e a aprendizagem subjectiva dos alunos. As situações de aprendizagem interdisciplinar pela acção, no âmbito de uma empresa-piloto, são os elementos-chave do ensino do curso, e permitem ultrapassar a didáctica tradicional de conhecimentos isolados;

c) Os domínios de actuação, retirados do contexto laboral, da vida e da sociedade, determinam o método didáctico utilizado para o desenvolvimento de programas de ensino. Os conteúdos são descritos de forma pormenorizada, em termos de capacidades ambicionadas (competências específicas, metodológicas e sociais) e de capacidades exigidas para gerir as situações de acção. Estes programas são transformados por equipas de professores nas reuniões dos cursos num programa de ensino para cada escola.

d) A formação profissional inicial e contínua dos professores deve ser orientada mais pela ideia de "ser professor", que contém o paradigma de "facilitador da aprendizagem", do que pela imagem do professor como

"transmissor de saber". Deve, pois, fornecer aos professores as capacidades necessárias para educarem, aconselharem, inovarem e trabalharem em equipa e, portanto, para desempenharem um papel na definição do perfil da escola e na elaboração do programa de ensino, no âmbito da metodologia docente.

e) A organização e a direcção da escola devem facilitar e apoiar o plano pedagógico apresentado. Isso implica:

- um modelo de orientação participativa, no âmbito do qual os professores desempenham uma função importante como organizadores do seu próprio trabalho (em equipas);
- uma estrutura organizativa baseada em cursos ou grupos de cursos e professores que intervenham no menor número possível de cursos;
- horários e instalações flexíveis que estimulem a aprendizagem e o ensino orientados para a acção.

O estudo mencionado conclui com a apresentação de onze "requisitos para funções com responsabilidade", que servem como pontos de referência para a promoção do trabalho voluntário (Bundesministerium, 2000)²¹. Estes requisitos também foram importantes – retrospectivamente – nas experiências-piloto relatadas neste artigo. Além disso, constituem competências-chave para o emprego remunerado e aplicam-se, como vimos, tanto nas actividades económicas como nas actividades formativas. Se forem levados em linha de conta, a formação profissional dá também preparação para o trabalho voluntário:

- 1) margem de manobra para agir de modo independente e sob a sua própria responsabilidade;
- 2) possibilidade de fazer uso das suas próprias tendências e capacidades;
- 3) possibilidade de fazer qualquer coisa "com sentido";
- 4) possibilidade de agir no sentido de obter resultados;
- 5) atribuição de responsabilidades;

20) Prescrito no programa de aprendizagem (Halfpap, 2000).

21) O 12º requisito ("possibilidade de mudar sem necessidade de se justificar") só se aplica ao trabalho voluntário.



6) possibilidade de trabalhar em equipa auto-organizada;

7) possibilidade de se controlar a si próprio;

8) garantia de obtenção de conhecimentos e de capacidades adequadas;

9) grande flexibilidade de horários;

10) possibilidade de participar na definição de objectivos;

11) garantia de activar faculdades de liderança.

Durante uma conferência, foi possível demonstrar, com a ajuda de 26 exemplos, que este conceito pode ser aplicado a determinadas disciplinas na escola do futuro (Landesinstitut, 1997). Uma equipa de professores elaborou um relatório sobre o trabalho realizado, intitulado *Lernen für Europa* [Aprender para a Europa], no qual descreve o conceito da seguinte maneira:

"A aprendizagem para a Europa não pode nem deve limitar-se a uma disciplina isolada. Caso se pretenda

alargar a capacidade de actuação dos jovens para os preparar para o campo de actuação mais amplo e mais complexo que será a Europa, é preciso desenvolver os objectivos dos cursos a nível interdisciplinar, concretizá-los, harmonizá-los e pô-los por escrito, conferindo-lhes um carácter obrigatório. Para isso, será necessário definir o contributo que cada disciplina do curso pode e deve dar à realização dos objectivos comuns e a forma como as disciplinas devem convergir para um fim comum (...) A melhor maneira de realizar 'a aprendizagem para a Europa' será num contexto adequado, isto é, noutros países europeus ou em estreita cooperação com parceiros estrangeiros". Neste programa comunitário "Sócrates", participam estabelecimentos de ensino da Alemanha, da Dinamarca, da Grã-Bretanha, da Hungria, dos Países-Baixos e de Portugal, para o desenvolvimento profissional, através do intercâmbio de experiências.

Os exemplos práticos demonstram que já nos encontramos no caminho certo da formação para o futuro.

Bibliografia

Achtenhagen, Frank; Schneider, Dagmar. *Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Berücksichtigung der Nutzung Neuer Technologien.* 2 vol. Göttingen, 1993.

Aloja, Piera C.; Nyhan, Barry; Stahl, Thomas. *Organisation qualifiante: une perspective pour le développement des ressources humaines.* Ed. Commission des Communautés européennes. Bruxelles, 1993.

Bildungskommission NRW. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen.* Berlin, Neuwied/Krieffel, 1995.

Blaschke, Dieter. *Aktuelle Situationen, Erfahrungen und Strategien in der Evaluierung von beruflichen Aus- und Weiterbildungsprogrammen.* In Cedefop, *Evaluierung von europäischen Ausbildungs- und Beschäftigungsprogrammen sowie Programmen zur Entwicklung der Humanressourcen.* Thessaloniki, 1997, p. 15 e seg.

Bundesinstitut für Berufsbildung. *Geförderte Modellzentren und Lernbüros in Mittel- und Osteuropa.* Berlin, 1996.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Freiwilliges Engagement in Deutschland, Ergebnisse der Repräsentativerhebung*

zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. 3 vol. (só o 1º volume é citado: *Gesamtbericht*), Stuttgart, Berlin, Köln, 2000.

Carl-Duisberg-Gesellschaft e.v. (com o Centro de Formação Profissional da Letónia). *Modellzentren der beruflichen Bildung in Estland, Lettland und Litauen.* Köln, 1997.

Communautés européennes. Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation. *Rapport: accomplir l'Europe par l'éducation et la formation.* Luxembourg, 1997.

Dostal, Werner; Jansen, Rolf; Parmentier, Klaus: *Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung.* Nürnberg, 2000.

Halfpap, Klaus. *Lernen lassen – Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln.* Darmstadt, 1996.

Halfpap, Klaus. *Curricula für berufsbildende Schulen handlungsorientiert konstruieren und evaluieren. Erziehungswissenschaft und Beruf,* nº 2, 1998, p. 166 e seg.

Halfpap, Klaus. *Desenvolvimento de programas pedagógicos no âmbito da formação profissional dual na Alemanha. Revista europeia "Formação profissional",* nº 21, 2000, p. 34 e seg.

Halfpap, Klaus et al. *Arbeitslernen im Lernbüro,* 3ª edição, Schwerte, 1993.

Halfpap, Klaus; Marwede, Manfred. *Werkstattlabor. Vol. 2: Abschlußbericht des Modellversuchs Werkstattlabor.* Schwerte, 1994 [Versão abreviada na Internet: <http://www.ipts.de/ipts23/wela/wela-ind.htm>].

Halfpap, Klaus; Oppennnnberg, Heinbernd; Richter, Dirk. *Kaufmännisches Arbeitslernen in Modellbetrieben des Landes Brandenburg. Vol. 3: Abschlußbericht des Modellversuchs Lernbüro.* Schwerte, 1996.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. *Profilbildung in Kollegsulen und berufsbildenden Schulen.* Soest, 1997.

Onstenk, Jeroen. *Apprendre sur le lieu de travail en situation de changement organisationnel dans l'industrie de transformation. Revue européenne "Formation professionnelle",* nº 5, 1995, p. 37 e seg.

Opaschowski, Horst W. *Blick in die Zukunft – Wie wir morgen arbeiten und leben.* Conferência não publicada. Schwerte, 1999.

Ott, Bernd. *Structures et objectifs d'une formation professionnelle globale. Revue européenne "Formation professionnelle",* nº 7, 1999, p. 55 e seg.



Empresas virtuais e formação profissional

Stefan Kreher

*Diploma de Estudos
Comerciais*

*Instituto de Ciências do
Trabalho da Universidade
de Kassel*

Fábrica Volkswagen

Introdução

As estruturas de empresas descentralizadas têm-se desenvolvido como reacção às novas exigências da concorrência. A gestão dessas estruturas é facilitada ou, pelo menos, possibilitada pela vasta difusão e pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Como resultado, surgem organizações empresariais conhecidas pelo nome de "empresas virtuais".

As empresas virtuais abrangem desde empresas que realmente não existem (empresas simuladas nas escolas) até empresas que gerem os seus negócios através da Internet, passando por associações relativamente informais de empresas independentes que realizam uma actividade comercial sob um nome comum e estão organizadas exclusivamente através das novas tecnologias.

De acordo com esta última interpretação de empresa virtual, as características de tais organizações são as seguintes:

- a) dedicam-se, sobretudo, à procura de soluções para problemas específicos (fortemente centradas no cliente);
- b) são organizações de trabalho temporário, dissolvidas logo que o problema está resolvido;
- c) a organização do grupo "solucionador de problemas" encontra-se descentralizada;
- d) não têm sede permanente e só existem na Internet/Intranet (utilização intensiva das TIC);

Para o lançamento de empresas virtuais na formação profissional, é necessário eliminar a distinção tradicional entre formação interna e formação externa. Os grupos interessados, tais como professores, alunos, turmas, escolas técnicas, escolas de comércio ou de administração, directores de escolas ou consultores externos, constituem um colectivo de resolução de problemas e trabalham em conjunto, recorrendo às TIC. Aos olhos de um observador exterior, a empresa virtual trabalha como se fosse uma empresa ou um projecto independente. Um professor ou uma turma de uma escola lança um projecto de aprendizagem, propondo-o no mercado virtual a outras turmas que queiram participar, com as suas competências especializadas, num exercício de resolução de problemas.

Estruturas virtuais de organização

Podem formar-se estruturas virtuais de organização em diferentes níveis da empresa, como o demonstra o quadro 1 (Hofmann, Kläger, Michelsen; 1995).

As estruturas virtuais intra-organizacionais existem no quadro jurídico de uma empresa independente (Klein, 1995; Kirn, 1995; Mowshowitz, 1986)¹. A sua realização técnica é feita através da Internet. Winand (1997) dá a seguinte explicação:

"O princípio dos projectos ou dos processos virtuais, hoje em dia, (...) pode aplicar-se, simultaneamente, à intercooperação e à intracooperação das empresas. No primeiro caso, a cooperação estabelece-se para além

A experiência do projecto Leonardo da Vinci "Empresas Virtuais na Formação Profissional Inicial" (ISIS) permite afirmar que o conceito inovador de empresa virtual pode ser aplicado com êxito na formação e no ensino profissionais.

1) Neste contexto, Olbricht fala de "falsas empresas virtuais" (ver Olbricht, 1994).



Quadro 1

Estruturas virtuais de organização



dos perímetros organizacionais. No caso da intracooperação, os parceiros de diferentes divisões ou departamentos de uma instituição associam-se para formar unidades virtuais (...)"

As estruturas virtuais interorganizacionais são constituídas para além do perímetro jurídico das empresas individuais ou outras organizações. Neste caso, a realização técnica é feita através da Extranet ou da Internet. A forma extrema das estruturas organizativas virtuais interorganizacionais é característica da empresa virtual típica. Para além da sua natureza deliradamente temporária, que não é, forçosamente, uma particularidade inerente às estruturas virtuais intraorganizacionais, as empresas virtuais distinguem-se do conceito mais generalizado de estruturas virtuais de organização principalmente pelo facto de remeterem exclusivamente para estruturas interorganizacionais.

Empresas virtuais

O conceito de empresa virtual (EV) foi objecto da maior atenção nos trabalhos de Davidow e Malone. Estes autores definem as empresas virtuais como empresas que podem fornecer bens e serviços por encomenda, em grandes quantidades, se necessário, em condições económicas favoráveis e com rapidez. Davidow e Malone referem, principalmente, os bens e os serviços e evitam qualquer definição concreta da noção de "empresa virtual" (Davidow e Malone, 1993). No entanto, os seus trabalhos contribuíram para um considerável avanço no debate sobre as empresas virtuais e para as numerosas tentativas de definição do termo.

Ao contrário de Davidow e Malone, que partem do princípio da existência de empresas virtuais, Fischer definiu as "empresas virtuais" como organizações de curta duração e formadas sobre uma base *ad hoc* com equipas ou indivíduos, isto é, como uma associação temporária de especialistas (Fischer, 1995). Nesta definição, Fischer apresenta, desta forma, as características das empresas virtuais:

- a) orientadas para a procura de soluções para os problemas;
- b) rápidas;
- c) adaptáveis;
- d) baseadas em parcerias.

Mais recentemente, grupos temporários de empresas juridicamente independentes, apoiadas nas novas tecnologias da informação, foram consideradas "empresas virtuais". Só existem durante a duração limitada de um projecto realizado em comum, de forma que as competências especificamente relacionadas com os projectos dos diversos parceiros podem ser utilizadas de maneira flexível (ver, por exemplo, Winand, 1997; Pribilla, Reichwald e Goecke, 1996; Hoffmann, Hanebeck e Scheer, 1996; Reiß, 1995; Winand, 1995; Flynn e Flynn, 1995; Klein, 1994). Este "colectivo de resolução de problemas"² assim formado é composto por diversas empresas e é dissolvido logo que o projecto é concluído com êxito ou o problema resolvido. Muitas vezes, daqui resultam novas alianças, com constelações diferentes, conforme as circunstâncias.

2) Ver Fischer, 1995, p. 56, sobre a noção de "colectivo de resolução de problemas".

Aos olhos dos "detentores do problema", isto é, dos clientes, uma aliança deste tipo parece constituir uma entidade económica que lhes fornece um serviço semelhante ao que esperam de uma empresa tradicional. No entanto, não existe qualquer estrutura física permanente por trás do colectivo de resolução de problemas.

Mertens e Faisst (1997) ampliam a definição para incluírem indivíduos na aliança organizacional constituída pelas empresas virtuais:

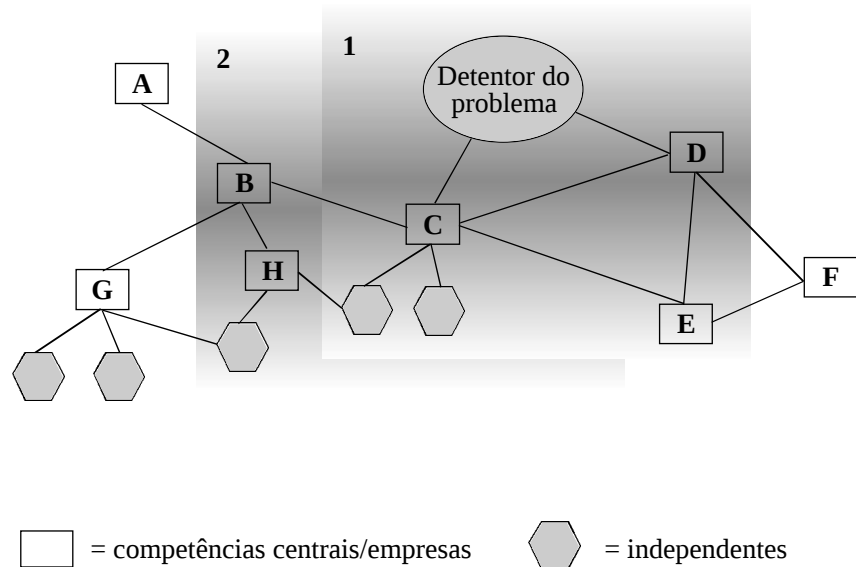
"Uma empresa virtual é uma forma de cooperação entre empresas, instituições e/ou indivíduos juridicamente independentes, que fornecem um serviço de acordo com base num acordo económico comum. As entidades cooperantes participam numa cooperação horizontal e/ou vertical, contribuindo para ela principalmente com as suas competências específicas e actuam face a terceiros como uma empresa única durante o tempo de fornecimento do serviço. É evitada a institucionalização das funções de gestão centralizada no interior da organização, bem como o controlo e o desenvolvimento da EV, sendo as necessárias coordenação e harmonização asseguradas por sistemas informáticos adequados. A EV é encarregada de uma missão concreta e cessa de existir quando esta é cumprida".

A empresa virtual pode representar-se graficamente, como no quadro 2.

As empresas virtuais caracterizam-se da seguinte forma:

- a) dedicam-se, sobretudo, à procura de soluções para problemas específicos (fortemente centradas no cliente);
- b) são organizações de trabalho temporário, dissolvidas logo que o problema está resolvido;
- c) concentram-se nas competências-chave;
- d) evitam institucionalizar funções directivas centrais;
- e) são entidades juridicamente independentes;

Empresas virtuais



f) baseiam-se na confiança e num acordo económico comum;

g) são organizações de auto-aprendizagem e adaptáveis;

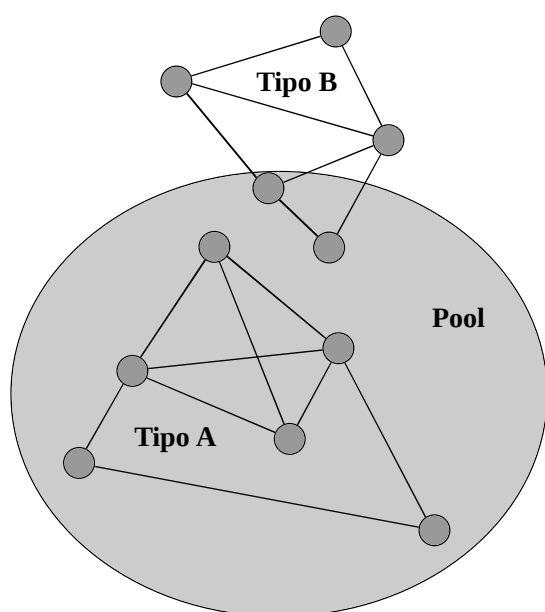
h) a organização do grupo "solucionador de problemas" encontra-se descentralizada;

i) não têm sede permanente e só existem na Internet/Intranet (utilização intensiva das TIC).

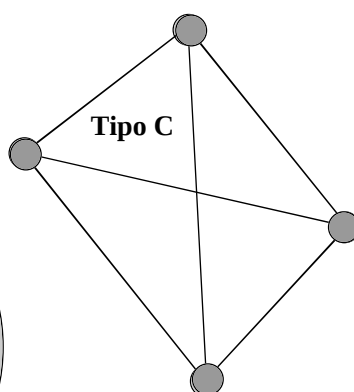
Mertens e Faist (*op. cit.*) distinguem três tipos de empresas virtuais no seu trabalho de campo (quadro 3). Um elemento determinante para o êxito da empresa virtual é o factor da "confiança". Antes mesmo que os vários parceiros se associem numa empresa virtual, é necessário que disponham de indicadores de confiança fundamentados nas suas práticas de trabalho. Por esse motivo, o tipo de coordenação definido por Mertens e Faisst como Tipo A representa uma



Tipos de empresas virtuais (cf. Mertens e Faisst, 1997)



Quadro 3



semi-autónomas. O desenvolvimento das actuais normas informáticas reforça a tendência para a redução do número de sistemas informáticos, verificando-se, nos últimos tempos, uma maior flexibilidade da mão-de-obra (Mertens e Faisst, *op. cit.*).

Também se observam factores limitativos. Contrariamente às teorias por vezes professadas por teóricos e técnicos das organizações, segundo as quais as grandes empresas serão, no futuro, a excepção e as alianças em forma de rede a regra, assiste-se a uma crescente tendência para a constituição de grandes empresas e para a associação com vista a um maior peso no mercado (Mertens e Faisst, 1997, *op. cit.*). Os argumentos apresentados contra as empresas virtuais são os seguintes:

- a) falta de experiência dos participantes e, portanto, incapacidade para compreender os inconvenientes da velocidade;
- b) ausência de compromisso permanente dos especialistas em relação a uma empresa;
- c) cepticismo das organizações de trabalhadores em relação a este conceito;
- d) complexidade das empresas virtuais;
- e) obstáculos surgidos durante o período de cooperação.

Áreas problemáticas

Um projecto Leonardo da Vinci³ analisou o impacto do ensino profissional sobre as características das empresas virtuais apresentadas acima. Quais as competências mais importantes nas formas virtuais de organização, em particular nas empresas virtuais? Como é que a formação e o ensino profissionais, nomeadamente os iniciais, devem ser estruturados para dar resposta às exigências do futuro?

Competências

Como ficou claramente demonstrado no referido acima, as empresas virtuais colocam à formação e ensino profissionais uma série de exigências

variante muito comum. De acordo com este tipo, as empresas virtuais organizam-se em torno de um grupo pré-existente, formado por empresas que se conhecem entre si, de modo a poderem apoiar-se numa certa confiança entre os associados. Quando, dentro do grupo, não existe ou é insuficiente uma determinada competência necessária para resolver um dado problema, recorre-se temporariamente a um parceiro do exterior, durante a vigência da EV (Tipo B). Caso a cooperação seja bem sucedida, é muito provável que este parceiro do exterior seja admitido posteriormente dentro do grupo. Raras são as empresas virtuais criadas por parceiros sem relações anteriores nem prévios laços de confiança mútua (Tipo C).

A tendência para a virtualização é estimulada pelos programas de apoio à criação de empresas e pela ramificação de empresas existentes. Observa-se também uma tendência geral para o aparecimento de unidades mais pequenas, normalmente independentes ou

3) Projecto Leonardo: "Avaliação, intervenção e transferência do projecto Leonardo 'Empresas virtuais na formação profissional inicial (OSIS)' – OSIRIS", sob a direcção do Prof. Dr.-Eng. Hans Martin, Instituto das Ciências Industriais na Universidade Integrada de Kassel, com parceiros de projecto na Alemanha (HRM Consult; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik), na Grécia (Universidade de Salónica) e na Irlanda (Cork Institut of Technology). Período coberto pelo projecto: 1997-2000.

problemáticas. O projecto Leonardo da Vinci ISIS permitiu identificá-las.

Trabalho de projecto

Durante a realização de um projecto, os participantes individuais devem contribuir com conhecimentos adequados e com uma grande variedade de competências. A comunicação interdisciplinar entre os parceiros com vista à definição e à delimitação conjunta dos diversos campos de trabalho é tão indispensável para a resolução dos problemas como o saber especializado e as competências interpessoais. Os participantes devem estar tão familiarizados com os instrumentos de gestão de projectos como com os procedimentos e as normas para os debates, as reuniões e as apresentações.

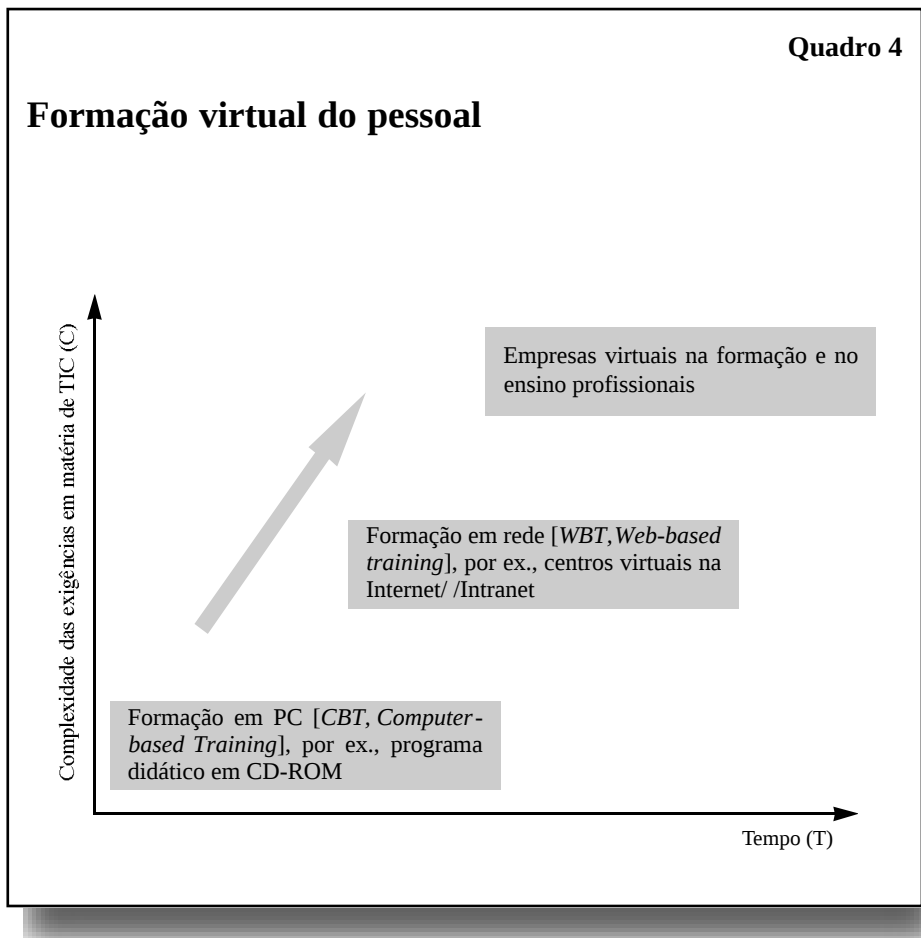
O reconhecimento independente dos défices de informação e dos défices operativos e, portanto, da procura autónoma das informações e dos conhecimentos necessários daí decorrentes são facilitados pelos projectos e constituem, ao mesmo tempo, um objectivo do projecto.

Em todas as profissões modernas, ao lado dos conhecimentos em técnicas da informação e da comunicação, é cada vez mais importante a oferta de consulta e de serviços. Os especialistas não devem converter a sua linguagem técnica num obstáculo, mas sim reconhecer o problema do cliente e utilizar as suas competências específicas para encontrar as soluções adequadas. Por isso, a formação profissional do futuro deve lançar uma ponte entre a competência do especialista, as técnicas de comunicação e o saber comercial apropriado.

A experiência mostra que, actualmente, o saber rapidamente se torna obsoleto. Por isso, é necessária uma adaptação constante e flexível e uma formação permanente.

Tecnologias de informação e de comunicação

As pessoas que trabalham numa empresa virtual devem dominar muito bem as TIC, pois estas são utilizadas em grande escala. Para além das competências de utilizador, hoje essenciais mesmo nas empresas tradicionais,



constitui requisito-chave o conhecimento da ligação em rede dos sistemas informáticos. O projecto ISIS do programa Leonardo da Vinci precisou de mais de um ano para instalar a necessária infra-estrutura técnica em todos os organismos e estabelecimentos de ensino participantes, particularmente nas escolas profissionais alemãs [Berufsschulen]. Esta situação mostra como é importante dispor não apenas de um bom equipamento processador de dados, mas também, e sobretudo, de competências em matéria de utilização e de manutenção das TIC.

Internacionalização

Para além das competências técnicas especializadas, nas empresas virtuais transnacionais, são particularmente importantes as competências linguísticas e interculturais. As diferenças culturais podem criar problemas na interpretação das informações. Compreender outra cultura, com as suas tradições e os seus hábitos, permite evitar mal-entendidos e fricções.



Competências específicas da profissão

As EV criam novas formas de trabalho e novos postos de trabalho. O trabalho é descentralizado, executado no domicílio ou nas instalações do cliente. Ocasionalmente, é possível utilizar locais não comerciais, como centros locais de teletrabalho ou escritórios provisórios. Por isso, os trabalhadores devem conhecer a legislação laboral e as normas de higiene e de segurança no trabalho. A regulamentação em matéria de segurança também se aplica aos postos de trabalho exteriores às instalações da empresa (por exemplo, as disposições respeitantes a postos de trabalho de operadores informáticos.

As descrições de tarefas e os perfis exigidos para empregos específicos não têm interesse nas EV, pois nestas não existe "o" emprego no sentido estrito do termo. As condições exigidas aos trabalhadores dependem da natureza de cada projecto. Não existe um perfil específico de emprego para um determinado posto de trabalho, pois as tarefas estão constantemente a mudar em função dos requisitos do projecto. Isto obriga, portanto, a uma formação permanente e contínua adaptada às necessidades de cada momento.

Evolução da carreira e formação contínua

A evolução das carreiras numa EV não é planificada como uma posição na hierarquia mas em função da história do projecto. O êxito de um projecto permite subir mais facilmente na escala do sucesso do que a responsabilidade pelo pessoal ou a antiguidade na empresa. A configuração da equipa é determinante para o êxito das empresas virtuais. É necessário especificar regras uniformes para a formação, os métodos, os procedimentos e os padrões de comportamento. A supervisão das equipas é fundamental. Também isto implica mudanças na formação inicial e contínua. Como os empregos tradicionais nestas circunstâncias já não interessam, também a formação tradicional deixou de ter sentido. Portanto, a formação deve estar ligada ao projecto. A formação contínua individualiza-se. As pessoas que "trabalham para elas próprias" e a equipa principal do projecto devem investir nelas próprias e fomentar continuamente a respectiva formação. É de prever uma grande

procura de formação contínua neste domínio.

Como satisfazer esta procura e como organizar a formação e a formação contínua nas empresas virtuais?

Organização

Uma possível solução consiste em tornar virtual a formação inicial e contínua (quadro 4). Não se trata de substituir, assim, a formação e a formação contínua tradicionais, mas de as complementar.

Antes de mais, é preciso conceber adequados programas informáticos de formação. Já existem no mercado bons programas de formação assistidos por computador que, em geral, podem instalar-se localmente num computador pessoal mediante um CD-ROM. Os conteúdos são adaptados quando se elabora uma nova versão. O formando pode trabalhar com o programa num PC multimedia. A concepção destes sistemas exige um elevado nível de conhecimentos pedagógicos.

Para dar respostas às exigências das empresas virtuais, a formação inicial e contínua tem de abandonar o seu carácter "estático" e organizar-se também em rede. Os métodos de formação através da Internet ou da Intranet permitem alterar rapidamente os conteúdos formativos. Os utilizadores podem aceder aos programas de formação que mais lhes convenham e trabalhar com o apoio dos módulos, em qualquer altura e em qualquer lugar, sempre que tenham acesso à rede. A utilização inteligente das capacidades multimedia para atingir os objectivos da formação determina, em larga medida, o êxito destes sistemas.

Também se pode organizar empresas virtuais no âmbito da formação e do ensino profissionais. Numa fase inicial, surgem EV do Tipo A. Pode formar-se um grupo virtual de aprendizagem no sentido de uma empresa virtual, a partir de um grupo permanente de trabalhadores, participantes na formação contínua, professores e alunos. Cada pessoa pode formular as suas necessidades de formação no mercado virtual ou procurar um fornecedor capaz de resposta às suas necessidades individuais. É possível ampliar o



sistema para se tornar em Tipo B ou C. Mas estas estruturas colocam grandes exigências a nível de TIC, por isso são muito mais complexas. Existem diversos fornecedores de formação virtual pessoal, que podem dividir-se em estruturas virtuais intraorganizacionais e interorganizacionais (quadro 5).

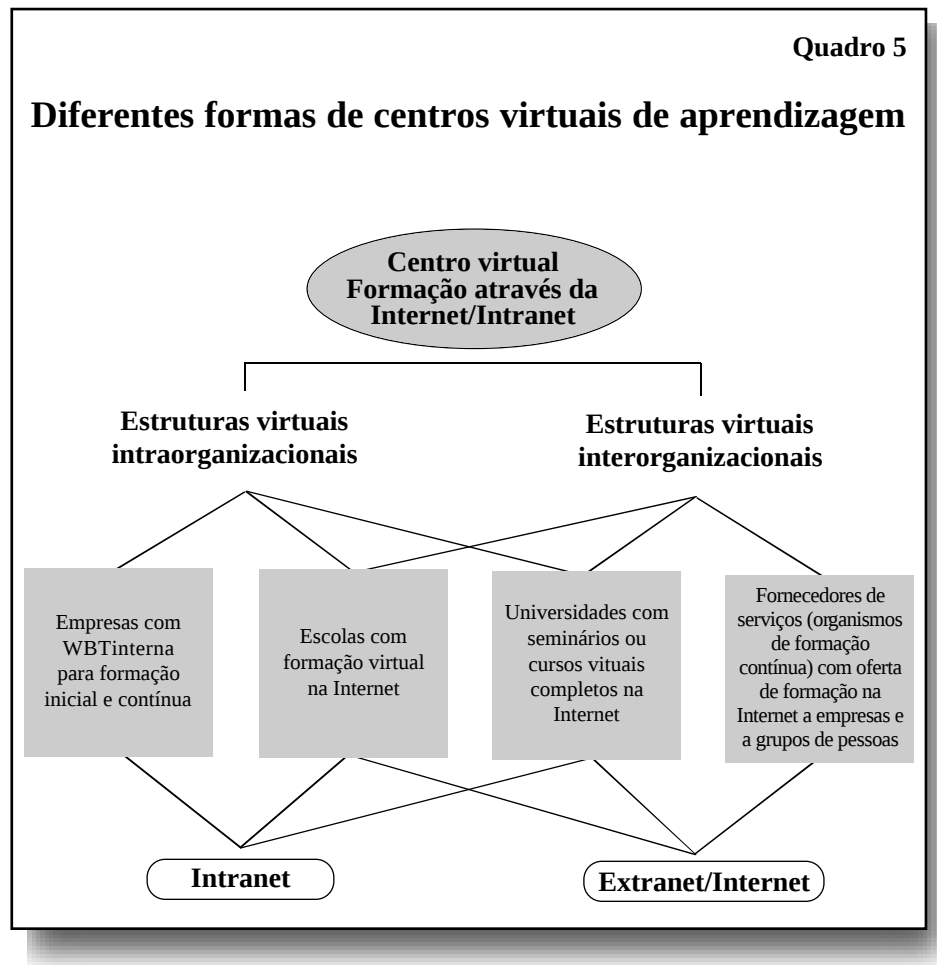
As escolas podem propor cursos através da Internet. É natural que os professores distribuam aos alunos materiais suplementares de formação através da Internet. Os utilizadores desses materiais podem ser alunos ou outros professores. Se os alunos e os professores trabalharem juntos, como equipa, utilizando esses materiais, pode desenvolver-se uma EV do Tipo A ou B.

As empresas e as sociedades desenvolvem os seus próprios mecanismos formativos através da Internet, para responder às necessidades de formação interna e contínua. É evidente que os destinatários são os seus próprios trabalhadores. Neste caso, pode surgir uma EV do Tipo A.

É cada vez mais frequente que os fornecedores de serviços, geralmente institutos de formação contínua, proponham uma formação às empresas e a grupos de pessoas através da Internet. Algumas empresas difundem uma parte dos respectivos módulos de formação desenvolvidos internamente a outras empresas ou indivíduos. Embora esta oferta corresponda a uma EV do Tipo B, é mais correcto classificar os fornecedores de serviços Internet como EV Tipo C.

As universidades também organizam seminários e cursos completos virtuais e disponibilizam-nos através da Internet. Neste caso, trata-se de uma EV dos Tipos A e C combinados, organizada internamente na universidade (Tipo A) ou entre diversas universidades (Tipo C), conforme os utilizadores.

Todos os tipos de formação virtual do pessoal cumprem os requisitos das empresas virtuais. É necessário um elevado grau de coordenação através das TIC. Os utilizadores têm de aprender a servir-se das tecnologias exigidas e de adquirir as competências-chave requeridas pelas estruturas virtuais. Constituem-se equipas vir-



tuais como grupos de aprendizagem, que podem empregar o potencial técnico para otimizar o respectivo trabalho.

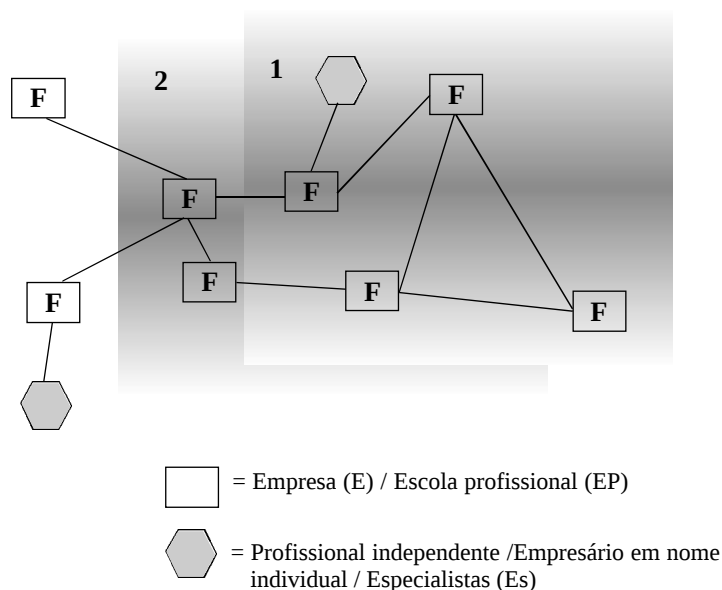
As empresas virtuais, como forma extrema de estruturas virtuais interorganizacionais de organização para a formação profissional contínua, apresentam requisitos muito específicos. Os grupos internos e externos que têm necessidade de formação profissional encontram-se dispersos. Os formadores, as turmas, os alunos, os directores das escolas, os responsáveis externos, as empresas e os consultores reúnem-se num grupo de trabalho (Tipo A ou B) ou num mercado virtual aberto (Tipo C) e contribuem com as respectivas competências específicas. Desta forma, aborda-se um projecto ou um problema no mercado virtual, através da Intranet ou da Internet, levando ao aparecimento de um colectivo de resolução de problemas, cuja composição depende da natureza do próprio problema (quadro 6). Todas as competências-chave necessárias são combinadas para levar a cabo o

4) A título de exemplo, é de referir as escolas e os estabelecimentos de ensino que participam no projecto Leonardo "Empresas Virtuais em Formação Profissional Inicial" (ISIS), na Alemanha (Schulze-Delitzsch-Schule, Wiesbaden; Max Eyth Schule, Alsfeld; Friedrich-Ebert-Schule, Wiesbaden), Grécia (Chalkis College of Technology, Chalkis) e Irlanda (Cork Institute of Technology, Cork). O projecto ISIS é acompanhado, a nível científico, pelo projecto OSÍRIS.



Quadro 6

Empresas virtuais na formação profissional inicial



análise custo-benefício, venda e compra. O projecto suscita questões que o professor, provavelmente, não pode resolver sem ajuda externa.

A solução pode ser um projecto de formação activa no qual participem outras turmas. Divulga-se, então, o projecto no mercado virtual para procurar potenciais parceiros. Uma turma de uma escola de comércio manifesta o desejo de participar. Uma empresa artesanal também demonstra o seu interesse e propõe colaboração.

A fase seguinte diz respeito ao financiamento da empresa virtual. É necessário distribuir tarefas e fixar a estrutura de comunicação. Os participantes do projecto trocam informações. Por último, constrói-se a estação e dá-se o projecto por terminado. A turma da escola de comércio procura agora criar uma nova aliança graças aos contactos que estabeleceu durante a realização do projecto e o novo tema que lhe interessa, "as transferências de dinheiro na Europa", vai ser também abordado sob a forma de empresa virtual. E assim se constitui uma nova aliança.

A descrição esquemática deste caso é, sem dúvida, incompleta e pode ser, certamente, desenvolvida. Um projecto desta envergadura exige muito quer dos professores quer dos alunos. No entanto, a experiência do projecto Leonardo da Vinci "Empresas virtuais na formação profissional inicial (ISIS)" permite afirmar que o conceito inovador de empresa virtual pode ser aplicado com êxito na formação e no ensino profissionais.

projecto, cujos resultados são comunicados aos membros da rede. Uma vez terminado o projecto, o grupo reconfigura-se, podendo dar origem a novas empresas virtuais.

Este conceito teórico pode ser ilustrado com a ajuda de um exemplo, "a construção de uma estação eólica". Uma turma de uma escola técnica profissional quer construir uma estação eólica. Para o conseguir, tem de recolher um grande número de informações a nível de marketing, desenho, planificação da produção, contabilidade,

Bibliografia

Davidow, W.H.; Mallone, M.S. *Das virtuelle Unternehmen*. Frankfurt, New York: Campus, 1993.

Fischer, P. *Die Selbständigen von morgen: Unternehmer oder Tagelöhner?* Frankfurt, New York: Campus, 1995.

Flynn, L.K.; Flynn, M. *Virtual Companies*. Ingram's, 1995, vol 21, nº2, p. 41-43.

Hoffmann, W.; Hanebeck, C.; Scheer, A.-W. *Kooperationsbörse – Der Weg zum virtuellen Unternehmen*. *Management & Computer*, 1996, vol. 4, p. 35-41.

Hofmann, J.; Kläger W.; Michelsen, U. *Virtuelle Unternehmensstrukturen*. *Office Management*. Baden-Baden, 1995, nº 12, p. 24-29.

Kirn, S. *Kooperierende virtuelle Agenten in virtuellen Organisationen*. Heidelberg: HMD, 1995, vol. 32, nº 185, p. 24-36.

Klein, S. *Virtuelle Organisation*, *WiSt*, 1994, vol. 23, p. 309-311.

Mertens, P.; Faisst, W. *Virtuelle Unternehmen: Idee, Informationsverarbeitung, Illusion*. In Scheer, A.-W., 18. Saarbrücker Arbeitstagung für Industrie; *Dienstleistung und Verwaltung* 1997. Heidelberg: Physica-Verlag, 1997, p. 101-135.

Mowshowitz, A. *Social Dimensions of Automation*. In Yovitz, M.C.; Orlando et al. *Advances in Computers*, 1986, vol. 25, p. 335-404.

Olbricht, T.J. *Das Modell der "Virtuellen Unternehmen" als unternehmensinterne Organisations-*

und unternehmensexterne Kooperationsform. *Information Management*, 1994, nº4, p. 28-36.

Pribilla, P.; Reichwald, R.; Goecke, R. *Telekommunikation im Management: Strategien für den globalen Wettbewerb*. Stuttgart: Schaefer-Poeschel, 1996.

Reiß, M. *Virtuelle Unternehmung: organisatorische und personelle Barrieren*. *Office Management*. Baden-Baden, 1996, nº 5, p. 13.

Winand, U. *Virtuelle Unternehmen*. *NetWorks*, 1995, nº 3, p. 45.

Winand, U. *Gestaltung durch Virtualisierung – Focus: Medien- und Kommunikationstechnologien*. *Arbeitsbericht, Lehrgebiet Wirtschaftsinformatik*, Universität GH Kassel, 1997, nº 14.



Formação profissional para pessoas que trabalham na área da igualdade de oportunidades para as mulheres

Introdução

Em 1990, os profissionais que trabalhavam em Espanha no domínio da igualdade de oportunidades eram designados por diferentes nomes, como animadores sócio-culturais, educadores da comunidade, formadores de adultos, etc. O estatuto das pessoas que desenvolviam acções positivas nos serviços sociais dos municípios e dos organismos públicos era bastante precário e, globalmente, eram considerados "trabalhadores sociais" ou "educadores de adultos". Uma "acção positiva" consiste numa tentativa de prevenir ou de corrigir qualquer situação que provoque uma desigualdade real entre homens e mulheres, como resultado de uma discriminação baseada no sexo (Bianca, 1987). Como noutros países da União Europeia, em Espanha, as acções positivas fundamentam-se na Constituição de 1978 (artigos 9.2. e 14) e na lei. Naquela altura, não existia uma denominação específica para aqueles profissionais, embora se tratasse de um grupo em franco crescimento (cerca de 600 pessoas), com um perfil profissional particular orientado para combater as discriminações no campo social, laboral e educativo. Por outro lado, a importância do trabalho que realizavam, e que consistia na execução dos planos dos serviços públicos para a promoção da igualdade de oportunidades, tornava necessária a homologação das vias de acesso e da especialização no quadro da formação profissional (ver quadro 1).

Em geral, partia-se do princípio de que os especialistas em igualdade eram pessoas que trabalhavam nos "serviços da comunidade" e na "educação de adultos", por outras palavras, tratava-se de um grupo de profissionais assimiláveis aos trabalhadores dos serviços sociais e educativos, mas não existia um reconhecimento concreto do perfil das pessoas encarregadas das "acções positivas" em favor das mulheres.

Nove anos mais tarde, a situação alterou-se profundamente. Desde então, foi realizada uma série de investigações no quadro da iniciativa NOW - *New Opportunities for Women* [Novas oportunidades para as Mulheres], que tem como objectivo desenvolver a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, especialmente no mundo do trabalho. A acção aqui descrita foi co-financiada pela Direcção-Geral para a Mulher, da Comunidade de Madrid. Esta iniciativa permitiu o reconhecimento dos perfis profissionais e das vias de acesso através da formação profissional. Em conjunto, as investigações referidas tiveram como ponto de partida a análise sistemática das funções desempenhadas pelas pessoas a trabalharem no domínio da igualdade de oportunidades e um estudo sobre as exigências em matéria de formação. O resultado foi a inclusão dos perfis profissionais de responsáveis [agentes] e de conselheiros [promotoras] no âmbito da igualdade de oportunidades para as mulheres na classificação nacional das profissões em Espanha e a concepção de cursos normalizados de formação

**Júlio Fernández
Garrido**

*Director da Escola de
Relações Laborais.
Universidade Complutense
de Madrid, Espanha*

**Luís Aramburu-
Zabala Higuera**

*Professor Associado de
Psicologia do Trabalho
Universidade Carlos III de
Madrid, Espanha*

Este artigo descreve o processo que levou ao reconhecimento dos perfis profissionais e das vias de acesso para especialistas na área da igualdade de oportunidades em Espanha. Refere o apoio recebido através da iniciativa comunitária NOW e convida as organizações e as pessoas interessadas a aderirem às iniciativas que procuram promover a transparência e a acreditação homologada em toda a UE para os profissionais neste campo.



Quadro 5

Em Espanha, é habitual a seguinte terminologia, utilizada neste artigo:

Formação profissional [*Formación Profesional*]: formação técnica de nível secundário pós-obrigatório (depois dos 16 anos), da responsabilidade das autoridades educativas; abrange dois ciclos equivalentes aos níveis 2 e 3 da União Europeia. Os certificados e os diplomas profissionais são válidos em todo o território nacional.

Formação profissional "para o emprego" [*Formación Ocupacional*]: formação técnica de curta duração destinada aos desempregados ou aos trabalhadores que pretendam melhorar as suas qualificações. Esta formação é gratuita e depende dos organismos públicos responsáveis pelo trabalho (Ministério do Trabalho e da Segurança Social), e das regiões ou comunidades autónomas.

Certificado de aptidão profissional [*Certificado de Profesionalidad*]: acreditação que permite o exercício de uma profissão em todo o território nacional. O certificado é obtido depois da frequência de um programa normalizado de formação; esses programas são, habitualmente, compostos por uma série de "unidades capitalizáveis".

Classificação nacional das profissões [*Clasificación Nacional de Ocupaciones*]: registo oficial de todas as profissões que existem em Espanha, utilizado para fins estatísticos e de gestão do emprego. A classificação espanhola data de 1994 e é semelhante à classificação internacional tipo das profissões da Organização Internacional do Trabalho (1988).

Conselho superior de estatística [*Consejo Superior de Estadística*]: organismo público encarregado da actualização periódica da classificação nacional das profissões.

Centros de emprego [*Oficinas de Empleo*]: delegações locais dos serviços públicos de emprego, dependentes do Estado (INEM) e das autoridades regionais.

Modelos de profissão [*Modelos Ocupacionales*]: fichas técnicas elaboradas pelos serviços públicos de emprego que descrevem o conteúdo e as exigências fundamentais de uma profissão.

Programas normalizados de formação [*Programas de Curso Normalizados*]: programas de formação técnica concebidos a partir de um curriculum mínimo normalizado, igual para todo o território nacional. Esses programas podem ser adaptados às necessidades específicas dos diferentes mercados e zonas geográficas.

Programas de iniciação ("base geral") [*Programas de Iniciación ("amplia base")*]: cursos de formação que ministram os conteúdos gerais de base para o exercício de uma profissão.

Programas de especialização [*Programas de Especialización*]: cursos de formação destinados às pessoas que já possuem os conhecimentos e as qualificações de base necessárias ao exercício de uma profissão. No caso dos titulares de um diploma universitário, estes cursos designam-se *Curso de Muy Alto Nivel* (MAN).

Bachillerato [*Diplomatura universitaria*]: formação universitária com a duração de três anos, equivalente ao nível 4 da União Europeia.

Licenciatura [*Licenciatura universitaria*]: formação universitária com a duração de cinco anos, equivalente ao nível 5 da União Europeia.

Em Espanha, a formação profissional é composta por dois ciclos de estudos técnicos frequentados após a escolaridade obrigatória; corresponde aos níveis 2 e 3 da União Europeia e depende das autoridades educativas. A formação profissional "para o emprego", por seu lado, propõe cursos de especialização técnica de curta duração, destinados aos desempregados e a outros grupos-alvo; depende dos organismos públicos de emprego e das delegações regionais para o emprego e a formação profissional (cf. esquema em anexo).

profissional. Em Espanha, utiliza-se frequentemente o género feminino da designação profissional, porque, até 1992-1994, a maioria das pessoas que trabalhavam em acções positivas, em Espanha, era formada por mulheres. Por volta de 1999, cerca de 10% dos agentes e promotores da igualdade de oportunidades era do sexo masculino. Evolução semelhante registou-se, provavelmente, noutros Estados-Membros, e serviu, com certeza, de impulso para os programas da igualdade de oportunidades levados a cabo pelos organismos do Estado, os sindicatos e algumas empresas¹. Este artigo descreve o processo que levou a esse reconhecimento e convida as organizações e as pessoas interessadas a aderir a esta iniciativa, a fim de se conseguir uma certificação profissional "transparente" e "homologada" em todos os países da União Europeia.

Profissões na área de igualdade de oportunidades

Nos Estados Unidos e em alguns países europeus, existem, desde há algum tempo, especialistas em igualdade de oportunidades encarregados do desenvolvimento de acções positivas em diversos domínios como o emprego, a educação, a participação dos cidadãos, etc. Estes especialistas têm como função prevenir a discriminação baseada no sexo e promover as condições que permitam assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades. Esta preocupação crescente no sentido de garantir a igualdade entre homens e mulheres levou muitos países a criar serviços de aconselhamento destinados especialmente às mulheres. O aparecimento de perfis profissionais ligados às acções positivas vem dar resposta à necessidade de apoio de pessoal competente neste campo. Esses perfis apresentam elementos comuns, mas existem também algumas diferenças entre os Estados-Membros da União Europeia, decorrentes das particularidades de cada país (Cedefop, 1986).

Em França, as pessoas que trabalham neste domínio são designadas *conseiller(e)s d'égalité, agents d'égalité e responsables en égalité* [conselheiros, agentes e responsáveis de igualdade]. Na Alemanha, estas profissões estão



bem definidas já há um certo tempo e as denominações oficiais são *Gleichstellungsbater(in)* [conselheiro em igualdade] e *Gleichstellungsbeauftragte(r)* [responsável da igualdade]. No Reino Unido, este trabalho é realizado pelos *equal opportunity officers* [responsáveis da igualdade] e pelos *equal opportunity advisers* [conselheiros em igualdade]. Nos Países-Baixos, optou-se pela designação de *Emanciepatiewerker* [trabalhador em igualdade de oportunidades]. Em Espanha, fala-se desde há alguns anos em *agentes de igualdad e promotoras de igualdad de oportunidades*.

No que diz respeito à formação destes profissionais, existem três tendências: a formação em recursos humanos (em países como o Reino Unido e a Itália), a preparação no âmbito sindical e das negociações colectivas (Itália, França, Alemanha) e a inserção no mundo do trabalho e o desenvolvimento de uma carreira (Portugal, Grécia, Alemanha, Espanha). Neste contexto, os programas de formação em Espanha são semelhantes a certas iniciativas de formação polivalente realizadas recentemente em alguns *Länder* alemães e nos Países-Baixos. Essas iniciativas foram concretizadas sob a forma de programas de formação de "base geral", isto é, que não se restringem a um domínio particular, como a gestão do pessoal ou a orientação profissional, antes abrangem um leque alargado de competências necessárias para desenvolver acções positivas em diferentes contextos. No entanto, nos países referidos, não foi feita qualquer tentativa para uniformizar essa formação de base através de um curriculum normalizado e válido à escala nacional. Neste sentido, a experiência espanhola reveste-se de um interesse particular, na medida em que tem como objectivo a instauração de uma futura certificação profissional apoiada pelos serviços de emprego e reconhecida pelos empregadores.

Análise dos perfis profissionais

Neste contexto, em 1992, uma equipa de analistas da Escola de Relações Laborais da Universidade Complutense de Madrid empenhou-se no estudo do perfil das profissões relacionadas com

Responsável da igualdade de oportunidades para as mulheres

Descrição da profissão

O responsável da igualdade de oportunidades [*Agente de igualdad de oportunidades*] coordena, anima e implementa planos de acções positivas para a igualdade de oportunidades nos domínios da educação, da formação profissional e do emprego, da cultura, do lazer, da segurança social e, em geral, em todas as formas de participação cívica, incluindo a representação em cargos públicos.

Nesse sentido, o responsável:

- emite pareceres junto da administração, dos parceiros sociais, das empresas e das organizações não governamentais em matéria de iniciativas e de legislação sobre igualdade de oportunidades;
- coordena, supervisa e participa na preparação de medidas de pré-formação e de orientação profissional, implementando acções de formação-emprego destinadas, especialmente, aos grupos mais desfavorecidos;
- colabora com as delegações locais da segurança social, do emprego, da juventude, da saúde e de outros sectores para prevenir e corrigir situações de desvantagem ou de marginalização das mulheres;
- anima e promove campanhas de sensibilização com o objectivo de modificar comportamentos discriminatórios e estereótipos sexistas dentro da comunidade;
- concebe, implementa e avalia acções positivas e planos para a igualdade de oportunidades, coordenando as actividades dos diferentes organismos e agentes implicados;
- actua como intermediário entre a administração, as associações de mulheres e os parceiros sociais em todas as questões relacionadas com a igualdade de oportunidades no seio da comunidade.

Formação e perfil convenientes

Apesar da tendência observada nos países da União Europeia para o recrutamento de profissionais possuidores de um diploma do ensino superior na área das ciências sociais ou de outro título universitário equivalente (níveis 4 e 5 da UE), esta profissão pode ser exercida de forma competente por pessoas com outro tipo de formação e com larga experiência e prática de trabalho no domínio da igualdade de oportunidades. As qualidades que se consideram indispensáveis são o equilíbrio de carácter, a sociabilidade e a empatia, para além da capacidade para gerir projectos e coordenar equipas. Uma sensibilidade e uma abertura aos problemas de grupos tradicionalmente mais desfavorecidos, em particular as mulheres, são condições fundamentais para o exercício desta profissão.

a igualdade de oportunidades, em Espanha, com vista à sua possível inclusão na classificação nacional das profissões. Esta iniciativa inscrevia-se no âmbito de um programa NOW da Direcção-Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais, da Comissão Europeia e co-financiado pelos Fundos Estruturais. O programa tinha por objectivo específico a identificação das

1) A iniciativa espanhola recebeu o apoio expresso das seguintes instituições: Direcção-Geral da Mulher da Comunidade de Madrid; Instituto da Mulher; sindicatos *Comisiones Obreras* e *Unión General de los Trabajadores*; e diferentes colectividades locais (Fuenlabrada e Coslada, em Madrid; Pamplona, etc.).



Quadro 3

Conselheiro em igualdade de oportunidades para as mulheres

Descrição da profissão

O conselheiro [*Promotora de igualdad de oportunidades*] é a pessoa que, em colaboração com o responsável da igualdade de oportunidades para as mulheres ou com o responsável do departamento da mulher anima e coordena as diferentes actuações possíveis em contacto directo com as mulheres, as associações de mulheres e outros organismos implicados na problemática da igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, o conselheiro:

- tem a seu cargo o acolhimento, a informação a orientação dentro dos centros de aconselhamento, dos centros de acolhimento e de outros serviços destinados às mulheres, incluindo os serviços sociais e comunitários;
- participa directamente como monitor em actividades destinadas às mulheres em áreas como a pré-formação, a educação, a formação profissional, a orientação profissional, a saúde, a cultura, etc.;
- aconselha e apoia grupos e associações no que respeita a serviços, recursos e actividades relacionadas com as mulheres;
- organiza a formação e a orientação de agentes sociais, bem como actividades no domínio da saúde e da educação;
- aconselha e informa as empresas e as organizações sobre medidas relativas às acções positivas (subsídios, apoios à formação e à reconversão, etc.) e sobre questões referentes à igualdade de oportunidades entre mulheres e homens;
- aconselha e coopera em programas e iniciativas do Conselho e da Comissão para as Mulheres, etc.;
- colabora noutras tarefas relativas à concepção, à gestão e à avaliação das acções positivas a nível local e investiga sobre as desigualdades que afectam as mulheres a nível dos serviços locais.

Formação e perfil convenientes

Dadas as funções exercidas, é conveniente que o conselheiro tenha um nível de formação de base equivalente aos níveis 2 e 3 da União Europeia (ensino secundário), ainda que esta profissão possa ser exercida por pessoas que possuam experiência e formação prática no trabalho directo com mulheres. É recomendável que estas pessoas possuam também formação e experiência complementares no domínio das acções positivas. Uma sensibilidade e uma abertura aos problemas de grupos tradicionalmente mais desfavorecidos, em particular as mulheres, são condições fundamentais para o exercício desta profissão.

investigação coincidia, no tempo, com a actualização da classificação nacional de profissões (1994).

Com vista a preparar a descrição técnica dos agentes e conselheiros da igualdade de oportunidades, uma equipa da Escola de Relações Laborais elaborou o questionário PAIO² que serviu de base para uma entrevista estruturada de recolha de dados sobre o conteúdo das profissões. A metodologia adoptada era substancialmente semelhante à recomendada pela Organização Internacional do Trabalho (1988) para os estudos sobre a descrição profissional dos empregos (descrição das funções gerais, tarefas específicas, actividades e missões concretas). O questionário foi enviado a cerca de 200 profissionais e aos respectivos superiores hierárquicos, em toda a Espanha. Os resultados a seguir apresentados decorrem desse estudo realizado entre 1992 e 1994.

A hipótese inicial colocada pelos investigadores, segundo a qual existem dois perfis diferentes nesta área profissional, foi confirmada. Um deles tem a ver com as funções de planificação, de assessoria a responsáveis técnicos e políticos e de avaliação dos programas. Essas funções correspondem à actividade exercida por pessoas com formação universitária e vários anos de experiência neste tipo de trabalho. A exemplo de outros países (CEDEFOP, *op. cit.*, 1986), este perfil foi designado *Agente de Igualdad de Oportunidades* [responsável]. O segundo perfil profissional está ligado às actividades que implicam o contacto directo com os utentes dos serviços destinados às mulheres, bem como à animação de campanhas de sensibilização, às escolas para adultos, etc. Este perfil corresponde, grosso modo, a pessoas com formação não universitária e recebeu a designação de *Promotora de Igualdad de Oportunidades* [conselheira].

Apesar das diferenças que os distinguem, estes dois perfis apresentam alguns pontos de contacto, sobretudo no que diz respeito a tarefas que implicam o apoio e o aconselhamento a mulheres de determinados grupos-alvo (por exemplo, as que procuram emprego, as vítimas de violência, etc.); por outras palavras, existe uma certa continuidade nas tarefas cometidas aos responsáveis e às conselheiras em matéria de igualdade.

2) PAIO/Perfil Profesional de Agentes de Igualdad de Oportunidades, Escuela de Relaciones Laborales de la Universidad Complutense de Madrid, 1992.



A partir dos dados recolhidos, foi possível elaborar duas fichas técnicas que são a síntese dos resultados da investigação (quadros 2 e 3).

Reconhecimento na Classificação Nacional das Profissões

Em 1994, os resultados dos trabalhos descritos acima foram apresentados ao Conselho Superior de Estatística de Espanha, com vista à inclusão destas duas profissões na Classificação Nacional das Profissões [*Clasificación Nacional de Ocupaciones*], documento oficial que enumera as principais profissões exercidas em cada país. Essa proposta foi aceite aquando da actualização efectuada entre 1992 e 1994³.

Por sua vez, o centro nacional de emprego espanhol (INEM) também incluiu estes dois perfis em 1997 na sua própria classificação das profissões. Isto significa que todos os responsáveis e conselheiros de igualdade de Espanha já figuram em todos os estudos estatísticos e que as pessoas que quiserem trabalhar nesta área podem inscrever-se num centro de emprego.

A fase seguinte, entre 1998 e 1999, consistiu na elaboração dos programas normalizados de ensino para reconhecimento dos cursos de formação profissional já existentes há vários anos por todo o país. Promovidos inicialmente pelo Instituto da Mulher, alargados depois a várias comunidades autónomas, estes programas de formação profissional permitiram a formação de mais de 600 mulheres entre 1987 e 1999. Uma parte desses programas é subsidiada pelos organismos públicos de emprego, circunstância que justifica a normalização dos *currícula*. É possível identificar duas fases na evolução desses programas: uma primeira fase, durante a qual foram criados numerosos programas de iniciação de tipo geral (1987-1992) e uma segunda fase na qual aparece a especialização (1993-1999). No entanto, nestes programas de formação não é clara a distinção entre os dois perfis descritos na Classificação Nacional das Profissões de 1994.

Para atingir o objectivo em vista, os programas normalizados de formação, partiu-se da descrição de dois modelos

Quadro 4

Ficha sinóptica do programa de formação profissional para os responsáveis da igualdade

Grupo de formação: Serviços à comunidade e às pessoas
Especialidade: (título do curso) Responsáveis da igualdade de oportunidades para as mulheres

Duração recomendada: 270 horas

Número de formandos: 15

Nível: Profissional (MAN)⁴

Referência na classificação nacional das profissões: 2938 (página 160)

Objectivos gerais:

Depois de ter frequentado este curso, o participante deve ter atingido o nível de conhecimentos e de qualificações necessários para desempenhar as tarefas seguintes:

- aconselhar a administração, os parceiros sociais, as empresas e outras organizações em matéria de iniciativas e de legislação sobre a igualdade de oportunidades;
- conceber, implementar e avaliar acções positivas e planos para a igualdade de oportunidades, coordenando as actividades dos diferentes organismos e agentes implicados;
- actuar como intermediário entre a administração, as associações de mulheres e os parceiros sociais em todos os assuntos relativos à igualdade de oportunidades.

Condições de acesso:

Diploma universitário [*Diplomatura ou licenciatura*], de preferência em ciências sociais

Não existem pré-requisitos técnicos.

Conteúdos (blocos temáticos):

- Estratégias para a identificação e a prevenção das discriminações
- Técnicas de planificação, de desenvolvimento e de avaliação das acções positivas
- Técnicas de assessoria e de consultoria
- Técnicas de negociação e de comunicação
- Intervenção em contextos específicos

profissionais que reflectem as competências de ambos os perfis. Para isso, os responsáveis e os conselheiros em igualdade foram entrevistados entre 1992 e 1994, tendo sido elaborado um outro questionário sobre as necessidades de formação inicial e contínua. Esse questionário agrupava os domínios de formação de acordo com as categorias funcionais postas em evidência no estudo anterior e estabelecia dois níveis de formação: um curso de

3) *Promotoras de Igualdad de Oportunidades* (conselheiras), número de código 2939 da classificação nacional das profissões de Espanha (1994), p. 160; *Agentes de Igualdad de Oportunidades* (responsáveis), número de código 3539, *ibid.*, p. 201.

4) Códigos de referência do sistema de níveis de qualificação profissional estabelecido pela União Europeia.



Quadro 5

Ficha sinóptica do programa de formação profissional para os conselheiros em igualdade

Grupo de formação: Serviços à comunidade e às pessoas
Especialidade: (título do curso) Conselheiros em igualdade de oportunidades para as mulheres

Duração recomendada: 270 horas

Número de formandos: 15

Nível: profissional

Referência na classificação nacional das profissões: 2539 (página 201)

Objectivos gerais:

Depois de ter frequentado este curso, o participante deve ter atingido o nível de conhecimentos e de qualificações necessários para desempenhar as tarefas seguintes:

- acolher, informar e orientar as mulheres nos centros de aconselhamento, nos centros de acolhimento e noutros serviços destinados às mulheres;
- participar em actividades destinadas às mulheres nas áreas da pré-formação, da educação, da formação profissional, da orientação profissional, da saúde, da cultura, etc.;
- assessorar e apoiar grupos e associações em relação a serviços, recursos e actividades referentes a mulheres.

Condições de acesso:

Diploma do ensino secundário ou, na falta deste, experiência de trabalho no âmbito de assessoria e apoio a mulheres ou de animação sócio-cultural.

Não existem pré-requisitos técnicos.

Conteúdos (blocos temáticos):

- Estratégias para a identificação e a prevenção das discriminações
- Técnicas de planificação, de desenvolvimento e de avaliação das acções positivas
- Técnicas de assessoria e de consultoria
- Técnicas de negociação e de comunicação
- Intervenção em contextos específicos

Para um certificado de qualificação profissional

Finalmente, a normalização da formação profissional "para o emprego" [*Formación Ocupacional*] conduz-nos ao terceiro objectivo deste projecto que consiste no reconhecimento pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social espanhol do certificado de qualificação profissional [*Certificado de profesionalidad*] para os conselheiros em igualdade⁵ e da criação de um módulo de ensino no âmbito da formação profissional que, em Espanha, depende do Ministério da Educação e Cultura e das regiões que gozam de uma ampla descentralização. Em Espanha, a lista dos certificados profissionais [*Catálogo de Certificados Profesionales*] está na base do dispositivo de validação e de reconhecimento entre o sistema de formação profissional [*Formación Profesional*], que depende das autoridades educativas, e o sistema de formação profissional "para o emprego" [*Formación Ocupacional*], que depende das autoridades laborais, e que constituem dois ramos tradicionalmente bem separados. Actualmente, a equipa de especialistas da Escola de Relações Laborais continua a trabalhar, abrindo caminho à aprovação do certificado. Esta mesma equipa referiu, no entanto, que os perfis dos conselheiros e dos responsáveis da igualdade incluíam outras competências que não podem ser adquiridas no quadro de uma qualificação formal mas que devem ser consideradas no processo de selecção, como, por exemplo, a maturidade, a experiência de trabalho com mulheres, as afinidades pessoais com estas, etc. Estas características estão na base de um "modelo profissional" desenvolvido recentemente no âmbito da iniciativa NOW, conforme as especificações do centro de emprego espanhol.

Resumo e perspectivas

Os trabalhos realizados com vista à homologação profissional dos responsáveis e conselheiros em igualdade de oportunidades para as mulheres são um exemplo de como os especialistas em formação profissional podem contribuir para o desenvolvimento de acções positivas no seio da União Europeia.

5) O caso dos responsáveis de igualdade é diferente, porquanto se trata de uma profissão que exige uma formação universitária a nível de *Diplomatura* (isto é, do nível 4 da qualificação da União Europeia) ou da *Licenciatura* ou nível equivalente (nível 5).

especialização de nível 4/5 para os responsáveis da igualdade e outro de nível 3 para os conselheiros em igualdade. As respostas ao questionário foram completadas por um grupo Delphi formado por representantes de organismos encarregados da igualdade de oportunidades, de municípios e de sindicatos e estão na base dos dois modelos de cursos normalizados, cujas características técnicas estão sintetizadas nos quadros 4 e 5.



Em 1994, um estudo rigoroso sobre o trabalho dos profissionais da área da igualdade de oportunidades permitiu o reconhecimento dessas duas profissões na classificação nacional das profissões em Espanha. Posteriormente, o estudo sobre os "modelos profissionais" e as necessidades de formação serviram de base aos dois programas normalizados de formação profissional e aos futuros certificados de qualificação profissional. Em termos práticos, isto significa que as pessoas que trabalham na área da igualdade de oportunidades conseguiram ser reconhecidas pela adminis-

tração pública. Dois factores contribuíram para este êxito: por um lado, o trabalho técnico e, por outro, a mobilização das organizações e das associações de mulheres por todo o país. Essa mobilização foi importante, pois permitiu que se contasse com o apoio das organizações em prol da igualdade de oportunidades, das instituições locais e regionais e dos grandes sindicatos. Dado o carácter pioneiro desta iniciativa lançada pela União Europeia, estamos actualmente a trabalhar no sentido de a tornar extensiva a outros países⁶.

Bibliografia

Arbejdsmarkedsstyrelsen Danmark. *Towards Equal Opportunities for Women and Men*, The National Labour Market Authority of Denmark, Copenhagen, 1992.

Bianca, I. *Un programa de acción positiva*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1987.

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). *Equal opportunity advisers: vocational training and vocational profile*, documento de difusão interna, 92-825-6375-8, Berlin, 1986.

Centro de Estudios de la Mujer. *Mujeres y Ayuntamiento*, Centro de Estudios de la Mujer, Madrid, 1991.

Deroure, F. *Accompagner les femmes dans leur formation*, Direction générale Emploi, Relations industrielles et Affaires sociales. Commission des Communautés européennes, 1990.

Instituto Nacional de Empleo. *Diseño de pruebas de certificación*, documento de difusão interna, Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional. Inem, Madrid, 1988.

Instituto Nacional de Empleo. *Clasificación Nacional de Ocupaciones* (CNO-INEM/1994), Madrid, 1996.

Instituto Nacional de Estadística. *Clasificación Nacional de Ocupaciones, Revisión 1994*, Madrid, 1994.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social – Instituto Nacional de Empleo. *Clasificación de Ocupaciones* (nomenclator), documento de divulgação interna, Subdirección General de Promoción de Empleo Inem, Madrid, 1998.

Organisation internationale du travail (OIT). *Classification internationale type des professions* (CITP.:1988). Genève, 1991.

Oficina Internacional del Trabajo (BLO/OIT). *Tareas propias de los postos de trabajo*, EADA, Barcelona, 1998.

United States Bureau of Labour. *Dictionary of Occupational Titles*, US Bureau of Labour, 1997.

6) Para qualquer troca de informações sobre este assunto, é favor contactar Júlio Fernández/Luís Aramburu, Escuela de Relaciones Laborales, Universidad Complutense de Madrid, C/San Bernardo, nº 49, 28015 Madrid, Espanha. E-mail: psdif07@sis.ucm.es e aramburu@correo.cop.es. Serão bem-vindas todas as iniciativas para a realização de acções conjuntas no âmbito dos profissionais de igualdade de oportunidades nos Estados-Membros da União Europeia.

Secção preparada por
Anne Waniart,
responsável pelo serviço de
documentação do
CEDEFOP, com o apoio dos
membros da rede de infor-
mação documentação.

A rubrica "Seleção de leituras" propõe uma descrição geral das mais importantes e recentes publicações sobre novos desenvolvimentos em matéria de formação e de qualificações, tanto a nível europeu como a nível internacional. Ao privilegiar os estudos comparativos, destaca igualmente estudos nacionais realizados no âmbito de programas europeus e internacionais, análises sobre o impacto da acção comunitária nos Estados-membros, bem como estudos que abordam, de uma perspectiva externa, um determinado país. A secção «Da parte dos Estados-membros» reúne uma selecção de importantes publicações nacionais.

Seleção de Leituras

Europa - Internacional

Informações e estudos comparativos

Competence development and learning organisations: a critical analysis of practical guidelines and methods. [Desenvolvimento de competências e organizações de formação: análise crítica às orientações práticas e aos métodos.]

Ulrica Löfstedt

In: Systems research and behavioural science, 18 (2001), p. 115-125
New York: John Wiley, 2001
ISSN 1099-1743.

Uma análise crítica de oito documentos de investigação sobre o desenvolvimento de competências nas organizações revela que as abordagens, os modelos, os métodos sistémicos podem trazer grandes contributos no domínio do desenvolvimento de competências nas PME. No entanto, as abordagens e os métodos propostos têm ainda um carácter muito experimental e teórico. Por isso, é preciso testá-los empiricamente e adaptá-los às condições práticas. Também seria interessante desenvolver mais profundamente as ideias referidas neste estudo e amadurecê-las. Enfim, para cumprir todos os requisitos do programa ADAPT da Comissão Europeia, é necessário proceder-se a mais actividades de investigação e de desenvolvimento para encontrar formas de combinar e de difundir os métodos originais em discussão nesta análise.

Lifelong Learning and the new educational order.

[Formação ao longo da vida e a nova ordem educativa.]

Field, John

London: Trentham Books, 2000, XII + 181p.
ISBN 1-85856-199-X

Este volume é composto por cinco capítulos. O primeiro – "Lifelong learning: a design for the future?" [A educação e a formação ao longo da vida: um conceito para o futuro?] – centra-se no conceito de formação, nas políticas a implementar e no contexto

em que aqueles operam. O segundo capítulo – "The silent explosion" [A explosão silenciosa] baseia-se na crença do autor sobre "a mudança subjacente e radical do comportamento do cidadão vulgar". O terceiro capítulo – "The learning economy" [A economia autoformativa] – aborda um domínio onde se aplica com a maior frequência e facilidade o conceito de educação e de formação ao longo da vida, isto é, o local de trabalho. O quarto capítulo – "Who is being left behind?" [Quem está a ficar para trás?] – retoma um aspecto já mencionado e sublinha o papel da educação e da formação ao longo da vida a nível da "exclusão" de grandes grupos dentro da sociedade. Nos quatro primeiros capítulos, Field estabelece a base para as estratégias que vai enunciar no quinto capítulo – "The new educational order" [O novo sistema de educação]. No complexo mundo contemporâneo, não existem respostas únicas e simples. Pelo contrário, o autor propõe quatro estratégias mais uma para a abordagem do novo sistema de educação que preconiza: repensar o papel da escolaridade; alargar a participação ao nível da educação dos adultos; construir uma cidadania activa investindo no capital social; continuar a busca do sentido; criar um equilíbrio entre os objectivos individuais e a responsabilidade ambiental.

Creative and inclusive strategies for lifelong learning: report of International Roundtable 27-29 November, 2000.

[Estratégias criativas e inclusivas para a formação ao longo da vida: relatório da Mesa-Redonda Internacional de 27-29 de Novembro de 2000.]

Editors Gillian Youngs, Toshio Ohsako and Carolyne Medel-Añónuevo
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation – UNESCO, Institute for Education – UIE
Meeting International Roundtable, Hamburg, 2000
Imprint Hamburg: UIE, 2000, 124 p.
ISBN 92-820-1110-0

Esta Mesa-Redonda surgiu no âmbito do Grupo 1 do programa do UIE (Instituto da UNESCO para a Educação): "A



formação ao longo da vida em diferentes contextos culturais: dos fundamentos ao reforço da participação". Constitui, por outro lado, a continuação da conferência "Diálogo Global 7: a construção das sociedades autoformativas: conhecimento, informação e desenvolvimento humano", realizada na EXPO 2000 (6-8 de Setembro de 2000, em Hanover, Alemanha). Também representa uma fase preliminar à formulação de uma série de actividades dirigidas e coordenadas pelo UIE do Fórum Mundial da Educação (WEF, Dakar, Abril 2000).

União Europeia: políticas, programas, participantes

Mémorandum de la CES, la FGTB et de la CSC à la Présidence de l'Union européenne.

[Memorando da CES, da FGTB e da CSC à Presidência da União Europeia.]

Bruxelles: CES, 2001, 18 p.

CES

5 Boulevard Roi Albert III,

B-1210 Bruxelles,

Telef. (32-2) 2240411,

Fax (32-2) 2240454

E-mail: etuc@etuc.org

URL: <http://www.etuc.org/>

A CES (Confederação Europeia dos Sindicatos), a CSC (Confederação dos Sindicatos Cristãos) e a FGTB (Federação Geral do Trabalho da Bélgica) esperam que a Presidência belga consiga desenvolver o modelo social europeu através do diálogo social e do diálogo macro-económico a nível europeu. É também desejo destas organizações que seja atribuído um papel mais importante aos parceiros sociais nacionais. As organizações sindicais consideram, por isso, que Presidência belga e a Comissão deviam organizar, em conjunto, uma Cimeira europeia do diálogo social.

Euromosaic: soutien de la Commission européenne aux mesures de promotion et de protection des langues et des cultures régionales et minoritaires.

[Euromosaic: apoio da Comissão Europeia às medidas de promoção e de protecção às línguas e às culturas regionais e minoritárias.]

Commission européenne, DG Éducation et Culture

Luxembourg: EUR-OP, 2001, pag. div. ISBN 92-821-5512-6

Resumo disponível em todas as línguas da UE no sítio Europa:

<http://europa.eu.int/comm/education/angmin/euromosaic.html>

Este estudo parte de uma perspectiva teórica que considera os diversos mecanismos sociais e institucionais através dos quais se produz e se reproduz um grupo linguístico. Para isso, são considerados sete conceitos centrais, para os quais foi necessário encontrar medidas empíricas. Os principais agentes deste processo são a família, a educação e a comunidade. A força motivadora compreende a noção de prestígio da língua ou do seu valor em termos de mobilidade social e de reprodução cultural. O vínculo entre o domínio da língua e o uso está relacionado com os conceitos de institucionalização e de legitimação. O relatório Euromosaic, elaborado a partir do estudo realizado pelo Instituto de Sociolingüística Catalana (Barcelona), o Centre de Recherche sur le plurilinguisme (Bruxelas) e o Research Centre Wales (Bangor), sublinha a evolução das mentalidades relativamente ao valor da diversidade para o desenvolvimento económico e a integração europeia. Refere ainda que a língua constitui um elemento central da diversidade e que, sendo a diversidade a pedra de toque do desenvolvimento inovador, convém que se dê atenção e apoio à diversidade existente no seio da UE.

Kalif: to share is to multiply.

[Kalif: partilhar é multiplicar.]

CIBIT

European Consortium for Learning

Organisation: ECLO

Utrecht: CIBIT, 2001, 75 p.

ISBN 90-75709-10-2

A Comissão Europeia apoia o desenvolvimento de uma infraestrutura do conhecimento em rede para 16 projectos ESPRIT, conhecidos pelo nome de KALIF [*Knowledge and Learning Infrastructure*]. Este projecto iniciou-se em finais de 1998, visando constituir uma plataforma para a gestão dos conhecimentos e a aprendizagem organizacional destinada aos 16 projectos apoiados pelo novo programa temático ESPRIT da UE, do IT e da Aprendizagem para a indústria. O objectivo deste projecto consiste na



aplicação dos princípios e dos conceitos utilizados na aprendizagem organizacional a qualquer programa da UE. Este projecto inovador procurará criar um contexto formativo eficaz tanto para a UE e os projectos de investigação e de desenvolvimento implicados no programa, como para os seus dois principais parceiros e os membros das respectivas redes. Além disso, o projecto vai procurar organizar três grupos de utilizadores industriais interessados na temática do programa, a fim de encarar a possibilidade de uma mais ampla divulgação dos projectos em curso.

Occupational safety and health and employability programme and experience. [Programa e experiência de empregabilidade nas áreas de saúde e segurança no trabalho.]

European Agency for Safety and Health at Work

Luxembourg: EUR-OP, 2001, 214 p.

ISBN 92-95007-18-2

Número de Catálogo TE-33-00-502-EN-C

Este relatório enumera os diferentes tipos de iniciativas organizadas nos Estados-Membros visando aumentar a empregabilidade dos trabalhadores através de intervenções dentro da área da saúde e da segurança no trabalho. Vinte e seis estudos de caso de treze Estados-Membros põem em relevo o papel que a saúde e a segurança no trabalho podem desempenhar no aumento da empregabilidade dos trabalhadores, incluindo os programas de prevenção e os programas destinados à (re)inserção de grupos específicos no mundo do trabalho.

URL: <http://agency.osha.eu.int/publications/reports/employability/>

Écoles de la deuxième chance: conférence de diffusion: passer le flambeau au programme Grundtvig. [Escolas de segunda oportunidade: conferência de divulgação: passagem de testemunho ao programa Grundtvig.]

Bruxelles: Commission européenne – DG Éducation et Culture, 2001, 108 p.

Bruxelles: Commission européenne – Direction générale Éducation et Culture,

Rue de la Loi 200/Wetstraat 200,

B-1049 Bruxelles/Brussel,

Telef (32-2) 2991111,

URL: http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm
Disponível em EN e FR.

Nos dias 10 e 11 de Maio de 2001, o município e as escolas de segunda oportunidade de Norrköpping organizaram, com o apoio do Centro sueco para os programas comunitários e a Comissão Europeia, uma conferência para divulgação dos resultados obtidos pelas escolas de segunda oportunidade. A conferência contou com o apoio do programa SOCRATES-GRUNDTVIG, importante instrumento comunitário para a divulgação do conceito das escolas de segunda oportunidade. Estiveram presentes na conferência cerca de 120 participantes oriundos de dezanove países, incluindo delegações nacionais do programa Grundtvig, colectividades e delegações locais interessadas, assim como representantes do Parlamento Europeu, do Ministério da Educação sueco e do sindicato dos professores da Suécia. A conferência confirmou o sucesso da fase-piloto das escolas de segunda oportunidade e o interesse em dar continuidade ao projecto através da criação de contactos que promovam a mobilização de outras escolas, de outras cidades e de outros países. Foi a primeira vez, na curta história das escolas de segunda oportunidade, que este conceito foi apresentado a países não comunitários, tais como a Islândia, a Noruega, a República Checa, a Bulgária, a Letónia, a Roménia, a Eslováquia e a Polónia.

URL: <http://europa.eu.int/comm/education/2chance/report.pdf>

Estudo sobre a situação dos jovens e a política da juventude na Europa

Comissão Europeia – Direcção-Geral de Educação e Cultura

IARD

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 156 p.

Disponível em todas as línguas da UE.

No âmbito do programa "Juventude para a Europa", a DG Educação e Cultura encomendou ao Instituto IARD (Milão) a elaboração de um "Estudo sobre a situação dos jovens e a política da juventude na Europa". Esse estudo resultou de uma activa colaboração entre os institutos europeus de investigação dos quinze Estados-Membros, do Lichtenstein, da Noruega



e da Islândia. O documento está dividido em três principais secções: a primeira estuda as condições dos jovens nos dezoito países europeus, a segunda debruça-se sobre a política para a juventude nesses mesmos países e a última aborda os temas da educação e da formação dos jovens trabalhadores na Europa. Este impressionante estudo identifica os principais problemas e desafios com que se defrontam as gerações mais jovens, para, em seguida, analisar algumas questões como a educação e a formação, o mercado de trabalho, o bem-estar, a saúde, os valores, a participação associativa e política, bem como a "dimensão europeia". Inclui relatórios nacionais e gerais sobre cada uma das três grandes secções referidas e formula algumas reflexões políticas adicionais e recomendações destinadas a apoiar o desenvolvimento de iniciativas em matéria de juventude.

URL: http://europa.eu.int/comm/education/youth/studies/iard/summaries_fr.pdf

**Training needs of investment analysts.
[Necessidades de formação para os
analistas de investimentos.]**

European Commission, Directorate-General for Enterprise

Luxembourg: EUR-OP, 2001, 48 p.

ISBN 92-894-0632-1

Número de catálogo NB-NA-17031-EN-C

Este relatório, encomendado pela Direcção-Geral Empresas, revela que, na Europa actual, existe uma necessidade real de formação específica para os analistas de investimentos em três principais domínios: criação de empresas, tendências e evolução tecnológica e teoria de base da tecnologia (compreensão da base técnica da tecnologia). O relatório recomenda que, a nível universitário, sejam criados mais estabelecimentos de ensino na linha de escolas como a *Insead*, a *London Business School* ou a *IMD* na Suíça com cursos que incidam sobre os referidos domínios. Dado o carácter inovador destas temáticas, sugere-se que estas sejam ministradas por profissionais da indústria da tecnologia da informação. Também é proposta a criação de cursos organizados por sociedades de capital de risco que permitam desenvolver o interesse por este sector. O relatório recomenda ainda que as associações industriais concebam programas que incidam especificamente sobre as novas tendências em matéria da tecnologia e do mercado, da tecnologia de base numa linguagem compreensível para analistas não técnicos, da avaliação do crescimento dos *stocks* e dos problemas da avaliação. Finalmente, atendendo à rápida evolução das novas tecnologias, os cursos deviam ser sujeitos a reactualização, sempre que possível.



Da parte dos Estados-membros

A *Valorisierung von Leonardo da Vinci in Österreich: ein Bericht zur Veranstaltungsreihe der Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich.*

[Avaliação do programa Leonardo da Vinci na Áustria: relatório sobre o ciclo de seminários da Agência Nacional Austríaca do programa Leonardo da Vinci.]

Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich

Wien: Österreichischer Akademischer Austauschdienst, 2001, 315 p.

Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich

Schottengasse 7/5,

A-1010 Wien,

Telef. (43-1) 5324726,

Fax (43-1) 532472680

E-mail: info@leonardodavinci.at,

URL: <http://www.leonardodavinci.at>

Durante o ano 2000, os resultados da primeira fase do programa Leonardo da Vinci foram objecto de debate para troca de opiniões, a fim de se clarificar a questão da sustentabilidade do programa à escala nacional e estabelecer as condições para a aplicação da segunda fase do programa em todo o país. Este projecto, lançado e apoiado pela Comissão Europeia em toda a UE, com o objectivo de avaliar a primeira fase do programa Leonardo da Vinci, começou em Viena, em Fevereiro de 2000, como parte de um ciclo de seminários. Estes culminaram com uma conferência internacional de avaliação, realizada em Salzburgo, em 16 de Junho de 2000. Os seminários especializados focaram três principais áreas temáticas: o sistema de educação dual, a formação profissional contínua e as competências linguísticas.

D *Innovative Ansätze beim Lernen durch Arbeit und bei beruflichen Prüfungen: Sechs Fallstudien als Basis zur Entwicklung eines Instrumentariums zur Beobachtung von Innovationen in Europa.*

[Métodos inovadores no domínio da formação no trabalho e da certificação profissional: seis estudos de caso como base para o desenvolvimento de um

conjunto de instrumentos para análise das inovações na Europa.]

Grünewald, Uwe *et al.*

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB

Berichte zur beruflischen Bildung, vol. 238

Bielefeld: Bertelsmann 2000, 128 p.

ISBN: 3-7639-0910-9

Os seis estudos de caso apresentados fazem parte de um projecto financiado pela Comissão Europeia com o objectivo de avaliar, em termos de modelo, métodos inovadores no domínio da educação, apresentando-os como "boas práticas". Este volume é consagrado, por um lado, à aprendizagem no posto de trabalho e à utilização do potencial formativo do trabalho e, por outro, às inovações introduzidas no sistema alemão de exame e certificação. Ambas as áreas apontam para o futuro, dado que remetem para processos de aprendizagem que transcendem as formas clássicas de ensino (aulas, seminários). O sistema de exames e de certificação tem cada vez mais a ver com as exigências profissionais concretas do processo de trabalho. Os casos aqui mencionados mostram claramente as vantagens e os problemas relacionados com esses métodos inovadores.

Förderung von Benachteiligten in der Berufsausbildung.

[Apoio às pessoas desfavorecidas no âmbito do ensino e formação profissionais.]

Büchel, Dieter-August *et al.*

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB

Bielefeld: Bertelsmann 2000, 120 p.

ISBN: 3-7639-0920-6

Esta publicação apresenta alguns dos projectos candidatos no ano 2000 ao Prémio Hermann Schmidt, da iniciativa da associação *Innovative Berufsbildung* [Formação Profissional Inovadora]. No ano 2000, o tema do concurso foi "Apoio às pessoas desfavorecidas no âmbito da formação profissional". Tendo como objectivo a integração sustentada das pessoas desfavorecidas na sociedade e no mundo do trabalho, as actividades propostas inci-



dem sobre a preparação, o acompanhamento e a realização de contratos de formação para a obtenção de um diploma reconhecido ao abrigo do artigo 25º da lei da formação profissional e do regulamento do artesanato. A selecção e a classificação dos candidatos são feitas em função dos aspectos principais do apoio aos desfavorecidos. Em primeiro lugar, são apresentados conceitos referentes à orientação profissional e ao acesso à formação. Seguem-se temas de carácter sectorial ou regional, contributos para o plano de apoio, concepção de medidas de qualificação ou de itinerários de formação e actuação no final da formação e no período subsequente.

**DK Erfaringer fra forsøg med
e u d - r e f o r m e n :
grundforløb og hovedforløb i 2000.
[Resultado de experiências relaciona-
das com a reforma da formação
profissional: cursos de base e cursos
principais em 2000.]**

Shapiro, Hanne
Undervisningsministeriet, UVM;
Uddannelsesstyrelsen
(Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie
nr. 11 – 2001)
Copenhaga: UVM, 2000, 136 p.
ISBN: 87-603-1988-7

Em Março de 1999, foram adoptadas as alterações à lei dinamarquesa da formação e do ensino profissionais. Como consequência, ocorreram modificações substanciais a nível da organização de base dos programas técnicos de formação profissional, para a criação de uma estrutura mais aberta, mais flexível e mais transparente. Estas alterações foram implementadas em Janeiro de 2001. Antes da introdução destas alterações, foi lançada uma série de projectos de desenvolvimento em vários institutos técnicos, por toda a Dinamarca. Esta publicação descreve os referidos projectos, orientados pelo Instituto Dinamarquês de Tecnologia. O relatório abrange os seguintes temas: contexto organizacional da reforma, intenção da reforma no plano educativo, novos instrumentos e papel dos docentes, divulgação da reforma entre as empresas e problema do abandono escolar.

**Om erhversakdemiuddannelserne: 6
tv-programmer: vejen videre.
[Ensino pós-secundário de curta
duração nas escolas profissionais: 6
programas de televisão.]**

Copenhaga: DR, 2001, videocassete,
160 min.

DEL,
*Rosenørns Allé 31,
DK-1970 Frederiksberg C*

No ano 2000, foi implementada a reforma do ensino pós-secundário de curta duração, cujo objectivo consiste no desenvolvimento de programas educativos de carácter mais amplo e incisivo, capazes de competir com outros programas de ensino pós-obrigatório. Para isso, reduziu-se drasticamente o número de programas, que passaram de 75 a 15, dos quais 13 são completamente novos. Esta videocassete faz a apresentação de todos os novos programas de ensino com vocação profissional, tanto em relação ao conteúdo como em relação à estrutura. Esses programas permitem a aquisição de uma qualificação profissional, ao mesmo tempo que preparam para o ensino superior.

**E Guía de formación profesional
en España.**

Instituto Nacional de las Cualificaciones, INCUAL
Ministerio de Trabajo y Assuntos
Sociales MTAS
INCUAL, 2001, 176 p.
*INCUAL, Rafael Calvo 18,
E-28010 Madrid*

Este relatório faz a apresentação do sistema de formação profissional em Espanha e divide-se em quatro capítulos, que descrevem os sub-sistemas que o compõem. O primeiro capítulo trata do ensino profissional ou formação inicial e apresenta a legislação sobre esta matéria, as condições de acesso, etc., os programas de protecção social (para apoiar a entrada no mundo do trabalho aos que abandonaram a escola sem qualificações) e os cursos com regime especial (ensino artístico, de artes plásticas, de línguas e de desporto). O segundo capítulo apresenta a formação profissional no emprego, a sua regulamentação, a planificação das acções formativas e a certificação, bem como o programa das escolas-oficinas e dos centros de artes e ofícios e a formação profissional contínua (financiamento, gestão, acordos com os parceiros sociais e a Fundação para a Formação Contínua – FORCEM). O terceiro capítulo aborda a formação dependente de outros organismos ligados às áreas do trabalho e da educação, além da formação para as actividades marítimas, da formação agrícola e da formação para as forças



armadas. O último capítulo apresenta, sob a forma de quadros, a situação actual das estruturas administrativas da formação profissional e dos organismos responsáveis pela planificação e a gestão; além disso, propõe a transparência das qualificações, tomando como referência a União Europeia. O relatório termina com a Classificação Nacional da Educação (CNED-2000).

F Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue: bilan pour un futur.

[Os desafios da reorganização da formação profissional contínua: balanço para o futuro.]

Lichtenberger, Yves; Méhaut, Philippe
MEDEF, 31, avenue Pierre 1er de Serbie,
F-75784 Paris Cedex 16,
<http://www.medef.fr>

Este relatório, elaborado como elemento de consulta para os parceiros sociais no âmbito das negociações sobre o sistema de formação profissional contínua, faz um balanço e propõe elementos de análise para futuros debates. Uma série de documentos, alguns deles publicados e outros não, formam um conjunto de doze anexos centrados nos seguintes temas: mercado de trabalho, evolução e perspectivas – transformação do trabalho, competências e desafios da formação - perspectivas demográficas – eficácia da formação para indivíduos e empresas - evolução da formação, relação com o horário de trabalho – financiamento, estrutura dos custos, diferenças sectoriais, empresas não formadoras - mutualismo, papel dos Organismos Paritários Colectivos Autorizados (OPCA) – o indivíduo e a formação ao longo da vida - acesso individual, licença individual de formação, capitalização do tempo de formação - certificação e validação de conhecimentos informais – formação inicial, acesso dos jovens ao emprego e formação em alternância, dinâmica da negociação colectiva.

Évaluation du programme Leonardo da Vinci I en France de 1995 à 1998.

[Avaliação do programa Leonardo da Vinci I em França de 1995 a 1998.]
 Gartiser-Schneider, Nathalie
 Institut de Recherche et d'Analyse des Dynamiques Économiques et Spatiales – IRADES
 Bureau d'économie théorique et

appliquée – BETA
 Marseille: CEREQ, 2001, 124 p.
 Documents CEREQ, série évaluation, 154
 ISBN-2-11-091-413-0
CEREQ, 10 place de la Joliette,
BP 21321
F-13567 Marseille cedex 02,
Telef.: (33-4) 91132828
Fax: (33-4) 9113288,
E-mail: cereq@cereq.fr
URL: <http://www.cereq.fr>

Este documento dá continuação a um primeiro relatório sobre o início do programa comunitário de acção Leonardo da Vinci I (Documents CEREQ nº 127, Outubro 1997). Apresenta um primeiro balanço acerca dos resultados atingidos. Embora os responsáveis de projecto se declarem, em geral, satisfeitos com o que conseguiram realizar, a divulgação e a avaliação do que foi produzido continuam a ser um domínio problemático. Além disso, o impacto do programa Leonardo em França parece ser ainda limitado, quer a nível dos efeitos sobre a qualidade dos sistemas de formação profissional inicial e contínua e das inovações no mercado da formação, quer a nível do aumento do número de colocações de estagiários e de jovens trabalhadores nos Países-Membros da União Europeia. O relatório observa também que as relações de parceria se limitam, muitas vezes, ao período de realização do projecto, muito embora os objectivos do programa Leonardo apontem para a continuação daquelas relações sob outras formas. Sublinha as incidências de uma lógica de funcionamento eficiente do programa e a normativa a respeitar durante a execução dos projectos. Isto significa, nomeadamente, uma avaliação discutível dos resultados obtidos, o que leva a menosprezar as vantagens dos processos experimentados e a travar a dinâmica do projecto e da inovação, que, no fim de contas, constitui o objectivo fundamental do programa.

Une nouvelle ambition pour la voie technologique.

[Uma nova ambição para os itinerários tecnológicos.]
 Decomps, Bernard
 Paris: MENRT, 2001, 116 p.
 Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie,
 110, rue de Grenelle,
 F-75357 Paris cedex 07



URL: <http://www.education.gouv.fr>

Para garantir a credibilidade, a fluidez e a visibilidade do conjunto das formações que conferem profissionalização, é preciso criar em França uma estrutura global dos itinerários profissionais. Uma tal organização exige uma forte articulação entre a via tecnológica e a via profissional, que deve concretizar-se através do desenvolvimento de escolas secundárias profissionais que favoreçam itinerários pessoais e flexíveis entre estes dois tipos de ensino. É dupla a missão que foi confiada a Decomps: por um lado, fazer uma profunda reflexão sobre a vertente tecnológica destes itinerários profissionais, particularmente centrada sobre a análise da origem dos fluxos, das modalidades de acesso às diferentes variantes do ensino secundário tecnológico (o BTS e o DUT) e, por outro, investigar as saídas profissionais para estes níveis de qualificação. Essa missão culminou com a entrega de um relatório em 1 de Fevereiro de 2001, no qual são apresentadas propostas relativamente à evolução pretendida para o ensino secundário tecnológico, à articulação entre as secções tecnológicas e profissionais e às modalidades de acesso dos alunos com um certificado do ensino secundário geral.

URL: <http://www.enseignement-pro-fessionnel.gouv.fr/ministere/missions/r-apport-decomps.htm>

GR Thesmoi kai politikes epangelmatikis katartisis: i evropaiiki proklisi kai i exeliksi tou ethnikou systimatos epangelmatikiis katartisis.

[Instituições e políticas de formação profissional: o desafio europeu e a evolução do sistema nacional de formação profissional.]

Amitsis, Gavriil

Athens: Ekdoseis Papazisi AEBE, 2000, 949 p.

ISBN 960-021442-5

Ekdoseis Papazisi AEBE, Nikitara 2,

GR-106 78 Athens,

Telef.: (30-1) 3822496,

Fax: (30-1) 3809150,

E-mail: papazisi@otenet.gr

O presente estudo investiga e descreve o quadro institucional da formação profissional certificada na Grécia e analisa as intervenções da UE em prol da modernidade e da melhoria das actividades nacionais correspondentes.

O estudo centra-se nos seguintes temas: a) análise do contexto institucional que rege a implementação das actividades de formação profissional na Grécia; b) enumeração dos mais importantes serviços de planificação e apresentação dos centros de formação profissional (inicial e contínua); c) normalização dos modelos básicos nacionais europeus na área da formação profissional; d) análise da função e da intervenção da UE em prol da promoção de actividades de formação profissional subsidiadas pelo FSE. De acordo com este estudo, as políticas de formação profissional deveriam ser analisadas não apenas em função da economia e da competitividade, mas também na perspectiva da protecção às pessoas excluídas do mercado de trabalho. O estudo conclui que é necessário reorganizar radicalmente as políticas de formação profissional e adaptá-las às novas condições emergentes, o que é possível através da consolidação constitucional do direito de cada indivíduo à formação profissional e da criação de um sub-sistema que estabeleça a ligação entre a formação inicial e a contínua.

IRL 2000 review and 2001 outlook statement.

[Relatório do balanço de 2000 e perspectivas para 2001.]

FORFAS

Dublin: FORFAS, 2001, 39 p.

Disponível através de:

FORFAS,

Wilton Park House, Wilton Place,

IRL-Dublin 2,

Telef.: (353-1) 6073000,

Fax: (353-1) 6073030,

E-mail: forfas@forfas.ie,

URL: <http://www.forfas.ie>

Esta publicação apresenta uma visão de conjunto da economia no contexto do desempenho das agências estatais de desenvolvimento, no exercício de 2000. Entre outros dados, inclui informações sobre o emprego e as necessidades em termos de competências, analisando o trabalho do grupo de peritos, apoiado por FORFAS, acerca das necessidades futuras em competências. Destacam-se os relatórios deste grupo sobre as qualificações necessárias para o comércio electrónico e sobre a formação em empresa, assim como o inquérito nacional sobre as ofertas de emprego do FAS/ESRI (Serviço de emprego e de formação/Instituto de investigação económica e social). Em



2001, o grupo de peritos debruçar-se-á sobre a forma como estimular as pessoas de mais de 55 anos a participar mais activamente no contexto da força de trabalho irlandesa, sobre a procura de competências na área das tecnologias da informação na economia nacional irlandesa, sobre as necessidades em pessoal qualificado no sector da construção, à luz do plano de desenvolvimento nacional, sobre a necessidade de investigadores no sector privado e universitário e sobre as questões relacionadas com a oferta e a procura, em geral, no mercado de trabalho nacional.

Employment and human resources development operational programm, 2000-2006.

[Programa operacional de desenvolvimento do emprego e dos recursos humanos, 2000-2006.]

Department of Enterprise, Trade and Employment

Dublin: Stationery Office, 2000, 127 p. + apêndices

ISBN 0-7076-9008-0

Disponível através de: Government Publications,

Postal Trade Section,

4-5 Harcourt Road,

IRL-Dublin 2,

Telef.: (353-1) 6613111,

Fax: (353-1) 4752760

Para este programa operacional na área dos recursos humanos, foi proposto um investimento de 14 199 milhões de euros, dos quais 901,09 milhões serão fornecidos pelos fundos estruturais da UE, ao longo dos próximos quatro anos. Com o actual relançamento económico na Irlanda e o consequente estreitamento do mercado de trabalho, este programa operacional destaca a implementação de políticas que permitam uma oferta apropriada de pessoas que possuam as qualificações adequadas para sustentar o crescimento em curso. Para isso, torna-se prioritário o lançamento de iniciativas destinadas a incrementar a oferta de mão-de-obra, quer se trate de mulheres que querem voltar a trabalhar, de pessoas mais idosas, de deficientes ou de imigrantes. As propostas relativas à formação em empresa privilegiam a melhoria da quantidade e da qualidade da formação e o desenvolvimento dos recursos humanos, bem como a oferta de apoio às iniciativas de formação lançadas pelos parceiros sociais. A formação dos indivíduos ao longo da vida deve

também ser apoiada mediante uma oferta flexível de ensino e formação. O debate incide também sobre a melhoria da qualidade do ensino fornecido a todos os níveis do sistema educativo e formativo e sobre o desenvolvimento actual de um mecanismo de certificação e de qualificações.

Learning for life: white paper on adult education.

[Educação para a vida: livro branco sobre a educação de adultos.]

Department of Education and Science - DES

Dublin: Stationery Office, 2000, 224 p. ISBN 0-7076-9008-0

Disponível através de: Government Publications,

Postal Trade Section,

4-5 Harcourt Road,

IRL-Dublin 2,

Telef.: (353-1) 6613111,

Fax: (353-1) 4752760

A educação de adultos é o último domínio da educação de massas que ainda está por desenvolver na Irlanda. Este Livro Branco propõe um projecto para o seu futuro desenvolvimento e expansão, que se centra no acesso, na qualidade, na flexibilidade, na capacidade de resposta e na criação de estruturas nacionais e locais que permitam a oferta de um sistema coordenado e integrado. É da máxima prioridade a oferta de uma estrutura complementar de educação e de formação centrada no formando e capaz de assegurar a sua progressão. O Livro Branco analisa o processo de consulta realizado após a publicação do Livro Verde e apresenta propostas relativamente aos aspectos seguintes: a educação pós-obrigatória e a segunda oportunidade, a educação comunitária, a educação no local de trabalho, o ensino superior, os serviços de apoio, isto é, a formação de educadores de adultos, a acreditação, os serviços de acompanhamento de crianças, etc. e as estruturas necessárias para a concretização destas propostas.

Partnership in training and lifelong learning: case study pack.

[Parcerias em formação e aprendizagem ao longo da vida: estudos de caso.]

Irish Congress of Trade Unions – ICTU
Irish Business and Employers' Confederation – IBEC

Dublin: IBEC, 2001



Pag. div.
 IBEC, Confederation House,
 84/86 Lower Baggot Street,
 IRL-Dublin 2,
 Telef.: (353-1) 6601011,
 Fax: (353-1) 6601717,
 URL: <http://www.ibec.ie>

Os estudos de caso apresentados nesta publicação fazem parte da análise aos efeitos dos acordos de parceria sobre a formação ao longo da vida, a nível da empresa. A investigação, realizada conjuntamente pela IBEC e pelo ICTU, em 2000, estuda a forma como os acordos de parceria influenciam a natureza e a estrutura das actividades de formação e de desenvolvimento nas empresas irlandesas. A análise reflecte também determinados aspectos de uma metodologia de formação baseada na empresa e no trabalho do *Skillnets* – o programa de redes de formação, organismo que abarca as organizações tanto patronais como sindicais. Os estudos de caso descrevem de que forma dez empresas irlandesas de economia mista, privadas ou multinacionais, aplicaram acordos de parceria para estimular a participação mútua da direcção e do pessoal no desenvolvimento organizacional. Em todos os casos estudados, esses acordos também se repercutiram nos processos de formação e de desenvolvimento das respectivas organizações, permitindo verificar o aparecimento de novos mecanismos de educação e de formação ao longo da vida no local de trabalho.

NL Lifelong learning in the Netherlands: the state of the art in 2000.

[Formação ao longo da vida na Holanda: o ponto da situação em 2000.]

Cees Doets, Barry Have, Anneke Westerhuis (red.)
 s'-Hertogenbosch: CINOP, 2001, 136 p.
 (Expertisecentrumreeks)
 ISBN 90-5003-333-4
 Disponível através de:
 CINOP,
 P.O. Box 1585,
 NL-5200 BP s'Hertogenbosch,
 Telef.: (31-73) 6800768,
 E-mail: verkoop@cinop.nl

Este relatório debruça-se sobre uma questão central que consiste em saber de que modo se manifesta a noção de

educação e de formação ao longo da vida: a) no desenvolvimento de uma política do governo holandês em matéria de formação e ensino profissionais; b) nas inovações introduzidas na organização de educação e formação iniciais e pós-iniciais nos estabelecimentos de ensino e nas empresas; c) nas mudanças de esquemas de participação dos adultos no que se refere à educação e à formação. As respostas dadas pelos autores reflectem diferentes perspectivas. Em suma, é possível afirmar que o governo, os parceiros sociais e os organismos de formação nos Países-Baixos já deram alguns passos no sentido de uma sociedade na qual a formação dos adultos começa a gozar do merecido reconhecimento e ocupa um lugar cada vez mais significativo.

Koers BVE: advies over de voortgang in de vernieuwing van het middelbaar beroepsonderwijs en volwassenen-educatie / SER.

[Koers BVE: as grandes orientações políticas no domínio da formação profissional e da educação dos adultos.]

s'-Gravenhage: Sociaal-Economische Raad (SER), 2001, 117 p.
 ISBN 90-6587-772-X
 SER, P.O. Box 90405, NL-2509 LK Den Haag,
 Telef.: (31-70) 3499541,
 E-mail: verkoop@gw.ser.nl

O Ministério da Educação, da Cultura e da Ciência (OC&W) pediu ao Conselho Económico e Social (SER) um parecer sobre o memorando intitulado *Koers BVE*, no qual o ministro, depois de traçar um quadro político coerente, fixa a política de desenvolvimento a médio prazo para este sector. As medidas preconizadas pelo *Koers BVE* visam reforçar o ensino profissional. Foi pedido ao SER que, no seu parecer, prestasse particular atenção aos pontos seguintes: reforço das dinâmicas regionais, definição de responsabilidade pública múltipla, adaptação da oferta à procura (regional), formas de consolidar a posição dos participantes através de possibilidades alternativas de financiamento, de modo a responder à procura de formação. A recomendação, antes de mais, descreve o sector da educação de adultos, situando-o no seu contexto social e, a partir daí, enumera uma série de desafios. Também refere alguns



temas importantes para a definição de uma política a médio prazo. O SER também emite um parecer detalhado sobre esses diversos aspectos, estabelecendo uma distinção entre os vários pontos-chave. O parecer aborda igualmente o controlo e a responsabilidade, a colaboração regional, a facilidade de acesso ao ensino profissional e à educação dos adultos, a adequação e os resultados.

P Classificação nacional das áreas de formação.

Diário da República (Lisboa) nº78, 1ª série, 2001

Cides

Praça de Londres 2-2º

P-1049-056

Telef.: (351) 2184441100

Fax: (351) 2184446171

E-mail: depp.cides@depp.msst.gov.pt

URL: <http://www.depp.msst.gov.pt>

O ensino e a formação profissionais desempenham um papel cada vez mais importante na qualidade do emprego. A ausência de dados comparativos acerca da formação que se faz em Portugal tem constituído um obstáculo às decisões políticas. O Centro de Estatísticas da Comunidade Europeia (EUROSTAT) e o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), conscientes desta dificuldade na comparação das estatísticas, elaboraram uma subclassificação por áreas de estudo a partir da Classificação Internacional Normalizada do Ensino (CINE). A Comissão Intermínisterial para o Emprego (CIME) traduziu e adaptou este manual à realidade portuguesa, elaborando, assim, a Classificação Nacional de Áreas de Formação, conforme o estipulado pelo decreto 316/2001.

Mudança organizacional e gestão dos recursos humanos.

Caetano, António (coord.)

Observatório do Emprego e Formação Profissional, OEFP

Estudos e Análises, Lisboa, 20

Lisboa: OEFP 2000, 345 p.

ISBN: 972-732-603-X

Observatório do Emprego e Formação Profissional

Av. Defensores de Chaves, 95,

P-1000 Lisboa,

Telf.: (351) 217817080

Fax: (351) 217817087

O objectivo deste estudo consiste em estabelecer a relação entre a mudança organizacional e a gestão dos recursos humanos no que respeita à qualidade do emprego, à motivação e à implicação dos trabalhadores na organização, bem como a capacidade de adaptação destes perante as diferentes mudanças exigidas pelas estratégias de competitividade das respectivas empresas.

Os empresários e o mercado do 1º emprego: estratégias de recrutamento.

Moreno, Conceição (coord.); Colaço, Teresa (*et al.*)

CESO I & D

Lisboa: AIP, 2000, 201 p.

CIDES,

Praça de Londres, 2, 2º,

P-1049-056 Lisboa

Telef.: (351) 218441100,

Fax: (351) 218406171,

E-mail: depp.cides@deppmsst.gov.pt

URL: <http://www.depp.msst.gov.pt>

Esta publicação faz a recolha dos elementos essenciais do estudo intitulado "Os empresários, o mercado do primeiro emprego e as estratégias de recrutamento", encomendado pela Associação Industrial Portuense, patrocinado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e cuja realização técnica foi atribuída, por concurso público, a CESO – Investigação e Desenvolvimento, durante o ano de 1997. O estudo analisa os seguintes problemas: a elevada taxa de desemprego entre os jovens, a dificuldade na obtenção de um primeiro emprego, o desemprego de licenciados e a falta de qualificação dos recursos humanos, em geral. Perante esta situação, a Associação Industrial Portuense organizou dois seminários nas cidades do Porto e de Viana do Castelo, respectivamente, e convidou diversos especialistas para analisarem os resultados do estudo. Esta monografia apresenta algumas dessas conclusões. A Associação Industrial Portuense insiste na necessidade de realizar acções nos seguintes domínios: coerência e eficácia dos sistemas de qualificação inicial; visibilidade dos sistemas de formação e reconhecimento das qualificações; recrutamento, inserção profissional e promoção do emprego; gestão dos recursos humanos.



UK Schools: building on success. [Escolas: construir o sucesso.]

Department for Education and Employment

Scheffield: DfEE, 2001, 96 p.

ISBN: 0-10150-502-7

Disponível através de:

The Stationery Office,

PO Box 29, Norwich NR3 1GN,

Telef.: (44-845) 7023474,

Fax: (44-870) 6005533,

E-mail: book.orders@theso.co.uk,

URL: <http://www.ukstate.com>

Este Livro Verde analisa as mudanças ocorridas nos serviços de educação desde a chegada ao poder do Partido Trabalhista e apresenta propostas de reforma para os anos vindouros. Coloca o ensino secundário no topo da lista de prioridades para as reformas e propõe um sistema no qual as escolas possam evoluir e passar do actual modelo regulamentado que caracteriza a maioria das escolas públicas para escolas especializadas e centradas em áreas curriculares específicas, incluindo cursos profissionais. Propõe que os alunos tenham, a partir dos 14 anos, a possibilidade de combinar cursos gerais e profissionais e opções baseadas no trabalho, o que permitirá a existência de formações profissionais de elevado nível nos diferentes domínios de competências, com uma escala de progressão bem definida aos 16 anos com vista a cursos de formação profissional de nível superior ou ao programa *Aprendizagens modernas*. Além disso, o Livro Verde apresenta a perspectiva do governo britânico relativamente a uma cooperação entre as escolas, os *colleges* e as empresas locais para uma melhor adequação entre a formação e as possibilidades de emprego.

Versão electrónica: <http://www.dfee.gov.uk/buildingonsuccess/pdf/schools.pdf>

Opportunity for all in a world of change: a white paper on enterprise, skills and innovation.

[Oportunidades para todos num mundo em mudança: livro branco sobre empresas, competências e inovação.]

Department for Trade and Industry,

Department for Education and Employment

Scheffield: DfEE, 2001, p. div.

ISBN: 1-10150-522-1

Disponível através de:

The Stationery Office,

PO Box 29, Norwich NR3 1GN,

Telef.: (44-845) 7023474,

Fax: (44-870) 6005533,

E-mail: book.orders@theso.co.uk,

URL: <http://www.ukstate.com>

Este Livro Branco apresenta as condições necessárias para o êxito económico na próxima década. Refere as realizações do governo trabalhista em matéria de crescimento económico, de educação e de formação. Descreve as propostas que permitem a adaptação às mudanças e a garantia de que os investimentos ocorrerão no contexto de uma infra-estrutura moderna. O texto define os seguintes objectivos-chave: equipar os indivíduos com as competências adequadas, desenvolver regiões fortes, investir nas inovações, criar um clima propício às empresas e ao crescimento e reforçar os laços a nível europeu e mundial. O Livro demonstra de forma clara que é absolutamente essencial elevar o nível de educação e de qualificação da população a fim de dotar os indivíduos com as qualificações, as competências e os conhecimentos práticos necessários ao crescimento económico. Compromete-se claramente a desenvolver "um sistema de ensino profissional equivalente aos melhores em todo o mundo". Pormenoriza uma proposta de investimento de 163 milhões de libras para desenvolver as especializações profissionais nos *colleges*, para aumentar os recursos atribuídos ao programa *Aprendizagens modernas*, sujeito a reforma, e para racionalizar as qualificações profissionais. Propõe formar mais 10 000 pessoas por ano na área das tecnologias da informação e da comunicação, por meio de novos programas de aprendizagem avançada. Atribui 45 milhões de libras ao desenvolvimento de uma rede, mais restrita mas mais forte, dos centros nacionais de formação [*National Training Organisations*] – instâncias sectoriais de formação dirigidas pelos empresários.

URL: <http://www.dti.gov.uk/opportunityforall>



Membros da rede de documentação do CEDEFOP

CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
P.O. Box 22427
Gr-55102 thessaloniki
Tel. (30-31) 049 01 11 Geral
Tel. (30-31) 049 00 79 Secretariado
Fax (30-31) 049 00 43 Secretariado
Marc Willem
Chefe de Serviço de biblioteca e documentação
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Secretariado
E-mail: doc_net@cedefop.eu.int
adresse Web:
http://www.cedefop.eu.int
adresse Web:
http://www.trainingvillage.gr

CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
20 avenue d'Auderghem
B-1040 BRUXELLES
Tel. (32-2) 230 19 78
Fax (32-2) 230 58 24
J. Michael Adams
Director
E-mail: jma@cedefop.be
Marieke Zwanink
E-mail: mz@cedefop.be
Marise Alberts
E-mail: mrs@cedefop.be
adresse Web:
http://www.cedefop.gr
adresse Web:
http://www.trainingvillage.g

FOREM/CIDOC

Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 67
Tel. (32-71) 20 61 74
Fax (32-71) 20 61 98
Nadine Derwiduée
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be
adresse Web:
http://www.forem.be

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUXELLES
Tel. (32-2) 506 13 21
Fax (32-2) 506 15 61
Reynald Van Weydeveldt
Documentação
E-mail: rvweydev@vdab.be
Tomas Quaethoven
E-mail: tqquaetho@vdab.be
adresse Web:
http://www.vdab.be

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rosenørns Allé 31
Dk-1970 FREDERIKSBERG C
Tel (45-35) 24 79 50 Ext.317
P. Cort
Ext. 301 M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Pia Cort Assistente de Investigação
E-mail: pia.cort@delud.dk
Merete Heins
Bibliotecária
E-mail: merete.heins@delud.dk
adresse Web:
http://www.delud.dk

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Str.10
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 107 21 26
D. Braecker
Tel. (49-228) 107 21 31
M. Krause
Fax (49-228) 107 29 74
D. Braecker
E-mail: braecker@bibb.de
Martine Krause
E-mail: krause@bibb.de

OEEK

Organization for Vocational Education and Training
Ethnikis Antistatis 41 e Karamanoglou GR-14234 ATHENS
Tel. (30-1) 270 91 44
Fax (30-1) 270 91 72
Loukas Zahilas Director
E-mail: oEEKzo@ath.forthnet.gr
Ermioni Barkaba
Chefe da Documentação
adresse Web:
http://www.forthnet.gr/oEEK/

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 General
Tel. (34-91) 585 95 80
M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax. (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Luis Díez Garcia de la Borbolla
Director Geral dos Serviços Técnicos
Maria Luz de las Cuevas Torresano
Informação/Documentação
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
adresse Web: http://www.inem.es

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du State de France
F-93218 SAINT DENIS LAPLAINE Cedex
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax. (33-1) 55 93 17 28
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@easynet.fr
Danièle Joulieu
Chefe da Documentação
E-mail: d.joulieu@easynet.fr
Stéphane Héroult
Departamento da documentação
E-mail: cidoc@centre-inffo.fr
Adresse Web: http://www.centre-inffo.fr

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
DUBLIN 4
Irlanda
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax. (353-1) 607 06 34
Margaret Carey
Directora da Biblioteca e da Informação Técnica
E-mail: margaret.carey@fas.ie
Jean Wrigley
Bibliotecária
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
adresse Web: http://www.fas.ie

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax. (39-06) 44 29 18 71
Enrico Ceccotti
Director Geral
Colombo Conti
Chefe da Documentação
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
adresse Web: http://www.isfol.it

FOPROGEST asbl

23, rue Aldringen
L-2011 LUXEMBOURG
Tel. (352) 22 02 66
Fax. (352) 22 02 69
Jerry Lenert
Director
E-mail: AGN@foprogest.lu
Web address: http://www.foprogest.lu

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettellaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 06 19 M. Maes
Fax (31-73) 612 34 25
Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Annemiek Cox
E-mail: acox@cinop.nl
adresse Web: http://www.cinop.nl



Organizações associadas

abf-Austria / IBE

Institut für Berufs- und
Erwachsenenbildungsforschung - IBE
Raimundstraße 17
A-4020 LINZ
Tel. (43-732) 60 93 130
M. Milanovich
Fax (43-732) 60 93 13 21
Marlis Milanovich
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web Address: <http://www.ibe.co.at>

CIDES

Centro de Informação e Documentação
Económica e Social
Praça de Londres, 2-2º Andar
1049-056 LISBOA
Fax (351-21) 840 61 71
Odete Lopes dos Santos
Directora
Tel. (351-21) 843 10 35
E-mail: odete.santos@deppmsst.gov.pt
Fátima Hora
Informação/Documentação
Tel. (351-1) 843 10 36
E-mail: fatima.hora@deppmsst.gov.pt
adresse Web:
<http://www.deppmsst.gov.pt>

NBE

National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43 A Mannila
Fax (358-9) 77 47 78 65 ou 69
Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
adresse Web: <http://www.oph.fi>
Kari Nyssölä
E-mail: kari.nyssola@oph.fi

SIP

Internationella Programkontoret för
utbildningsområdet, The Swedish
International Programme Office for
Education and Training Development
Box 2200
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 75 Heléne Säll
Tel. (46-8) 453 72 18 Rolf Nordanskog
Fax. (46-8) 453 72 53 General
Fax. (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll
Heléne Säll
E-mail: helene.sall@programkontoret.se
Rolf Nordanskog
E-mail: rolf.nordanskogs@programkontoret.se
Sandra Dias dos Santos
E-mail: sandra.dias.dos.santos@programkontoret.se
adresse Web: <http://www.programkontoret.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel and
Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-20) 82 63 32 78
Tel. (44-20) 82 63 32 81
Fax (44-20) 82 63 33 33
Jennifer Schramm
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Cathy Doyle
Bibliotecária
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
adresse Web: <http://www.cipd.co.uk/>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVÍK
Tel. (354) 511 26 60
Fax. (354) 511 26 61
Stefania Karlsdóttir
General Director
E-mail: stefania@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Bára Stefánsdóttir, Librarian
E-mail: barastef@ismennt.is
adresse Web: <http://www.mennt.is>

NCU

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax. (47-22) 20 18 01
Aagot van Elslande
E-mail: Aagot.van.Elslande@teknologisk.no
adresse Web:
<http://www.teknologisk.no/leonardo/>

DGEAC

Commission européenne
DG Education et Culture
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tel. (32-2) 295 75 62 E. Spachis
Tel. (32-2) 295 59 81 D. Marchalant
Fax. (32-2) 295 57 23
Fax. (32-2) 296 42 59
Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@cec.eu.int
adresse Web:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

EURYDICE

Réseau d'information sur l'éducation
en EUROPE
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax. (32-2) 230 65 62
Luce Pepin
Director
E-mail: info@eurydice.org
Patricia Wastiau-Schlüter
E-mail: patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
adresse Web: <http://www.eurydice.org>

FVET

Foundation for Vocational Education
And Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tel. (372) 631 44 20
Fax (372) 631 44 21
Lea Orro
Director Geral
E-mail: lea@sekr.ee
Eeva Kirsipuu
E-mail: eeva.Kirsipuu@sekr.ee
Web address:
<http://www.sekr.ee/eng/index.html>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Gisela Schüring
Departamento de
Publicações e Informação
E-mail: gis@etf.eu.int
adresse Web: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

OIT

Centre international de formation de
l'OIT
Viale Maestri del Lavoro, 10
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 693 65 10
Fax (39-011) 693 65 35
Catherine Krouch
Documentação
E-mail: krouch@itcilo.it
adresse Web: <http://www.itcilo.org>

ILO/BIT

Bureau International du Travail
4, Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax. (41-22) 799 76 50
Pierrette Dunand
Departamento Emprego e Formação
Documentalista
E-mail: dunandp@ilo.org
adresse Web: <http://www.ilo.org>

DFEE

Department for Education and
Employment
Room E3
Moorfoot
SHEFFIELD
S1 4 PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Amanda Campbell
Bibliotecária
E-mail: enquires.library@dfee.gov.uk
Web address: <http://www.open.gov.uk/index/..dfee/dfrrhome.htm>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de
Investigación y Documentación sobre
Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Pedro Daniel Weinberg
Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Pedro Daniel Weinberg
Juan Andres Tellagorry
Documentalista
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
adresse Web: <http://www.cinterfor.org.uy>



Últimos números
publicados
em português



Nº 20/00

Política da União Europeia: uma retrospectiva

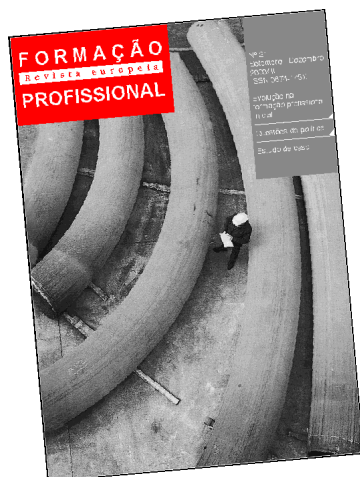
- O quadro político e jurídico do desenvolvimento da política de formação na União Europeia Primeira parte: do Tratado de Roma ao Tratado de Maastricht (Steve Bainbridge, Julie Murray)

Questões de actualidade política

- Memorando de Berlim para a modernização da formação profissional. Orientações para a criação de um sistema dual, plural e modular ("sistema DPM") de educação e formação
- Em demanda da qualidade nas escolas. O ponto de vista dos empregadores
- Trabalhar para aprender: uma abordagem holística da educação e da formação dos jovens (Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep, Malcom Maguire, David Raffae, Lorna Unwin)

Desenvolvimentos de política: debates

- As pessoas com baixas qualificações no mercado europeu do trabalho: um patamar mínimo de aprendizagem como objectivo? (Eugenia Kazamaki Ottersten, Hillary Steedman)
- O conceito de plataforma mínima de ensino – Conteúdo educativo e métodos para melhorar a situação dos baixos níveis de qualificação (Artur Schneeberger)
- Alcançar um patamar mínimo de aprendizagem para todos - Questões cruciais para as estratégias e para as opções políticas (Roberto Carneiro)



Nº 21/00

Evolução na formação profissional inicial

- O ensino profissional qualificado depois de 2000: relatório de um projecto-piloto na Suécia (Jan Johansson, Torsten Björkman, Marita Olsson, Mats Lindell)
- A certificação das competências parciais. Uma terceira via para a obtenção de um diploma do ensino secundário superior na Noruega (Karl J. Skårbrevik, Finn Ove Båtevik)
- A formação e o ensino profissionais na escola – uma iniciativa australiana: para a integração dos estudos profissionais e gerais no programa do ensino secundário superior (John Polesel)
- Desenvolvimento de programas pedagógicos no âmbito da formação profissional dual na Alemanha (Klaus Halfpap)

Questões de política

- A contribuição activa da formação e do diálogo social para a mudança organizacional (Michael Kelleher, Peter Cressey)
- Quadro político e jurídico para o desenvolvimento da política de formação na União Europeia 2ª parte – de Maastricht a Amsterdam (Steve Bainbridge, Julie Murray)
- O Tribunal Europeu de Justiça promove a mobilidade dos estudantes (Walter Demmelhuber)

Estudo de Caso

- Héracles, um projecto associativo de integração social e profissional dos trabalhadores portadores de deficiência (Marc Schaeffer)



Nº 22/00

Investigação

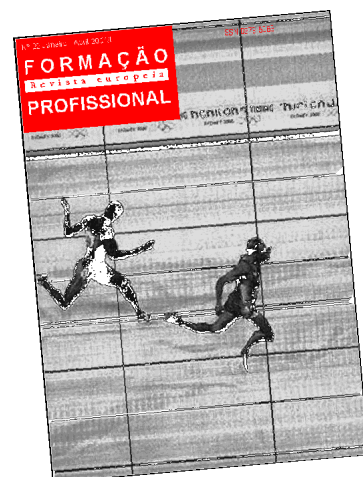
- Perfis de competência em França, Alemanha, Países Baixos, Portugal, Suécia e Reino Unido (Asa Murray, Hilary Steedman)
- A formação dos instaladores de equipamentos técnicos na construção civil na Grã-Bretanha: comparação com a França e a Alemanha (Derek King)
- Assegurar a transparência das competências: identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal (Jens Bjornavold)

A Formação Profissional e os Jovens

- Verso e reverso da “qualificação inicial”: para um conjunto de competências de base para todos (Ben Hovels)
- O que fazer dos “desistentes”? Um comentário (Mark Blaug)

A Formação Profissional fora da União Europeia

- Análise comparativa dos sistemas de controlo dos conhecimentos, avaliação e certificação em França, na Alemanha e na Turquia (Tomris Çavdar)
- A formação profissional na América Latina (Manfred Wallenborn)

**REVISTA EUROPEIA “FORMAÇÃO PROFISSIONAL”****ASSINATURA ANUAL** (3 n.ºs ano civil) - 17,00 €

Nº Avulso – 7,00 €

O pedido pode ser endereçado para assinatura e aquisição de números avulsos:

CIDES – Centro de Informação e Documentação Económica e Social do Departamento de Estudos Prospectiva e Planeamento, Praça de Londres, nº 2 – 2º, 1049-056 Lisboa • Tel. 21 843 10 03 / 21 843 10 30
Fax: 21 840 61 71 • E-mail: depp.cides@depp.msst.gov.pt

Para aquisição de números avulsos:

INCM – Imprensa Nacional – Casa da Moeda, S.A., Av. António José de Almeida – 1000-042 Lisboa
Tel. 21 781 07 00 • Fax: 21 781 07 45 • E-mail: incm@incm.pt

NOME _____

PROFISSÃO _____

EMPRESA/ORGANISMO _____

MORADA _____

LOCALIDADE _____ CÓDIGO POSTAL _____



Convite à apresentação de contribuições

A Revista Europeia “Formação Profissional” publica artigos elaborados por investigadores ou especialistas da formação profissional e do emprego. Estamos abertos a contribuições que permitam a um vasto público de decisores políticos, de investigadores e de profissionais à escala internacional estar informado sobre os resultados das investigações de elevada qualidade que são conduzidas, nomeadamente, a investigação comparativa transnacional.

A Revista Europeia é uma publicação independente, cujos artigos são submetidos a uma crítica exigente. É publicada três vezes por ano em Inglês, Francês, Alemão, Espanhol e Português, estando largamente difundida em toda a Europa, tanto nos Estados-membros como fora da União Europeia.

A Revista é publicada pelo CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional) e visa contribuir para o debate e a reflexão sobre a evolução da formação e do ensino profissionais, nomeadamente numa perspectiva europeia. Na Revista serão publicados artigos que apresentam novas ideias, que dão conta dos resultados da investigação ou expõem experiências e práticas nacionais e europeias. Incluirá igualmente tomadas de posição e reacções relativamente a questões ligadas à formação e ao ensino profissionais.

Os artigos propostos para publicação devem ser precisos e acessíveis a um público vasto e variado. Devem ser suficientemente claros para serem entendidos por leitores de origens e culturas diferentes, que não estão necessariamente familiarizados com os sistemas de formação e ensino profissionais de outros países. Por outras palavras, o leitor deverá poder entender claramente o contexto e a argumentação apresentados à luz das suas próprias tradições e experiências.

Paralelamente à sua publicação, os artigos da Revista são apresentados na Internet sob a forma de extratos. É possível obter o resumo dos números anteriores no endereço seguinte:

<http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>.

Os autores dos artigos podem redigi-los em nome próprio ou como representantes de uma organização. A dimensão dos artigos deverá ser entre as 2500 e as 3000 palavras. Os artigos podem ser redigidos numa das seguintes línguas: Espanhol, Dinamarquês, Alemão, Grego, Inglês, Francês, Italiano, Neerlandês, Português, Finlandês e Sueco.

Os artigos deverão ser enviados ao CEDEFOP em papel e em disquete (formato word), ou por correio electrónico (anexo ao formato word); os artigos deverão ser acompanhados de uma pequena referência biográfica sobre o autor com a indicação das suas actuais funções. Todos os artigos propostos serão sujeitos à apreciação do Conselho Editorial que se reserva o direito de proceder ou não à sua publicação, sendo os autores informados sobre essa decisão. Os artigos publicados na Revista não reflectem necessariamente as opiniões do CEDEFOP. A Revista oferece, pelo contrário, a oportunidade de serem apresentadas análises distintas e pontos de vista diferentes, podendo até ser, por vezes, contraditórios.

Se desejar enviar um artigo queira contactar Steve Bainbridge (redactor) por telefone: (30-31) 0490 111, por fax: (30-31) 0490 175 ou por correio electrónico para o endereço seguinte: sb@cedefop.gr.

A **Revista Formação Profissional**

é publicada três vezes por ano em 4 línguas (DE, EN, ES, FR).

A assinatura abrange todos os números da Revista Europeia Formação Profissional que são publicados durante o ano, se não for cancelada antes de 30 de Novembro.

A Revista Europeia Formação Profissional ser-lhe-á enviada pela Repartição das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias no Luxemburgo e a factura pela sua agência de distribuições da UE.

O preço da assinatura não inclui o IVA. Não pague senão depois de ter recebido a factura!

Revista Formação Profissional

Nº 23 Maio - Agosto 2001/II

CEDEFOP

MINISTÉRIO DA SEGURANÇA
SOCIAL E DO TRABALHO

MSST

Preço:
Por número € 7,00
Assinatura anual € 17,00

A assinatura anual inclui todos os exemplares da Revista "Formação Profissional" publicados de Janeiro a Dezembro. Se até 30 de Novembro não for cancelada, será automaticamente renovada para o ano seguinte.