

revista europeia de formação profissional

38

Revista Europeia de Formação Profissional

N.º 38 – 2006/2

Cedefop – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

Endereço postal: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.europa.eu
Homepage: www.cedefop.europa.eu
Sítio web interativo:
www.trainingvillage.gr

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

Responsável pela tradução
Isabel Dreyer

Layout
Colibri Graphic Design Studio,
Thessaloniki, Grécia

Produção técnica
M. Diamantidi S.A.,
Thessaloniki, Grécia

Printed in Belgium, 2006

Nº de catálogo: TI-AA-06-038-PT-C

Los textos originais se recibieron antes de
janeiro 2006.

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

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

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

Caso esteja interessado em escrever um
artigo ...consulte a página 154

Comité de Redacção

Presidente

Martin Mulder Universidade de Wageningen, Países Baixos

Membros

| | |
|---------------------|---|
| Steve Bainbridge | Cedefop, Grécia |
| Ireneusz Blałecki | Universidade de Varsóvia, Polónia |
| Juan José Castillo | Universidade Complutense de Madrid, Espanha |
| Eamonn Darcy | Training and Employment Authority – FÁS, Irlanda, Representante do Conselho de Direcção do Cedefop |
| Jean-Raymond Masson | Fundação Europeia para a Formação, Torino, Itália |
| Teresa Oliveira | Universidade de Lisboa, Portugal |
| Kestutis Pukelis | Universidade Vytautas Magnus, Lituânia |
| Hilary Steedman | London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, Reino Unido |
| Gerald Straka | Grupo de investigação LOS, Universidade de Bremen, Alemanha |
| Ivan Svetlik | Universidade de Lubliana, Eslovénia |
| Manfred Tessaring | Cedefop, Grécia |
| Éric Verdier | Centre National de la Recherche Scientifique, Aix-en- Provence, LEST/CNRS, França |

Secretariado de Redacção

Erika Ekström Ministério da Indústria, Emprego e Comunicação,
Estocolmo, Suécia

Ana Luisa de Oliveira Pires Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento -
FCT, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Tomas Sabaliauskas Centro de Investigação sobre Educação e Formação
Profissional, Kaunas, Lituânia

Eveline Wuttke Universidade Johannes Gutenberg, Mainz, Alemanha

Chefe de Redacção

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Grécia

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

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

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

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

A *Revista Europeia de Formação Profissional* conta com um Secretariado de Redacção composto por investigadores experientes. A Revista faz parte da lista de publicações científicas reconhecida pelo ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig Onderzoek*), nos Países Baixos e da IBSS (*International Bibliography of the Social Sciences*).

INVESTIGAÇÃO

07

**Trabalhadores qualificados para a sociedade do conhecimento e dos serviços
Incurssões pelas tendências que determinam as futuras necessidades de formação inicial e contínua**

Arthur Schneberger

Através da análise das tendências que se desenham a nível internacional e, a título de exemplo, das transformações que se operam na estrutura das profissões e das qualificações na Áustria, o trabalho procura contribuir para esclarecer as perguntas que se colocam sobre o novo sentido que tomam as necessidades de formação inicial e contínua e quais serão as respostas adequadas.

28

Perceber o e-learning: uma oportunidade para a Europa?

Gabi Reinmann

Este artigo analisa o potencial de aprendizagem das novas tecnologias da informação e da comunicação, traça os limites e riscos de um acesso principalmente orientado para a tecnologia e preconiza uma abordagem de e-learning (aprendizagem eletrónica) orientada para os formandos, bem como a criação de ambientes de e-learning, como forma, inclusiva, de promover a aprendizagem na Europa.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FP

45

Os estágios de FP na Catalunha: entre a lei, os agentes e o mercado

Josep F. Mária i Serrano

Para os alunos da formação profissional, os estágios profissionais nas empresas constituem uma excelente oportunidade para a aquisição de competências. Cabe, no entanto, aos alunos e às escolas retirar os melhores benefícios das condições proporcionadas pela lei e pelo mercado de trabalho no sentido de desenvolver com as empresas práticas que contribuam realmente para a sua formação profissional.

57

Jovens com baixo nível de instrução: promover projectos inovadores

Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana María Calvo Sastre

Neste trabalho, é apresentado um estudo sobre a problemática da inserção social e profissional dos jovens com baixo nível de instrução nas Ilhas Baleares (Espanha) e sobre as políticas a implementar. Além de se descrever a investigação e o seu enquadramento, são ainda apresentados os respectivos resultados e conclusões.

ESTUDOS DE CASO

75

Europass-Formação Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred Lukas, Detlef Pohl

Uma vez que as competências interculturais são cada vez mais necessárias no comércio internacional, é necessário que estas se tornem um dos principais objectivos da formação profissional. Os autores investigam aspectos relacionados com a organização, preparação e avaliação das competências complementares adquiridas durante as colocações profissionais no estrangeiro, que são encaradas como uma ferramenta eficiente para o desenvolvimento de competências interculturais.

97

Damos uma oportunidade ou apenas valorizamos a produtividade?

Begoña de la Iglesia Mayol

Através da experiência de um dos membros do grupo interdisciplinar, apresentamos o processo de elaboração, implementação e avaliação de um programa de formação sobre procedimentos favoráveis a pessoas que sofrem de deficiência mental, dirigido a profissionais que podem intervir no processo evolutivo de todas as pessoas.

112

A implementação de um programa de aprendizagem na Síria: construir o caminho para a mudança

Rebecca Warden

Os sistemas de aprendizagem formal foram introduzidos pela primeira vez, na Síria, em 2001. Este estudo de caso descreve o programa-piloto que está por detrás deste desenvolvimento, analisando os seus êxitos e fracassos ao longo dos últimos três anos.

LITERATURA

132

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

Comité Consultivo da Revista Europeia de Formação Profissional

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

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

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

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

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

Prof. Dr. Rimantas Laužackas, Decano da Faculdade de Ciências Sociais, Centro de Formação Profissional, Universidade Vytautas Magnus, Kaunas, Lituânia

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

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

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

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

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

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

Dr Hanne Shapiro, Instituto Tecnológico da Dinamarca

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

Perguntas frequentes sobre a formação profissional na Europa

Eric Fries Guggenheim

Chefe de redacção

Desde Janeiro de 1999, a *Revista Europeia de Formação Profissional* tem vindo a publicar regularmente edições “de carácter geral”, ou seja, edições que incluem artigos sem relação directa com um determinado tema previamente seleccionado. Esta decisão prende-se com o facto de a Revista receber, todos os anos, cerca de cinquenta propostas espontâneas de artigos consagrados aos temas mais diversos. Na medida em que a Revista é apenas publicada três vezes por ano e que cada edição contém sete artigos, tornava-se necessário encontrar uma forma de publicar, num prazo razoável, artigos interessantes que, de outra forma, teriam de esperar muito tempo até que, eventualmente, fosse abordado um tema com eles relacionados.

A publicação destas edições de carácter geral teve dois efeitos distintos.

O primeiro consistiu no aumento da quantidade de artigos espontâneos recebidos pelo Secretariado de Redacção da Revista, o que veio demonstrar que esta nova possibilidade atraiu novas contribuições. Sem dúvida alguma, que esta a situação se complicou pelo facto de serem necessários prazos mais alargados para a selecção, edição e publicação dos artigos mas, em contrapartida, a qualidade dos artigos também foi aumentando. Dado o número crescente de artigos propostos, o Comité de Redacção pôde elevar o seu grau de exigência, sem contudo, ter que arriscar chegar a uma situação de falta de artigos para publicação. Pelo contrário, o Comité de Redacção da *Revista Europeia* que, como já foi referido (cf. editorial do n.º 37), rejeita poucos artigos de forma definitiva e categórica numa primeira leitura (entre 30% e 40% das propostas de artigos recebidas), passou a efectuar um trabalho mais rigoroso com os autores, debruçando-se sobre a forma e o conteúdo dos artigos que decide publicar.

A segunda consequência prende-se com a criação de uma ferramenta de vigilância espontânea dos temas que preocupam e mobilizam os nossos parceiros naturais em matéria de formação profissional inicial e contínua (FPIC) e de relação entre formação e emprego. O Comité de Redacção continua, com efeito, a planejar edições temáticas e, para tal, baseia-se no seu próprio conhecimento do meio e das realidades da FPIC no terreno, nos grandes temas tratados nos diferentes países europeus e a nível comunitário, nas principais linhas dos programas de trabalho das agências europeias que colaboram no desenvolvimento da formação profissional

(Cedefop, Fundação Europeia para a Formação, em Turim – ETF) e na melhoria das condições de vida e de trabalho (Eurofound em Dublin, Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho, em Bilbao – OSHA). No entanto, a recorrência de certos temas abordados nos artigos espontâneos enviados à *Revista Europeia* tornou-se igualmente uma valiosa fonte de informação sobre as questões consideradas importantes ou preocupantes pelos parceiros cuja actividade se relaciona com a formação profissional na Europa.

Como tal, a presente edição é **uma edição geral muito específica**. O seu carácter geral reside no facto de cada artigo versar sobre um tema diferente da FPIC. Contudo, cada artigo desenvolve especificamente um problema actual e controverso da Formação Profissional Inicial e Contínua. Desta forma, reunimos numa só edição todo um conjunto de motivos de interesse e preocupação revelados por investigadores, decisores políticos e homens e mulheres que lidam, na prática, com a formação profissional. Foi incluída uma espécie de rubrica «Perguntas Frequentes» sobre a formação profissional na Europa (a rubrica FAQ – «*Frequently asked question*» – existente em todas as páginas Web importantes) que desenvolve sete pontos específicos:

1. A evolução das necessidades em matéria de formação profissional

Para Arthur Schneeberger, numa sociedade do conhecimento e dos serviços, onde o sector industrial perde rapidamente terreno, a formação profissional tende a desenvolver-se ao nível pós-secundário. Tal facto confere a maior relevância à formação geral, que passa a ser uma base de partida incontornável para uma formação profissional qualificante e potenciadora de oportunidades de emprego.

2. O e-learning e a necessária supremacia da pedagogia sobre a tecnologia

Gabi Reinman chama a atenção para os limites e perigos da formação electrónica (*e-learning*) quando a reflexão parte de uma perspectiva *tecnológica*. Quando se aborda a questão da aprendizagem electrónica, somos impreterivelmente levados a interrogar-nos e a dissertar sobre as potencialidades *tecnológicas* dos novos meios de comunicação. Ora, antes de falar em formação electrónica, é indispensável efectuar uma reflexão pedagógica e didáctica. A reflexão sobre a formação electrónica só deve ocorrer no final do processo de reflexão e não no início, como ainda acontece com demasiada frequência.

3. A aquisição de competências profissionais na empresa

Josep Francesc Mària Serrano mostra, baseando-se em dados quantitativos e qualitativos simples, que os estágios empresariais para jovens são uma condição necessária, mas não suficiente, à aquisição de competências profissionais. Tais estágios proporcionam-lhes, indubitavelmente, oportunidades de aquisição de competências. Contudo, a aquisição real de competências

depende do resultado de um conjunto de forças antagónicas que têm, cada uma delas, um papel a desempenhar: a legislação, o comportamento dos três actores principais (alunos, escolas e empresas) e a pressão do mercado. Nada está decidido *a priori* e a aquisição de uma competência real nunca se encontra antecipadamente garantida. Em grande parte, depende da acção das entidades administrativas que zelam pela aplicação correcta da lei, em conjunto com a acção das escolas e dos alunos, que, durante o estágio, fazem pressão sobre os formadores das empresas. Este processo interessa a todos, incluindo às empresas, que podem, assim, desenvolver todas as potencialidades do seu tecido produtivo.

4. A inserção social e profissional dos jovens com poucas habilitações escolares

Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat e Ana María Calvo Sastre analisaram as condições de inserção social e profissional dos jovens com poucas habilitações escolares nas ilhas Baleares. Nesta região relativamente desfavorecida em relação à média nacional, os jovens clamam pela indispensável implementação de políticas integradas e pelo desenvolvimento do trabalho em rede, por forma a transpor as separações administrativas tradicionais (emprego, formação, serviços sociais, serviços para a juventude). Neste quadro, os intervenientes locais têm um papel fundamental na concepção, implementação e avaliação das políticas de integração social e profissional.

5. A mobilidade internacional dos estagiários da formação profissional

Para **Manfred Lukas, Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne e Detlef Pohl**, a criação de um verdadeiro mercado europeu de trabalho implica apostar na mobilidade desde a formação profissional inicial. No âmbito de um projecto desenvolvido pelo *Office franco-allemand pour la jeunesse* (Gabinete franco-alemão para a juventude), o projecto-piloto Leonardo *Practicert*, procuram obter o reconhecimento das competências adquiridas através da mobilidade dos estagiários de formação profissional na Europa, baseando-se numa ferramenta comunitária recentemente criada e que tem dado provas de eficácia – o *Europass* (*Europass-formação* que, a partir de 2005, passou a ser designado *Europass Mobilidade*). No parecer destes investigadores, os estágios transfronteiriços na empresa permitem que os estagiários aprendam a integrar elementos interculturais no seu contexto de trabalho, bem como a aquisição de certas competências internacionais específicas. A certificação de tais qualificações interculturais é não apenas desejável, mas também possível, numa perspectiva de modularização das acções de formação profissional que têm vindo a ser desenvolvidas num número significativo de países. Contudo, pressupõe uma coordenação específica com os parceiros estrangeiros e uma reflexão minuciosa sobre o programa de ensino.

6. A inserção profissional das pessoas portadoras de deficiência

Begoña de la Iglesia Mayol lamenta a opinião dominante na nossa sociedade sobre as capacidades profissionais das pessoas com deficiência e, nomeadamente, das pessoas portadoras de deficiência mental. As suas competências são pura e simplesmente ignoradas ou negadas. A defesa da sua inserção profissional é sempre motivada por razões sociais e humanitárias sendo, no entanto, sempre implicitamente admitido que tal representa um custo a nível económico e industrial. Ora, todas as pessoas podem tornar-se úteis, ou mesmo rentáveis, se forem previstas modalidades adaptadas de emprego. Como tal, quando falamos de emprego para pessoas com deficiência, temos de inverter totalmente o nosso ponto de vista sobre as suas competências e capacidades profissionais. Tal implica uma mudança radical da mentalidade empresarial, dos empregadores e do enquadramento profissional, o que torna necessário rever as atitudes empresariais. Na universidade das Baleares, foi levada a cabo, com algum sucesso, uma experiência-piloto visando fazer evoluir, através de uma formação em grupo, a atitude dos empresários num sentido favorável ao recrutamento de pessoas com deficiência.

7. A divulgação de boas práticas de formação profissional

Se a divulgação das boas práticas de formação profissional continua a ser uma questão muito delicada, incluindo entre os Estados-Membros da União Europeia, que dizer da tentativa de divulgação fora do espaço comunitário, e *a fortiori* nos países em desenvolvimento? A experiência testemunhada por **Rebecca Warden** foi levada a cabo num país em desenvolvimento. Com efeito, uma equipa da FEF empenhou-se numa tarefa muito interessante: desenvolver a formação em alternância na Síria. A autora faz um relato objectivo das dificuldades encontradas e dos sucessos registados num quadro económico centralizado, sem qualquer ponto de referência real com as economias europeias, onde se aplica esta modalidade de formação profissional.

Como é óbvio, o leque de problemáticas relacionadas com a formação profissional não se esgota com estes sete temas, que, além do mais, são tratados de forma muito particular e específica por cada um dos autores ou grupo de autores. Contudo, encontramos aqui um certo número de temas que merecem ser desenvolvidos numa das futuras edições especiais da Revista: divulgação de boas práticas, inserção profissional de pessoas com poucas habilitações, empregabilidade de certos grupos específicos, mobilidade, etc.

Assim sendo, a maioria dos temas a tratar nas futuras edições está já determinada:

| Nº | Data | Tema |
|----|---------------------------|---|
| 39 | Setembro-Dezembro de 2006 | Geral |
| 40 | Janeiro-Abril de 2007 | Competência e formação profissional |
| 41 | Maio-Agosto de 2007 | Geral, com capítulo sobre a adesão da Bulgária e da Roménia |
| 42 | Setembro-Dezembro de 2007 | O Quadro Europeu de Qualificações (SEQ) |
| 43 | Janeiro-Abril de 2008 | Geral |
| 44 | Maio-Agosto de 2008 | Avaliação, reconhecimento/validation e certificação de qualificações, conhecimentos, competências informais |
| 45 | Setembro-Dezembro de 2008 | Geral |
| 46 | Janeiro-Abril 2009 | Formação profissional inicial e desigualdades |

As contribuições dos leitores são bem-vindas. Queira dirigí-las ao Chefe de Redacção da Revista:

eric.friesguggenheim@cedefop.europa.eu

Entretanto, esperamos que esta edição geral muito específica seja do seu agrado.

Trabalhadores qualificados para a sociedade do conhecimento e dos serviços

Incursões pelas tendências que determinam as futuras necessidades de formação inicial e contínua

Arthur Schneeberger

Investigação em Formação, Educação e Emprego

Instituto Austríaco para a Investigação da Formação Económica

(IBW – Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft), Viena

RESUMO

A transição para a Sociedade do Conhecimento e dos Serviços significa oportunidades acrescidas para os profissionais altamente qualificados. Observa-se em todos os países uma participação acrescida na educação e formação terciárias e a absorção dos diplomados pelo mercado de trabalho para serviços que requerem um elevado nível de conhecimentos. A convergência internacional para a terciarização da formação profissional corresponde a novos requisitos de qualificação e ambições de formação: os cursos de pósformação estão cada vez mais generalizados. A grande maioria dos empregos, no entanto, continuará a precisar de “operadores qualificados” com habilitações simples e intermédias. A contracção do sector produtivo reduz o âmbito das profissões simples e, por conseguinte, um importante pilar dos cursos qualificados de formação especializada. Muitos empregos no sector dos serviços, apesar de não exigirem formação especializada de maior duração, requerem qualificações de base académicas e comportamentais de cariz geral. Quanto menor é a parte especializada específica do perfil do emprego, maior é a parte das qualificações gerais (como a capacidade para trabalhar em equipa ou em função dos clientes ou da prestação de serviços). Nesse sentido, dispensar uma sólida formação de base a todos os jovens ganha importância para a empregabilidade e como plataforma para a aprendizagem ao longo da vida: a formação geral de adultos (“estabilização da personalidade”) e o aperfeiçoamento profissional para adaptação à profissão específica são cada vez mais importantes em todos os níveis do sistema de emprego.

Palavras-chave

Knowledge society,
Austria,
basic skills,
lifelong learning,
occupational structure,
comparability of qualifications,
highly skilled worker,
services

O desenvolvimento da Sociedade do Conhecimento e dos Serviços provocou mutações de longo alcance na estrutura profissional, nas necessidades de qualificações e nos estilos de vida por comparação com fases anteriores da sociedade industrial. Os sistemas de educação e formação e o comportamento das populações a este nível também registaram mudanças de longo alcance nas últimas décadas. Através da análise das tendências que se desenham a nível internacional e, a título de exemplo, das transformações que se operam na estrutura das profissões e das qualificações na Áustria, o trabalho procura contribuir para esclarecer as perguntas que se colocam sobre o novo sentido que tomam as necessidades de formação inicial e contínua e quais serão as respostas adequadas.

Mutações estruturais da economia e informatização

À semelhança dos restantes países industrializados, a percentagem de população activa no sector dos serviços registou um aumento constante na Áustria nas últimas décadas, designadamente de 60 para 68% entre 1991 e 2001 (período de observação entre os dois últimos censos populacionais). A percentagem de trabalhadores empregados na produção de bens materiais baixou no período homólogo de 24 para 19% (Bauer, 2004, p. 386), embora hoje em dia se produza mais 30% do que em 1991. As razões para tal facto prendem-se com as mutações tecnológicas e com a actual divisão internacional e altamente especializada do trabalho.

A inovação tecnológica no sistema de emprego pode ser analisada de forma aproximativa com o indicador *utilização profissional do computador* (Ottens, 2003, p. 5). Em 2002, mais de uma em cada duas pessoas em média utilizou um computador para fins profissionais na UE15, registando-se uma variação dos valores entre 30 e mais de 70% (Dinamarca, Países Baixos, Finlândia e Suécia). A Áustria situou-se, com 62%, no patamar superior da penetração dos computadores no mundo do trabalho, quase triplicando os valores de 1994 (utilização de computadores por 21% dos trabalhadores; *Statistik Austria*, 2001, p. 132).

A globalização, a outra tendência referida na génesis das transformações operadas no mercado de trabalho, é o resultado da reacção crescente da economia nacional aos estímulos do mercado mundial. As exportações de produtos e serviços representam, por exemplo, quase 52% do Produto Interno Bruto (PIB) da Áustria e 34% da totalidade dos Estados Membros da UE15 (*Wirtschaftskammer Österreich* [Câmara de Comércio Austríaca], 2004, p. 14). A inovação tecnológica, a interconexão global, a divisão do trabalho e a concorrência tornaram a tecnologia e a indústria cada vez mais competitivas, o que significa, *por um lado*, que foram criadas condições para o crescimento do emprego no sector dos serviços e, *por outro lado*, que o aumento da sua produtividade assenta num intensivo trabalho de conhecimento prévio, em especial nos sectores educativo, científico e

investigacional, bem como no domínio do desenvolvimento das infraestruturas. Assim, desde 1995 que por exemplo a percentagem de trabalhadores por conta de outrem na Áustria aumentou, respectivamente, 162% no segmento económico *tratamento da informação e bases de dados*, 102% em *investigação e desenvolvimento* e 67% em *preSTAção de serviços empresariais*. Os dados foram fornecidos pela Federação Central das Instituições austriacas de Segurança Social (Schneeberger/Petanovitsch, 2004, p. 36).

Mutações profundas da estrutura de emprego e diferenciação das necessidades de qualificação

A estrutura de emprego da população activa foi estudada pela primeira vez na Áustria no censo populacional de 2001 segundo a Classificação Internacional por Tipo de Profissões ISCO88, e designadamente segundo a versão para uso na Comunidade Europeia ISCO 88 (COM) (cf. Bauer, 2004, p. 388). O maior crescimento no âmbito das mutações operadas na estrutura do emprego entre 1991 e 2001 registou-se, de longe, no sector *cientistas e professores academicamente qualificados* (+88%). O número de *quadros dirigentes* dos sectores público e privado também registou um aumento significativo (+34 %). São cada vez mais os gestores, cientistas, engenheiros e criativos orientados para a inovação, utilizando processos mentais científico-analíticos e apresentando maior flexibilidade, para além de possuírem competências sociais de comunicação e de orientação internacional, que funcionam como motor do desenvolvimento económico (Florida, 2002, p. 235 e seguintes). Estes estratos profissionais, por si só, totalizam em conjunto cerca de 17% da população activa. No futuro, este crescimento irá registar um abrandamento significativo no sector público por razões orçamentais.

De futuro, a grande maioria dos profissionais qualificados continuará nos estratos profissionais intermédios, se bem que se opere uma deslocação estrutural. Os trabalhadores operadores qualificados de profissões intermédias técnicas, comerciais ou comunicacionais com amplas competências transversais funcionam como estrutura central da economia do conhecimento. São, em especial, os responsáveis pelos aumentos registados nos grupos profissionais principais *técnicos e profissões não técnicas equiparadas e empregados de escritório, empregados comerciais*. Os *operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem* registam uma descida clara (-11 %) mas ainda inferior aos *artífices e trabalhadores similares* (-20 %). A descida mais significativa registou-se nos profissionais especializados do sector primário da economia (-31 %). A mutação estrutural é particularmente visível na relação entre *artífices e técnicos*. Pode afirmar-se de forma generalizada que em 1991 ainda havia mais artífices que técnicos (proporção de 109 para 100), uma relação que se inverteu claramente

Quadro 1. Mutações estruturais por grupos de profissões 1991-2001: número de trabalhadores

| Grupos de profissões principais ISCO-88 | 1991 | 2001 | Mutação absoluta | Mutação relativa |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Cientistas, engenheiros, professores academicamente qualificados, licenciados em medicina | 159 294 | 298 744 | 139 450 | 88 % |
| Dirigentes da administração pública e quadros dirigentes do sector privado, membros de instituições legislativas | 230 426 | 309 561 | 79 135 | 34 % |
| Técnicos e profissões não técnicas equiparadas | 596 039 | 684 193 | 88 154 | 15 % |
| Empregados de escritório, empregados comerciais | 446 387 | 476 203 | 29 816 | 7 % |
| Auxiliares | 394 153 | 408 166 | 14 013 | 4 % |
| Pessoal dos serviços, vendedores em estabelecimentos e mercados | 460 897 | 466 591 | 5 694 | 1 % |
| Membros das forças armadas | 43 654 | 40 945 | -2 709 | -6 % |
| Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem | 294 181 | 261 930 | -32 251 | -11 % |
| Artífices e profissões similares | 646 763 | 517 097 | -129 666 | -20 % |
| Trabalhadores qualificados da agricultura, silvicultura e pescas | 196 710 | 135 870 | -60 840 | -31 % |
| Total | 3 468 504 | 3 599 300 | 130 796 | 4 % |

Fonte: Statistik Austria, censos populacionais; cálculos internos

hoje em dia (proporção de 76 para 100). A percentagem de auxiliares manteve-se praticamente inalterada no período observado. Os serviços gerais no comércio, restauração, etc. também registaram um abrandamento mínimo.

Uma análise da estrutura das profissões e respectivas previsões numa economia de serviços muito desenvolvida como, por exemplo, a dos Estados Unidos da América (¹), revela que a terciarização do emprego implica *necessidades de qualificações estruturalmente heterogéneas* e que, por conseguinte, abre um amplo espectro de oportunidades de emprego. Embora seja verdade que os serviços relacionados com informática e com a saúde, que por vezes exigem formação pós-secundária, crescem a um ritmo mais rápido, o primeiro lugar das profissões com crescimento mais acentuado é ocupado pelos serviços da restauração e do comércio (dados de Hecker, 2001, p. 79 e seguintes).

(¹) De acordo com um cálculo da OCDE, a percentagem de trabalhadores activos no sector dos serviços era, em 2003, de 77,5% nos E.U.A. e 74,7% no Canadá. Os países europeus que apresentavam valores elevados eram, por exemplo, a Suécia com 75,1%, o Reino Unido (2001) com 73,6% e a França com 73,1%. A Alemanha, com 65,9%, e a Áustria, com 64,8%, registraram percentagens terciárias substancialmente inferiores (Statistik Austria, 2004b, p. 531). Segundo o levantamento da população activa realizado pelo Eurostat em 2002, 67,8% da população activa da UE15 trabalhava no sector dos serviços (Eurostat, 2003, p. 4).

**Quadro 2a. As cinco profissões de crescimento mais rápido nos E.U.A.:
 Projecção 2000-2010 por rendimentos médios e por formação típica**

| Grupos de profissões | População activa Número de trabalhadores em 2000 | Crescimento até 2010 | Quartil de rendimento 2000* | Formação típica |
|--|---|-------------------------|-----------------------------------|-------------------|
| Engenheiros informáticos de software, aplicações | 380 000 | 100 % | 1 | Grau de bacharel |
| Especialistas em apoio informático | 506 000 | 97 % | 2 | Grau de associado |
| Engenheiros informáticos de software, software de sistemas | 317 000 | 90 % | 1 | Grau de bacharel |
| Administradores de redes e de sistemas informáticos | 229 000 | 82 % | 1 | Grau de bacharel |
| Analistas de sistemas de redes e de comunicação de dados | 119 000 | 77 % | 1 | Grau de bacharel |

* Mediana do rendimento anual de 2000

Fonte: Bureau of Labour Statistics: Occupational Outlook Quarterly, Inverno 2001-02

A projecção do emprego para os E.U.A. revela a heterogeneidade das necessidades de qualificação e, como tal, o amplo espectro de necessidades heterogéneas de formação profissional inicial e contínua em economias altamente terciarizadas. Para além do rápido crescimento da procura de diplomados com um primeiro curso relativamente breve nas profissões relacionadas com informática, a projecção até 2010 (ver quadro 2b) indica que irão subsistir grandes áreas de emprego em que os cursos de formação de curta duração em empresas constituirão uma qualificação técnica suficiente, no pressuposto, todavia, de que os profissionais possuam qualificações de base adequadas. Também se afigura interessante o *grau de associado* (²), um grau académico que ainda não recebe a devida atenção em muitos países europeus. Todavia, as análises comportamentais de selecção da formação indicam uma tendência genérica para cursos de formação *terciária*.

Intensidade e difusão do conhecimento no sistema de emprego

Como se repercutem a *economia do conhecimento* no sistema de emprego e na sua estrutura vertical das profissões e qualificações? Uma sondagem realizada em 2002 na Áustria (Estudo Lifestyle do Instituto FesselGfK de estudos de mercado e de opinião, cf. Schneeberger, 2003) documenta, por um lado, a multiplicidade dos requisitos de conhecimento e de capacidade de interacção nos segmentos profissionais superiores e, por outro lado, a difusão dos requisitos para as profissões médias e simples.

(²) Regra geral este grau é conferido após a frequência de cursos de dois anos em colégios universitários designados por *community colleges*, sendo frequentemente possível transferir os créditos para cursos de quatro anos ministrados por colégios universitários e universidades que confirmam o grau de bacharel.

**Quadro 2b. As cinco profissões de crescimento mais acentuado nos E.U.A.:
Projecção 2000-2010 por rendimentos médios e por formação típica**

| Grupos de profissões | Número de trabalhadores em 2000 | População activa Crescimento até 2010 | Quartil de rendimento 2000* | Formação típica |
|---|---------------------------------|--|-----------------------------|--|
| Preparadores e servidores de alimentos combinados, incluindo a "comida rápida" designada por <i>fast food</i> | 2206 000 | 673 000 | 4 | Formação de curta duração em empresas |
| Representantes do serviço pós venda | 1946 000 | 631 000 | 3 | Formação de média duração em empresas, |
| Enfermeiros diplomados | 2194 000 | 561 000 | 1 | Grau de associado |
| Vendedores do comércio retalhista | 4109 000 | 510 000 | 4 | Formação de curta duração em empresas |
| Especialistas de apoio informático | 506 000 | 490 000 | 2 | Grau de associado |

* Mediana do rendimento anual de 2000

Fonte: Bureau of Labour Statistics: Occupational Outlook Quarterly, Inverno 2001-02

A correlação entre a intensidade do conhecimento e a percepção das exigências permanentes da formação contínua nos estratos profissionais superiores é empiricamente evidente, embora se verifique também que quase dois terços dos empregados nas designadas actividades não qualificadas ou semqualificadas consideram importante a formação contínua permanente ⁽³⁾ (Quadro 3).

Na maior parte das vezes os conhecimentos técnicos altamente especializados, de *per se*, são insuficientes quando se trata de quadros especializados ou dirigentes altamente qualificados, uma vez que a capacidade de comunicar ou a competência para prestações interactivas, um elevado nível de capacidade de utilização das TIC, o conhecimento de línguas estrangeiras e a mobilidade internacional são com frequência requisitos importantes ou imprescindíveis. As profissões qualificadas caracterizam-se não só por requisitos intensivos de conhecimentos técnicos mas também, e sobretudo, por uma *multiplicidade* de requisitos simultâneos.

A economia do conhecimento e um número crescente de empregos no sector dos serviços exigem não só *qualificações de topo* (para agir internacionalmente de forma competitiva), mas também um amplo estrato profissional de *operadores* em empregos intermédios. O tempo e o modo como estas qualificações são ministradas, no último ciclo do ensino secundário ou posteriormente, em regime dual ou escolar, varia fortemente de país para país, de acordo com as tradições nacionais ao nível da educação e formação e do trabalho (ver Quadro A1).

⁽³⁾ As possibilidades de resposta eram: muito importante – bastante importante – pouco importante – nada importante; importante = muito importante + bastante importante.

Quadro 3. Informatização e fundamentação do conhecimento do mundo do trabalho por profissões, 2002

| Profissão | Características da actividade profissional do inquirido, expressas em % | Os conhecimentos informáticos são importantes (muito importantes) | Os conhecimentos técnicos de ciências naturais são importantes (muito importantes) | Os conhecimentos económicos / comerciais são importantes (muito importantes) | A formação contínua é importante (muito importante) | As prestações interactivas são importantes (muito importantes)* |
|--|---|---|--|--|---|---|
| Empregados funcionários dirigentes (n=249) | 85 (48) | 44 (23) | 78 (47) | 96 (73) | 86 (63) | |
| Profissões independentes / liberais (n=191) | 73 (42) | 50 (26) | 76 (44) | 95 (68) | 85 (62) | |
| Empregados funcionários não dirigentes (n=951) | 79 (48) | 37 (17) | 59 (32) | 90 (61) | 79 (54) | |
| Trabalhadores especializados (n=518) | 49 (22) | 59 (21) | 40 (12) | 84 (53) | 54 (24) | |
| Agricultores (n=110) | 46 (17) | 67 (24) | 73 (31) | 87 (48) | 54 (29) | |
| Trabalhadores não qualificados e semiqualificados (n=297) | 39 (16) | 35 (17) | 36 (9) | 64 (37) | 69 (42) | |
| Trabalhadores por conta de outrem no sector privado (n=1.124) | 63 (38) | 43 (16) | 59 (33) | 83 (51) | 66(39) | |
| Trabalhadores por conta de outrem da Administração Pública (n=546) | 71 (36) | 46 (23) | 41 (14) | 90 (68) | 83(61) | |
| Total (n=2160) | 67 (37) | 46 (20) | 57 (28) | 86 (57) | 54 (29) | |

* Afirmação: "Lido mais com pessoas (clientes, doentes, colegas, alunos, etc.) do que com máquinas ou com a técnica."

Fonte: Instituto Fessel-GfK, Estudo Lifestyle 2002; Schneeberger, 2003

As actividades simples e repetitivas, sem requisitos específicos de capacidades de comunicação e interacção com colegas ou clientes, são em número cada vez mais reduzido. A capacidade de trabalhar em equipa no desempenho da sua actividade profissional ou a orientação para os clientes e para a prestação de serviços são exigidas a cerca de 70% dos trabalhadores não qualificados e semiqualificados, evidenciando que as possibilidades de empregos remunerados para pessoas com poucas qualificações se alteraram substancialmente. O número de "trabalhadores pouco qualificados" não diminuiu na última década (pelo menos no caso da Áustria), mas os requisitos são bastante distintos das exigências colocadas aos empregos simples do passado. Amplas qualificações de base (relevantes em diferentes sectores),

capacidade de trabalhar em equipa, bem como a orientação para os clientes e para a prestação de serviços são requisitos cada vez mais procurados.

Os países com sistemas de formação de praticantes/aprendizes são afectados de forma muito específica pelas mutações estruturais. O retrocesso da procura de artífices qualificados e de operadores de instalações e máquinas (sobretudo nas profissões industriais) provocou a diminuição das necessidades de admissão e de formação de um dos principais pilares tradicionais da formação de praticantes/aprendizes (a formação dual nas empresas e as escolas profissionais a tempo parcial). Em 2001, 60 a 70% dos trabalhadores destes grupos de profissões na Áustria detinham um diploma de formação como praticantes/aprendizes. A quota de ambos os grupos profissionais (artífices, operadores de máquinas, etc.) na população activa total da Áustria sofreu uma redução de 27 para 22%, que será de apenas 16% em 2011 se se mantiver esta tendência. O crescimento do sector dos serviços está associado em todo o mundo a uma diminuição das possibilidades de formação e de emprego em profissões simples do sector agrário e produtivo, o que coloca outros requisitos à integração dos jovens no mundo da formação e do trabalho.

Amplas qualificações de base como forma actual de formação geral

Perante as mutações em curso na vida profissional são inúmeros os exemplos concretos que documentam o fracasso da formação escolar obrigatória tradicional como via de assegurar as bases gerais para a participação no mundo do trabalho e na cidadania activa. Por conseguinte, o conceito, relativamente novo da “formação de base” ou das “qualificações essenciais”, que começou por ser introduzido no debate pelos investigadores em ciências da educação (por exemplo Murnane, Levy, 1996) e cada vez mais por organizações supranacionais como a OCDE (1997, 2001) ⁽⁴⁾ ou a UE ⁽⁵⁾, enquanto tentativa de resposta aos novos requisitos gerais e comuns às várias profissões, abrange sobretudo competências de actuação básicas como a língua, a matemática, a comunicação e o desempenho em grupo, as noções básicas de informática, o espírito empreendedor, a compreensão da cultura tecnológica, assim como os princípios cognitivos e a disponibilidade para continuar a formação no emprego ou fora do emprego. Ministrar, promover e generalizar as qualificações essenciais, por forma a habilitar à participação na sociedade da informação e dos serviços na vida profissional e privada, é um dos maiores desafios que se colocam à política de educação e formação.

⁽⁴⁾ A OCDE, por exemplo, defende no projecto PISA o teste de “competências para a vida” (*Life skill*), que deveriam ser promovidas junto dos alunos e dos adultos. Ver: *OECD: Knowledge and Skills for Life* (OCDE, 2001, p. 18 e seguintes).

⁽⁵⁾ É o teor da mensagem 1 do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida “Novas competências básicas para todos... definidas como competências necessárias à participação activa na sociedade e na economia do conhecimento” (Comissão Europeia, 2000, p. 12 e seguintes).

Com a revolução operada no mundo do trabalho pelas tecnologias da informação e da comunicação, com a crescente importância da tecnologia e do conhecimento na economia e com o aumento do emprego no sector dos serviços, o princípio profissional orientado para o trabalho manual como paradigma da formação perde relevância. Perante uma menor vinculação do trabalho remunerado a uma determinada profissão, como era tradicional, ganham importância as qualificações transversais (informática, línguas) e as qualificações gerais (*generic skills*), como a capacidade de comunicação e de trabalhar em equipa, a orientação para os serviços (orientação para os clientes e para a prestação de serviços) e o empreendedorismo.

A formação especializada a nível de competências específicas de uma profissão (*job specific skills*) e a formação geral a nível de competências generalizadas (*generic skills*) não são equiparadas em termos funcionais. Enquanto que a formação especializada abrange o saber, os conhecimentos e as competências sob uma forma específica, a formação geral abre principalmente o horizonte de valorização (e simultaneamente também o restringe). A formação geral abre caminho a potenciais de actuação que meros conhecimentos especializados não podem percepcionar nem esgotar, como é o caso, por exemplo, das competências sociais (trabalho em equipa, comunicação) ou do empreendedorismo, sem os quais os conhecimentos especializados que se fixem unilateralmente em instruções e prédefinições poderão ficar subaproveitados.

Embora esta função exploratória e concretizadora da formação geral se apresente com intensidades diferentes consoante o nível de actividade vertical, não deixa de se aplicar na generalidade.

As qualificações gerais (*generic skills*) não só se apresentam com intensidades de requisitos diferentes, consoante o nível vertical da actividade profissional, mas também possuem uma outra valência em relação aos conhecimentos especializados (*job specific skills*). As qualificações gerais (em moldes específicos) detêm nas profissões simples uma quota mais elevada que nas profissões altamente qualificadas com elevados requisitos em termos de competências especializadas. Impõe-se analisar se o agrupamento específico de qualificações gerais não acaba por gerar novas qualificações profissionais de nível simples (*low skill jobs*). Nas profissões simples a integração na empresa assume particular relevância. Crê-se que a atitude e a imagem pessoais são a variável decisiva para a admissão inicial numa relação de formação, e que só então se avaliará se as qualificações escolares básicas permitirão alcançar os objectivos de aprendizagem (Schneeberger/Kastenhuber/Petanovitsch, 2004).

Inquéritos conduzidos na Áustria em diversas empresas revelaram que o primeiro aspecto considerado na selecção dos jovens para uma formação estagiária é a impressão geral da personalidade, surgindo só depois as notas escolares em termos de importância. Embora cerca de metade dos formandos aceites (Schneeberger/ Kastenhuber/ Petanovitsch, 2004) sejam criticados por possuírem fracas qualificações escolares básicas, a maioria

esmagadora acaba por concluir com sucesso o período de formação. Estas experiências documentam que os jovens com escolaridade obrigatória encaram designadamente a aprendizagem social em moldes integrados com o trabalho como uma oportunidade para recuperar e adquirir a formação de base ou importantes partes desta.

As experiências de integração em grupos de trabalho e de comunicação em grupos etária e muitas vezes culturalmente heterogéneos desempenham um papel particularmente importante para a formação profissional inicial. Enquanto muitas regiões rurais ainda conseguem providenciar bases suficientes, as condições de crescimento nas grandes cidades produzem jovens com défice de experiências ao nível da integração e da comunicação em equipas de trabalho heterogéneas. A formação geral como quadro valorizador de conhecimentos, aptidões e competências especializadas, como foi referido anteriormente, é importante não só no segmento superior da estrutura profissional mas também de uma forma geral, ainda que com adaptações. O conceito de qualificações essenciais abrange as competências de actuação básicas num mundo profissional e de lazer dominado pelas tecnologias da informação e da comunicação e, como tal, também os pressupostos mínimos para a formação inicial e para a integração profissional.

**Gráfico 1:
Elementos do desenvolvimento integrado de competências profissionais**



Fonte: Gráfico do autor

De facto, o limiar elevado das qualificações mínimas é um problema que afecta todas as sociedades desenvolvidas. A redução continuada de actividades simples e repetitivas nos sectores económicos primário e secundário produz mudanças nas profissões e aumenta os requisitos mínimos de qualificação. A terciarização crescente do emprego aumenta a procura não só de serviços altamente qualificados no domínio dos conhecimentos mas também de simples actividades no sector dos serviços, como a restauração e o comércio, que, apesar de não exigirem uma formação profissional específica profunda, requerem qualificações mínimas a nível da formação geral (desde saber ler e fazer contas a possuir noções básicas de informática, como por exemplo saber utilizar programas como o Word) e competências comunicativas sociais (orientação para os clientes e para a prestação de serviços).

Formação inicial como “plataforma” da aprendizagem ao longo da vida – “segundas passagens” para maximização do potencial das competências profissionais especializadas

O aumento a longo prazo da participação nas acções de formação contínua por causa das mutações estruturais é empiricamente evidente. Segundo dados disponibilizados pela *Statistik Austria*, os “cursos de aperfeiçoamento profissional” em 1989 atingiram uma quota de 12% de participação anual. Em 2002/03 quase um quarto da população activa participou em cursos ou em acções de formação profissional contínua não formal. Se a este valor somarmos a chamada formação inicial e contínua formal (associada a diplomas reconhecidos oficialmente), obtemos uma participação total que atinge os 32% (*Statistik Austria*, 2004, p. 325 e seguintes).

Como o Quadro 4 indica, os *motivos de progressão na carreira* para participar na acção de formação contínua são predominantes entre pessoas com menos de 35 anos, ao passo que as pessoas com mais de 35 anos referem a actualização de conhecimentos, ou seja, a *formação contínua de adaptação funcional* para manterem a empregabilidade na sua profissão (*Statistik Austria*, 2004a, p. 284 e seguintes). Entre os desempregados a *mudança de profissão* é a motivação mais frequente. Constatava-se, por conseguinte, que a formação contínua proporciona diferentes formas de adaptação às mutações do sistema de emprego. Deduz-se dos resultados anteriormente referidos que ao longo do percurso profissional só a adaptação, sob a forma de reconversão e de mudança de profissão, é que ocorre principalmente no contexto de fases de desemprego.

Ao contrário das últimas décadas, a oferta de qualificações ao nível dos quadros especializados já não é garantida pela formação inicial ou pela acumulação de cursos de “formação preventiva”. Este facto deve-se a várias circunstâncias, tais como a conhecida contracção da quota dos grupos etários jovens, a migração de pessoas que já passaram a idade da primeira formação e, não menos importante, a velocidade das mutações estruturais e o longo alcance da informatização, que não pode ser dominado com um único curso sobre computadores e exige, por si só, formação contínua ao nível das TIC. Não surpreende, pois, que praticamente 60% da população activa considere a formação contínua permanente “muito importante” para a sua actividade profissional (ver Quadro 3). Porém, só em pouquíssimos países esta percentagem corresponde a uma quota anual de formação contínua aproximadamente tão elevada. “Dois cursos” de formação ou acções de “pósformação” (como por exemplo exames adicionais, formação intensiva de trabalhadores

especializados, escolas especializadas para adultos, cursos ministrados por estabelecimentos do ensino superior, etc.), permitem esgotar melhor as potencialidades ou prosseguir a primeira formação especializada num sentido orientado pelas necessidades da procura. Estes prolongamentos da fase de formação bem para além dos vinte anos são muito onerosos e não podem ser suportados exclusivamente pelas empresas e pelos trabalhadores. Tendo em consideração os efeitos económicos externos de investimentos adequados na formação contínua, o empenhamento dos poderes públicos é imprescindível.

Como apenas cerca de um quarto da população activa da Áustria trabalha em grandes empresas que dispõem de facilidades internas de formação contínua, é necessário definir prioridades e actividades transversais nos planos empresarial, sectorial e regional (por exemplo conjuntos de qualificações). A actuação deve centrar-se por conseguinte na análise das necessidades de formação contínua e das formas de aprendizagem correctas para adultos, por forma a evitar investimentos incorrectos. É imprescindível promover as devidas consultas, informações e incentivos com vista a colocar onde eles são precisos os recursos à disposição dos trabalhadores e das PME. Todavia, a formação de adultos, em sentido estritamente profissional, é cada vez mais insuficiente e não se pode simplesmente presumir a existência ou manutenção de qualificações essenciais gerais e de uma personalidade resistente ao stress e aos embates profissionais nos adultos, ao longo de toda a vida activa, impondo, pelo contrário, os crescentes requisitos em matéria de comunicação social que se promovam actividades de formação.

Nas qualificações essenciais esbate-se a separação entre formação profissional e formação geral. Enquanto a informática apresenta uma percentagem de expectativa de valorização profissional relativamente elevada (três quartos dos participantes nos cursos ministrados em 2002/2003, de acordo com o microcenso de Junho de 2003 realizado na Áustria, indicaram principalmente motivos profissionais para a sua participação), nos cursos de línguas estrangeiras os números são claramente inferiores, não atingindo sequer a metade (*Statistik Austria, 2004, p.115*). De igual modo, os interesses temáticos pela formação contínua reflectem a importância significativa das qualificações essenciais. Os temas da personalidade e da formação geral são muito valorizados, sobretudo à medida que aumentam as habilitações formais. Por conseguinte, a longo prazo as mutações estruturais do ensino formal devem ser encaradas como alavanca do aumento da procura de formação pelos adultos. Por outro lado, o envelhecimento da população exige um reforço dos estímulos motivadores e ofertas adequadas para os adultos, por forma a não desperdiçar os resultados da formação.

Quadro 4. Motivos seleccionados para a participação de trabalhadores por grupos etários em cursos de índole profissional, expressos em %

| Trabalhadores por grupos etários | em milhares | Conhecimentos desactualizados | Motivos para a formação contínua* | | |
|----------------------------------|--------------|-------------------------------|---|------------------------------|----------------------|
| | | | Melhoria das possibilidades de progressão na carreira | Mudança de local de trabalho | Mudança de profissão |
| 25 – 29 | 102,8 | 15,8 | 35,1 | 1,6 | 3,0 |
| 30 – 34 | 136,9 | 22,4 | 26,7 | 2,3 | 2,8 |
| 35 – 39 | 153,2 | 24,0 | 21,5 | 1,2 | 2,5 |
| 40 – 44 | 147,2 | 27,8 | 17,3 | 1,7 | 2,3 |
| 45 – 49 | 105,9 | 37,0 | 13,8 | 1,5 | 1,2 |
| 50 – 54 | 75,2 | 37,8 | 8,8 | 0,5 | 0,6 |
| 55 – 59 | 34,7 | 32,9 | 5,0 | 0,4 | 0,5 |
| 60 – 64 | 5,8 | 24,6 | - | - | - |
| Total | 867,6 | 25,2 | 20,9 | 1,6 | 2,3 |
| Desempregados | 36,2 | 14,5 | 14,6 | 9,1 | 24,8 |
| Titulares do agregado familiar | 13,1 | 30,0 | 15,3 | 2,7 | 22,8 |
| Total de não empregados | 95,4 | 17,9 | 16,8 | 5,2 | 15,2 |

* Selecção, possibilidade de respostas múltiplas

Fonte: Statistik Austria, microcenso de Junho de 2003

Ao passo que as fracas competências de leitura e de matemática dos alunos que completam a escolaridade obrigatória, sobretudo na sequência da publicação e debate dos resultados do estudo PISA 2000, desencadearam reacções de preocupação adequadas, convém não esquecer que a questão das qualificações essenciais dos adultos não pode obter uma resposta adequada em moldes empíricos. Considerando que, segundo o estudo PISA 2000, nos países da OCDE cerca de 18 % dos jovens de 15 e 16 anos (examinados) entram na formação e na vida activa com fracas competências de leitura (OCDE, 2002, p. 195), é evidente que as pessoas mais velhas afectadas pelo mesmo problema não serão em menor número, antes pelo contrário, muitas vezes devido não tanto a défices de cariz etário mas à perda de qualificações resultantes de subaproveitamento (hipótese da falta de uso⁶), e que, como se argumenta frequentemente na literatura de investigação nesta matéria, a percentagem de adultos de idade média e avançada com fracas qualificações essenciais será claramente mais elevada. Esta situação apenas se torna problemática quando no local de trabalho surgem novas tarefas pressupondo a existência de qualificações de base gerais que já não estão disponíveis nos moldes exigidos.

(⁶) Koller / Plath, 2000, p. 118 e seguintes apresenta um debate amplamente fundamentado sobre a designada hipótese do défice de envelhecimento relativo à capacidade de desempenho e de aprendizagem, bem como sobre as abordagens de explicação alternativas (efeitos da falta de uso).

O objectivo de prolongar a vida activa: a motivação como variável fulcral

A formação de adultos, profissional ou geral, assume importância crescente e beneficia de possibilidades acrescidas em todos os sectores. Os cidadãos precisam de formação contínua profissional especializada e de formação da personalidade com uma intensidade superior à de uma ou duas décadas atrás. Numa economia e sociedade globalizadas e em rápida mutação, perante a multiplicidade e a natureza contraditória das experiências e informações, a formação é necessária para promover e manter a *estabilidade da personalidade*. Grandes organizações do sector privado sabem-no e tomam medidas nesse sentido. Mas nem todos os cidadãos têm acessos comparáveis à formação de adultos. Os levantamentos actuais relativos à participação e ao interesse pela formação de adultos revelam percentagens significativas de interesses de formação geral não concretizados (a informática, as línguas e a saúde são os principais) (Schneeberger/Schlögl, 2004, p. 54).

A procura e a participação na formação profissional alteram-se, quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos, porque as motivações mudam com a idade. A formação profissional inicial e o princípio profissional perdem a sua função identificadora na sequência de oscilações e quebras das biografias. As tradicionais e consagradas correspondências entre os papéis profissionais e os estilos de vida diluíram-se, dando lugar a uma vida gerida com variedade e flexibilidade. As condições de vida mudaram em consequência da modernização e dos seus problemas (revoluções tecnológicas, crescimento económico, democratização, internacionalização e secularização) e as pessoas precisam de orientação que as ajude a adaptarem-se. Podemos falar de uma fragmentação dos nexos de vida, que ultrapassa o mercado de trabalho e a profissão, e está relacionada com a diminuição das áreas da vida regulamentadas pela tradição, por pessoas de autoridade clássicas ou por convenções rígidas. As ciências sociais salientam a “sectorialização da vida social numa multiplicidade de grupos e de indivíduos com pensamentos e comportamentos contraditórios” (Christof/Gruber/Pichler/Thien, 2004) como um dos aspectos centrais da pósmodernidade.

As pessoas sentem necessidade de orientação, que pode ser prestada pela formação de adultos. As novas expectativas de vida também têm a sua influência. A “gestão da vida em torno do seu centro” e as formas de aprendizagem autocomandadas assumem um papel estruturante nas abordagens alargadas à aprendizagem ao longo da vida. Não basta formar a personalidade na fase da juventude. A popularidade da formação contínua e do treino comunicacional de formação da personalidade demonstra essa necessidade, que se estende a largos estratos profissionais, embora sejam precisamente aqueles que dela mais necessitam os que ainda têm menos acesso.

Por último, importa abordar a questão não menos relevante do prolongamento da vida activa. Tratase, no fundo, não de um problema isolado mas de um objectivo social abrangente. Em 2003, na UE-25, em média só 40% da população entre os 55 e os 64 anos ainda estava activa (Eurostat, 2004, p. 5). Nos países nórdicos, a participação deste estrato etário na população activa é claramente mais elevada (por exemplo com 60% na Dinamarca, 67% na Noruega e 69% na Suécia). A participação na formação geral ou profissional de adultos também é claramente superior em média nos países referidos (Anuário 2004 do Eurostat, p. 83). A motivação para actividades da formação de adultos não é um facto isolado, antes está associado em regra à expectativa de oportunidades de valorização. Alguns podem trabalhar mais tempo, muitos querem trabalhar mais tempo (a satisfação profissional neste grupo de participantes é muito elevada) e outros têm de trabalhar mais tempo. Uma análise da percentagem de população activa diferenciada por habilitações indica que, no que toca à concretização de uma participação mais prolongada na vida activa, ainda estamos no início de um longo processo de mudança, em que as habilitações, em conjunto com outros factores (saúde, tempos e formas de trabalho flexíveis, profissão, tipo de conhecimentos especializados, possibilidades de reforma antecipada, princípio de antiguidade remuneratória, etc.), irão desempenhar um papel fundamental. O sistema de educação e formação deve prever uma formação de base sólida para todos, e, sobretudo, uma formação adaptativa à profissão, ou em caso de necessidade uma reconversão, ministradas atempadamente, por forma a que todos tenham, também aos 50 anos, as qualificações exigidas pelos actuais requisitos.

Terciarização da formação profissional como convergência internacional na manutenção da diversidade dos sistemas

A terciarização da preparação profissional é, talvez, a *convergência* mais notória dos sistemas de formação a nível internacional. Apesar dos diferentes níveis e estruturas iniciais, constata-se em todos os países um crescimento da população jovem residente com diplomas de formação terciária entre 1991 e 2002 (ver Quadro 5), sendo os conteúdos de “formação terciária”, por seu lado, caracterizados pela sua multiplicidade.

Esta tendência também está claramente patente nos números de alunos que concluem e iniciam a formação actualmente. Nalguns países, os alunos no primeiro ano de formação terciária representam entre 70 e 80% dos jovens de um estrato etário comparável (ver Quadro 5). Isso significa que uma maioria esmagadora de jovens procura ou prossegue a sua qualificação profissional de base ou inicial após concluir o último

ciclo do ensino secundário. Se considerarmos que as percentagens de alunos do primeiro ano publicadas para o nível terciário são aproximadamente realistas, e se calcularmos uma percentagem de sucesso da ordem dos 70%, prevê-se que o número de diplomas terciários (42% em 2002 segundo a OCDE, 2004, p. 77) aumente tendencialmente para os 50% para cada grupo etário.

Os países com sistemas de formação de aprendizes/estagiários *em empresas* (Suiça, Alemanha, Áustria) registaram em 2002 percentagens terciárias situadas entre 15 e 26% da população residente entre os 25 e os 34 anos. Uma análise dos aumentos registados entre 1991 e 2002 ou das percentagens de alunos do primeiro ano em 2002 revela, no entanto, uma tendência para a terciarização da preparação profissional.

A formação após a formação ou a formação adicional são, em contextos de sistemas diferentes, uma tendência convergente da formação profissional *latu sensu*. Apesar das diferenças resultantes de sistemas distintos, pode falarse genericamente de um prolongamento e de uma deslocação da primeira qualificação profissional ou dos esforços tendentes a optimizar o posicionamento profissional bem para além dos vinte anos (com tendência para se prolongar até cerca dos 35 anos – ver Quadro 5).

Apesar das tendências de convergência no sentido da terciarização, as diferenças entre os sistemas de formação mantêmse tão significativas como antes, como demonstrado pelas comparações apresentadas no Quadro 5 e no Quadro A1. Se bem que em alguns países europeus já haja sistemas em alternativa (empresa, escola profissional ou centro de formação) e escolas de formação profissional a partir dos 15 ou 16 anos, outros países só prevêem estes sistemas para alunos mais velhos ou mesmo apenas como parte integrante da formação de adultos (ver Quadro A1). Uma análise dos alunos do primeiro ano no sistema de formação terciário, que oscilam entre os 40% na Áustria e os 80% na Suécia, dá uma ideia aproximada da dimensão das diferenças a nível das estruturas, dos modelos de formação e das expectativas. Nalguns países, a formação profissional já contém elementos do ensino superior, ao passo que outros países (com elevadas percentagens terciárias académicas), como o demonstram os conteúdos curriculares, o ensino superior contém também segmentos de aprendizagem marcantes que podem ser classificados como elementos de formação profissional.

Será cada vez mais difícil fixar a formação profissional no último ciclo do ensino secundário. Os países com elevadas percentagens de alunos no primeiro ano de cursos de formação terciária incluem neste nível formal objectivos de qualificação que, em países com percentagens relativamente baixas de estudantes no primeiro ano de cursos do ensino superior (e com primeiros estudos tradicionalmente relativamente longos), já estão integrados no último ciclo do ensino secundário (exemplos: óptica, enfermagem, técnica, comércio, etc.). A diluição crescente das fronteiras decorrente da

Quadro 5. Indicadores internacionais comparativos da terciarização da transição da escola para a vida activa

| Países OCDE (selecção) | População residente entre os 25 e os 34 anos com diploma terciário | | | Percentagem novos diplomados em 2002 | Percentagem de alunos do primeiro ano em 2002 | | |
|---------------------------|--|-----------|------------------------|--------------------------------------|---|--|--|
| | Percentagens | | Crescimento relativo** | | | | |
| | 1991 | 2001 | | | | | |
| Canadá | 32 | 51 | 59 | - | - | | |
| Coreia | 21 | 41 | 95 | - | 55 | | |
| Nova Zelândia | 23 | 40 | 74 | - | 105 | | |
| Austrália | 23 | 36 | 57 | 45 | 77 | | |
| Estados Unidos | 30 | 39 | 30 | - | 64 | | |
| Suécia | 27 | 39 | 44 | 37 | 81 | | |
| Finnlândia | 33 | 39 | 18 | 49 | 71 | | |
| Bélgica | 27 | 38 | 41 | - | 66 | | |
| Espanha | 16 | 37 | 131 | 47 | 69 | | |
| Irlanda | 20 | 36 | 80 | 48 | 58 | | |
| França | 20 | 36 | 80 | 43 | 59 | | |
| Reino Unido | 19 | 31 | 63 | 47 | 74 | | |
| Dinamarca | 19 | 31 | 63 | - | 62 | | |
| Países Baixos | 22 | 28 | 27 | - | 54 | | |
| Suíça | 21 | 26 | 24 | 37 | 49 | | |
| Alemanha | 21 | 22 | 5 | 29 | 50 | | |
| Áustria | 8 | 15 | 88 | 21* | 37* | | |
| Portugal | 9 | 15 | 67 | - | - | | |
| Itália | 7 | 12 | 71 | 24 | 51 | | |
| Média dos países | 20 | 28 | 40 | 42 | 67 | | |

* Estimativa do autor, uma vez que a OCDE não publicou dados para o sector terciário B.

** O ano de 1991 serviu de ano de base.

Fonte: OCDE 2004

terciarização é condicionada também pela diversidade das tradições de formação e manifesta-se, por exemplo, no comunicado conjunto divulgado em Maastricht pelos ministros responsáveis pela formação profissional, os parceiros sociais e a Comissão Europeia (de 14 de Dezembro de 2004), que se entende como revisão da Declaração de Copenhaga (de 30 de Novembro de 2002): a formação profissional tem lugar cada vez mais em todos os níveis de formação, pelo que é necessário promover e apoiar a paridade de valorização e as transições entre a formação profissional e a formação geral, em especial a formação superior, através de estratégias e instrumentos inovadores nacionais e comunitários (Comunicado de Maastricht, p. 5).

A “tradução” dos diplomas nacionais específicos em “moeda do mercado de trabalho” europeu carece, por conseguinte, de “mecanismos de conversão” complexos, que precisam de se orientar em primeiro lugar por quadros de referência, competências, níveis de utilização e sectores do sistema de emprego, e menos por níveis de formação de cariz formal, para estabelecer

a confiança e a aceitação transfronteiras. Trata-se de uma condição imprescindível para aumentar a mobilidade no sistema de formação profissional e de emprego na Europa, para que, de futuro, as qualificações fluam para onde forem precisas e proporcionem rendimento (Tessaring / Wannan, 2004, p. 5).

Esta é uma das causas responsáveis pela morosidade e dificuldade dos trabalhos no sentido de definir bases para a transparência das qualificações profissionais e para o reconhecimento dos diplomas de formação nas diferentes abordagens da formação específicas de cada sistema de formação que proporciona qualificações médias. Na Europa e a nível internacional, a educação e formação profissional, tal como as estruturas inerentes ao sistema de emprego, são entendidas de forma muito diversificada. No entanto, restringir a mobilidade à educação superior seria contraproducente para os objectivos de crescimento e de bemestar que se pretendem atingir na União Europeia. ■

Bibliografia

- Bauer, Adelheit. *Berufliche und wirtschaftliche Struktur der Erwerbstätigen*. In: *Statistische Nachrichten 5/2004* (Statistik Austria, ed.). Viena, 2004b, p. 382-390.
- Bauer, Adelheit. *Volkszählung 2001: Bildungsstruktur der Bevölkerung*. In: *Statistische Nachrichten 1/2004* (Statistik Austria, ed.). Viena: 2004a, p. 10-17.
- Ministério da Educação, Ciência e Cultura. *Statistisches Taschenbuch 2003*, Viena.
- Câmara de Comércio Austríaca. *Statistisches Jahrbuch 2004*. Viena, 2004.
- Christof, Eveline; Gruber, Alexandra; Pichler, Barbara; Thien, Klaus. *Gesellschaftliche Lernherausforderungen und ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung*. St. Pölten: Junho de 2004.
- Comissão das Comunidades Europeias. *Documento de trabalho dos serviços da Comissão: Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas, 30.10.2000, SEC (2000) 1832.
- Comunidades Europeias. Anuário Eurostat 2004. Guia Estatístico da Europa. Dados dos anos 1992-2002. Luxemburgo, 2004.
- Franco, Ana; Jouhette, Sylvain. Arbeitskräfteerhebung - Wichtige Ergebnisse 2002 - EU- und EFTA. Eurostat: *Statistik kurz gefasst: Bevölkerung und soziale Bedingungen*, Themen 3 - 15/2003, p. 1-7.
- Franco, Ana; Jouhette, Sylvain. Europäische Arbeitskräfteerhebung - Hauptergebnisse für 2003, Eurostat: *Statistik kurz gefasst: Bevölkerung und soziale Bedingungen*, 2004, Themen 14, p. 111.
- Direcção Geral da Educação e da Cultura. *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*, 14 de Dezembro de 2004.
- Florida, Richard. *The Rise of the Creative Class – And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. Cambridge MA: Basic Books, 2002.
- Hecker, Daniel E. Occupational employment projections to 2010. In: *Monthly Labour Review*. Washington, D.C., Novembro de 2001, p. 57-84.
- Knopf, Detlef. *Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand*. In: *Weiterbildung für Erwachsene mit geringen Qualifikationen und für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer*. Primeiro Congresso do Fórum Educação em 14 e 15 de Julho de 2000. Berlim: Materialen des Forum Bildung 3, p. 536-549.
- Koller, Barbara; Plath, Hans-Eberhard. *Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Ano 33/2000, Caderno 1, p. 112-125.

- Murnane, Richard J.; Levy, Frank. *Teaching The New Basic Skills*. Nova Iorque: The Free Press, 1996.
- OCDE. *Education at a Glance 2004*. Paris, 2004.
- OCDE. *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris, 2001.
- OCDE. *Prepared for Life? How to Measure Cross-Curricular Competencies*. Paris, 1997.
- OCDE. *Reading für Change. Performance and Engagement across Countries. Results from PISA 2000*. Paris, 2002.
- Ottens, Morag. Statistiken zur Informationsgesellschaft in Europa. *Eurostat: Statistik kurz gefasst*, Thema 4, 38/2003, p. 1-6.
- Schneeberger, Arthur. Bildung für die wissensbasierte Berufswelt. In: Anton A. Bucher; Lauermann, Karin; Walcher, Elisabeth (ed.). *wessen der Mensch bedarf. Bildungsziele im Wettstreit*. Viena, 2003, p. 133-149.
- Schneeberger, Arthur; Kastenhuber, Bernd; Petanovitsch, Alexander. Eingangsqualifikationen von Lehranfängern. Analysen und Schlussfolgerungen. Viena: *ibw-Bildung & Wirtschaft*, nº 27, 2004.
- Schneeberger, Arthur; Petanovitsch, Alexander. Beschäftigung technisch-naturwissenschaftlich Hochqualifizierter: Bildungsstruktur und Zukunftsperspektiven. In: Maria Hofstätter, René Sturm (ed.). Viena: *Qualifikationsbedarf der Zukunft II* (AMS report 40), 2004, p. 31-46.
- Schneeberger, Arthur; Schlägl, Peter. *Adult Learning in Austria. Country Background Report of the OECD Thematik Review on Adult Learning*, 2004.
- Statistik Austria. *Hauptergebnisse der VZ2001- Bildung*. Viena, Novembro de 2003.
- Statistik Austria. *Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003*. Viena, 2004a.
- Statistik Austria. *Statistisches Jahrbuch Österreichs 2005*. Viena, 2004b.
- Tessaring, Manfred; Wannan, Jennifer. *Cedefop synthesis of the Maastricht Study: Vocational education and training - key to the future*. Lisbon-Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010. Luxemburgo, 2004.
- Ulrich, Joachim Gerd. Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. Bona: 29.Ano, Fascículo 3/2000, p. 23-29.

Quadro anexo

Quadro A 1:

Idade escolar obrigatória e estrutura dos cursos na área secundária II – comparação entre países europeus em 2002

| País | Idade do termo da escolaridade obrigatória | Tipo de curso (percentagens expressas em %) | | | |
|--------------------|--|---|-------------------------|-----------------------|--|
| | | Educação geral | Preparação profissional | Formação profissional | sendo: formação combinada, escolar e em empresas |
| Suíça | 15 | 35 | - | 65 | 59 |
| Dinamarca | 16 | 47 | - | 53 | 53 |
| Alemanha | 18 | 37 | - | 63 | 51 |
| República Eslovaca | 16 | 24 | - | 76 | 41 |
| República Checa | 15 | 20 | - | 80 | 38 |
| Áustria | 15 | 21 | 7 | 72 | 36 |
| Países Baixos | 18 | 31 | - | 69 | 24 |
| Hungria | 16 | 50 | 37 | 13 | 13 |
| França | 16 | 44 | - | 56 | 12 |
| Finlândia | 16 | 43 | - | 57 | 11 |
| Bélgica | 18 | 30 | - | 70 | 3 |
| Reino Unido | 16 | 28 | - | 72 | - |
| Noruega | 16 | 42 | - | 58 | - |
| Suécia | 16 | 50 | - | 50 | - |
| Grécia | 15 | 60 | - | 40 | - |
| Itália | 15 | 35 | 38 | 27 | - |
| Irlanda | 15 | 73 | 27 | - | - |

Fonte: OCDE

Perceber o *e-learning*: uma oportunidade para a Europa?

Gabi Reinmann

Professora de Pedagogia dos Meios de Comunicação
na Faculdade de Ciências Filosóficas e Sociais da
Universidade de Augsburg

Palavras-chave

New learning technologies,
learning potential of new
technologies,
learner-oriented approach,
education,
design of virtual learning
environments,
quality of learning

RESUMO

O artigo começa por se debruçar sobre os novos meios de comunicação e se interrogar sobre quais são as potencialidades técnicas das novas tecnologias da informação e da comunicação e a razão pela qual exercem uma tão grande influência no debate sobre a aprendizagem e o ensino. Seguidamente demonstra por que razão uma perspectiva tecnológica do *e-learning* comporta limites e riscos e porque é necessário que o acesso ao *e-learning* esteja orientado para a *aprendizagem*. Segundo a tese defendida pela autora, é preciso compreender primeiro o fenômeno da própria aprendizagem para se poder promover o *e-learning*. As decisões técnicas, como se propõe demonstrar um modelo de enquadramento heurístico, surgem no fim de uma cadeia de decisões que assume, ou devia assumir, um cariz predominantemente pedagógico-didáctico. Sobre as possibilidades que o *e-learning* oferece, numa perspectiva pedagógica, para a aprendizagem na Europa, será possível - afirmar, ainda que apenas sucintamente que o *e-learning* abre à Europa um caminho de novas possibilidades para diversas formas e métodos de aprendizagem, ainda que rodeado de grandes escolhos, se o acesso tecnológico permanecer a principal preocupação.

Introdução

O *e-learning* é um conceito abrangente e genérico para o vasto domínio da formação com recurso e através das novas tecnologias. Nesta acepção, o *e-learning* registou um desenvolvimento impressionante e ambivalente: enquanto uns louvam a bénção das novas tecnologias da informação e da comunicação e vêem nascer um mundo da formação digital, outros queixam-se de progressos na direcção errada ou de promessas que variam entre o ilusório e o redondamente falso. Talvez possamos compreender melhor a história inconstante e ambivalente do *e-learning* através de uma *analogia*.

O desejo de mobilidade do Homem e a sua vontade de ir de A para B e vice-versa a um preço favorável e de uma forma rápida e segura foi, e é, a força impulsionadora da História da *mobilidade* em geral e da *mobilidade automóvel* em particular.

O sonho de viajar de automóvel tornou-se uma realidade apenas para alguns, e de uma forma limitada, com o aparecimento dos primeiros carros a motor em finais do séc. XIX. Hoje em dia, passados mais de cem anos, deslocamo-nos em veículos com potentes motores e sistemas microelectrónicos inteligentes. Quando Henry Ford começou a divulgar a sua ideia de um «carro para todos» ainda foi ridicularizado, mas logo depois iniciava-se a construção de estradas, que deixou os seus detractores boquiabertos. Ao mesmo tempo que aumentava o número e a velocidade dos veículos, as estradas iam-se alargando e multiplicavam-se as faixas de rodagem, a rede rodoviária densificava-se e o sistema de abastecimento tornava-se mais abrangente graças às bombas de gasolina. Os condutores dos automóveis hodiernos necessitam de uma formação diferenciada, não só sobre a forma de acelerar, travar e conduzir mas também sobre como utilizar dispositivos electrónicos do veículo, conduzir no meio de um tráfego denso e saber reagir a situações complexas de perigo. Ao contrário do que acontecia nos primórdios do automóvel, as escolas de condução são, hoje em dia, uma componente indispensável do sistema de «mobilidade automóvel». Como se pode concluir, os progressos técnicos da indústria automóvel, a ampliação de infraestruturas e a aquisição de competências individuais foram e vão surgindo de forma concertada em torno da mobilidade automóvel. O impulso foi dado pelo sonho de viajar de automóvel, que ainda hoje se mantém.

A força impulsionadora da História da Aprendizagem com novos meios de comunicação, em geral, e em concreto com o *e-learning*, são as novas tecnologias da informação e da comunicação. As instituições de formação têm de saudar esta bénção e acolher as novas tecnologias como instrumento de modernização da aprendizagem e do ensino que ministram. Mas nem sempre se teve ou se tem uma ideia clara do que se entende realmente por modernização e de qual é exactamente o objectivo das novas tecnologias. Na prática, o desenvolvimento do *e-learning* tem sido marcado, não pelo sonho da «aprendizagem e formação», e pelos respectivos conceitos de ensino e de aprendizagem, mas pela disponibilidade da Internet e de meios de comunicação com elevados desempenhos de armazenagem e transmissão.

Mas não será isso o mesmo que construir estradas sem automóveis e sem condutores desejosos de viajar? Em muitos casos as ofertas em matéria de *e-learning* têm que se adaptar a Sistemas de Gestão da Aprendizagem (SGA) seleccionados (Baumgartner *et al.*, 2002). A preparação dos conteúdos didácticos para os meios de comunicação tem de respeitar capacidades de armazenamento e larguras de banda. Imaginemos agora o que teria acontecido se o desenvolvimento do automóvel tivesse dependido de estradas com larguras e pavimentos arbitrários, bem como das dimensões dos parques de estacionamento. Formandos e formadores entram, regra

geral, sem preparação e com um apoio deficiente nas autoestradas da informação, onde circulam desde veículos modestos a veículos todo-terreno e descapotáveis.

Resultado: não é necessário ser um entusiasta de automóveis, nem um condutor muito experiente, para reconhecer que, em termos de desenvolvimento sistémico e de força impulsora do *e-learning*, se podia ter aprendido alguma coisa com a História da Mobilidade Automóvel, dado que o desenvolvimento de conceitos didácticos e das correspondentes propostas para o *e-learning*, o progresso técnico no sector da informação e comunicação e a aquisição de competências individuais por parte de formandos e formadores nem sempre foram articulados ou devidamente concertados entre si, dando lugar a um desenvolvimento fragmentado. Os impulsores foram e continuam a ser as novas tecnologias. Analisaremos a seguir se este domínio da tecnologia no ensino e formação constitui de facto um factor de progresso.

As novas tecnologias e as suas potencialidades na aprendizagem

Sem dúvida que as novas tecnologias da informação e da comunicação vieram alargar as nossas possibilidades de aceder à informação e de facilitar a comunicação, como evidencia a sua própria designação. Tanto a informação como a comunicação são dois pilares fundamentais da aprendizagem, que desempenham em *todos* os seus modelos (ensino escolar, ensino superior, formação contínua, formação profissional) um papel central (Cf. Back *et al.*, 1998).

Distribuição, representação e exploração

- Com a ajuda da Internet e de Intranets é hoje possível, de uma forma fácil e rápida e independentemente do local e do momento, disponibilizar informação e proceder à sua distribuição, um fenómeno que designo por *função distributiva das novas tecnologias*.
- Ferramentas multimédia dos mais diversos tipos abrem caminhos diversificados para mostrar informações segundo diferentes sistemas de símbolos, combinar textos, imagens e animações, e integrar sinais de áudio e vídeo em sistemas hipermédia, um fenómeno que designo por *função representativa das novas tecnologias*.
- Os jogos de estratégia, simulações e micromundos são exemplos de ferramentas técnicas que não só permitem melhorar o grafismo da informação mas também a respectiva manipulação, um fenómeno que designo por *função exploratória das novas tecnologias*.

Temos muitos *exemplos* de distribuição, representação e exploração de informação que provam que as novas tecnologias desempenham bem estas três funções:

- O estudioso que procura artigos e resultados de investigações na Internet para o seu trabalho aprende graças à distribuição de informação através de uma interligação electrónica em rede. O docente do ensino superior que coloca as suas publicações à disposição em linha utiliza, igualmente, a *função distributiva* dos novos meios de comunicação, entre outras razões para apoiar a aprendizagem de terceiros.
- O colaborador que aprende, no quadro de uma formação assistida por computador, o funcionamento de um novo aparelho tira proveito de informação multimédia e alarga, assim, os seus conhecimentos. Também o docente que usa na aula um programa de aprendizagem em vídeo tira partido da *função representativa* dos novos meios de comunicação para tornar a sua aula mais comprehensível.
- Quando os gestores praticam num jogo de estratégia em câmara rápida a forma de gerir uma empresa trata-se de uma aprendizagem activa e quase de uma “aprendizagem através da prática”, tornada possível pela manipulação de processos e pela verificação imediata dos resultados. Laboratórios virtuais no ensino superior permitem evitar experiências reais arriscadas, e também isto é exequível apenas graças à *função exploratória* dos novos meios de comunicação.

Comunicação e cooperação

Aos exemplos já mencionados de aprendizagem através da informação soma-se ainda a aprendizagem interactiva. Porém, a interactividade com o objecto (ver Schulmeister, 2004) constitui apenas *um* dos aspectos das possibilidades de interacção. A interacção com outros formandos, com formadores e com peritos abre o campo da comunicação digital.

- A Internet e outras redes não servem apenas para a distribuição de informação mas são também os suportes de diversas formas síncronas e assíncronas de interacção entre pessoas através do correio electrónico, de fóruns, de salas de conversação e de videoconferências, sendo igualmente exemplo da *função comunicativa das novas tecnologias*.
- As ferramentas da área do *Trabalho Cooperativo Assistido por Computador* ou CSCW (*Computer Supported Cooperative Work*) vão ainda mais longe: não só possibilitam a comunicação entre pessoas em diversos locais como também apoiam a cooperação na busca de uma solução comum para uma tarefa ou para um problema concreto, um fenómeno que eu designo por *função cooperativa das novas tecnologias*.

Ao nível da comunicação e da cooperação diversos *exemplos* mostram que as novas tecnologias podem passar a desempenhar estas duas tarefas de variadas formas:

- Os projectos de correio electrónico no âmbito da aprendizagem escolar de línguas usam a *função comunicativa* dos novos meios de comunicação, assim como os fóruns de discussão na Internet. O primeiro exemplo aponta para possibilidades de aprendizagem em instituições de formação, ao passo que o segundo diz respeito a novos caminhos da aprendizagem no domínio informal.
- Na formação contínua encontramos o tratamento de casos de forma cooperativa, em grupos separados, pelo menos em níveis de chefia mais elevados, tal como no ensino superior. A *função cooperativa* das novas tecnologias viabiliza este tipo de cenários complexos de aprendizagem, que se vão tornando cada vez mais frequentes, pelo menos onde a preocupação custo-benefício não é predominante, uma vez que a colaboração com os novos meios de comunicação, apesar de eficaz, é igualmente dispendiosa para formandos e formadores.

A largura de banda da aprendizagem e do ensino com novos meios de comunicação

Na prática da aprendizagem e do ensino podem, com efeito, encontrar-se diferentes combinações de todas estas funções dos novos meios de comunicação. A sua separação tem, por isso, sempre um cariz meramente analítico. Complexos programas de *formação baseada na Web* ou assistida por computador combinam sistemas multimédia e interactividade, tirando simultaneamente partido das funções representativa e exploratória. Os cenários de aprendizagem que apostam na comunicação e cooperação disponibilizam também, na sua maioria, informação através da mesma plataforma de aprendizagem que se pode utilizar na realização de tarefas, reunindo, assim, as funções comunicativa, cooperativa e distributiva. As simulações que também podem ser utilizadas de uma forma cooperativa em grupos separados, reúnem para esse efeito as funções cooperativa e exploratória. A lista de exemplos não tem fim. Importa registar ainda a crescente ligação entre a aprendizagem virtual e a aprendizagem presencial em cenários de *aprendizagem combinada* (Reinmann-Rothmeier, 2003).

Resultado: dado que existem muitas definições de *e-learning* fica por esclarecer que funções das novas tecnologias, de entre aquelas que acabámos de descrever, são concretamente visadas. É fácil imaginar por isso a imprecisão da maioria destas designações e até onde pode ir o campo das possíveis formas de aprendizagem susceptíveis de serem incluídas no *e-learning* em sentido lato. Conclui-se por um lado que, neste domínio, é preciso explicar exactamente de que se está a falar, o que é uma afirmação trivial mas não evidente e, por outro lado, que é grande a largura de banda da aprendizagem e do ensino com recurso a novos meios de comunicação, desde que os formadores e os respectivos decisores contribuam com conhecimentos pedagógicos e com fantasia didáctica (Schulmeister, 2001) para viabilizar o seu aproveitamento. Esta análise

remete para a próxima questão, designadamente para a necessidade de uma abordagem pedagógica do e-learning que, tendo em conta as numerosas ciladas da perspectiva tecnológica, se revela premente.

Limites e riscos da perspectiva tecnológica

Na década de noventa generalizou-se a crença de que a aprendizagem com recurso a novas tecnologias poupava tempo e dinheiro, aumentava a eficácia e dava também mais prazer do que a aprendizagem convencional. Quase todas estas expectativas viriam a revelar-se, no mínimo, exageradas.

- Um número significativo de formandos, por exemplo, caíu na *armadilha da rapidez*: a esperança de aprender muito mais depressa uma língua estrangeira com uma formação assistida por computador do que por outra forma não corresponde, na maioria das vezes, à realidade, porque a aprendizagem não se deixa acelerar segundo os nossos desejos. É um processo que requer tempo, independentemente de incluir ou não novos meios de comunicação (Cf. Siebert, 2001).
- A *armadilha dos custos* afectou de forma particularmente dura a economia, pois a expectativa de que a aprendizagem com novos meios de comunicação poupava tempo e dinheiro na formação contínua foi, em larga medida, defraudada. Muitas empresas reduziram os seus planos de e-learning, inicialmente concebidos num ambiente de eufória, limitando o uso do ensino electrónico a acções de formação em massa destinadas a ministrar conhecimentos e competências simples. A explosão das plataformas de aprendizagem desvaneceu-se e as pessoas que frequentam as muitas exposições e congressos tornaram-se mais críticas (Cf., por exemplo, Riekhof e Schüle, 2002).
- A *armadilha da eficácia* inerente à aprendizagem com novos meios de comunicação fez cair muitas pessoas, até cientistas, apesar de se multiplicarem, desde a segunda metade da década de noventa, os estudos que não encontram quaisquer vantagens fundamentais na aprendizagem com meios multimédia e com a Internet (Cf., por exemplo, Astleitner, 2003). Não obstante, ainda hoje continuam a ser promovidos financeiramente projectos de meios de comunicação, segundo critérios nem sempre transparentes, sem que se saiba, na maior parte das vezes, onde, quando e como os novos meios de comunicação podem melhorar verdadeiramente e de forma sustentada a aprendizagem (*Multimedia Kontor Hamburg* [Serviço Multimédia de Hamburgo] e *MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung* [Instituto MMB para a Investigação dos Meios de Comunicação e das Competências, 2004]).
- Resta por último a *armadilha do prazer*. Com a vitória da informática tivemos muito tempo a esperança de nos termos finalmente livrados do esforço de aprender. Mas o pressuposto de que a aprendiza-

gem pode ser sempre um prazer também é uma falácia: aprender implica sob muitos pontos de vista trabalho, trabalho ligado à concentração e ao esforço. Não se nega que o esforço pode proporcionar também seguramente satisfação e que a aprendizagem virtual necessita urgentemente de estabelecer ligação com as emoções do formando, mas isso são outras questões (Cf., por exemplo, Reinmann/Rothmeier, 2004). O que é um facto é que a aprendizagem em ambientes virtuais não é equivalente a uma ida ao cinema ou a um parque de diversões.

Muitas destas e de outras armadilhas são o resultado de uma perspectiva tecnológica, poder-se-ia até quase dizer tecnocrática, do *e-learning*, a que falta a capacidade de abordar o sonho da formação e aprendizagem numa óptica de futuro. Embora já existam numerosos projectos didácticos de qualidade, centrados no aproveitamento do potencial tecnológico (Cf., por exemplo, Niegemann *et al.*, 2004), raramente conseguem ser aplicados na prática ou equacionados pelos decisores. É notório que o ensino electrónico, que alegadamente torna a aprendizagem mais rápida, eficaz, barata e divertida, é definido por um enquadramento que se rege sobretudo por parâmetros técnicos. Por outras palavras, voltando à nossa analogia inicial, amplas estradas, caminhos em cada canto do planeta e uma bomba de gasolina em cada esquina convidam a viajar de automóvel, embora poucas pessoas o desejem e as viaturas disponíveis tenham poucas condições, para já não falar da perícia dos condutores.

É claro que no sector da aprendizagem com novos meios de comunicação não existem só tecnocratas que colocam a tecnologia no centro da questão e consideram que cabe à pedagogia adaptarse. Estudos mais recentes (Cf., por exemplo, Aviram e Talmi, 2004) revelam, porém, que os tecnocratas continuam a ser um grupo poderoso, sobretudo entre os decisores políticos, económicos e os decisores das grandes organizações, um facto que deveria suscitar apreensão. Mesmo quando pedagogos ou psicólogos integram grandes projectos de meios de comunicação, é muito frequente começar-se pela tecnologia e procurar então, mesmo assim, melhor tarde do que nunca, uma aplicação pedagógica.

Não seria no entanto muito mais proveitoso, do ponto de vista da formação e da aprendizagem, colocar no centro da questão, e em primeira linha, os objectivos pedagógicos e só depois procurar ou exigir as tecnologias que servem objectivos pedagógicos? Também aqui se sente a falta, na minha perspectiva, de uma «força impulsionadora» na direcção certa, de ideias concretas sobre os objectivos de aprendizagem e formação na sociedade dos nossos dias, em função das quais se pudesse orientar o desenvolvimento de projectos de *e-learning* e das respectivas infraestruturas e ferramentas técnicas. Perante esta situação deve pugnar-se por um acesso ao *e-learning* orientado em função da aprendizagem, questão que será desenvolvida seguidamente em maior pormenor.

Um acesso à aprendizagem orientado em função da própria aprendizagem

As diferentes qualidades da aprendizagem

Pensar e agir em função da aprendizagem significa, em primeiro lugar, analisar de mais perto as diferentes qualidades e a riqueza multifacetada da aprendizagem. Todos sabem por experiência própria que a aprendizagem difere de caso para caso. O tipo de aprendizagem e a qualidade desse processo depende do local *onde* se aprende (por exemplo na escola, no emprego, em locais de lazer ou escolhidos nos tempos livres), *com quem* se aprende (individualmente, acompanhado ou com um formador), *quais os sentimentos* associados a essa aprendizagem (por exemplo o prazer, a ausência de prazer, a irritação ou a curiosidade), *com que liberdade* se pode moldar essa aprendizagem (por exemplo, conduzida ou autodeterminada) e muito mais. Também é muito importante *aquilo* que deve ser aprendido, não obrigatoriamente conteúdos como o inglês, o alemão ou a matemática mas, a *qualidade de conhecimentos* que se pretende obter como resultado da aprendizagem (Cf. Baumgartner e Payr, 1999). Esta questão está sempre associada à finalidade. A aprendizagem pode significar a aquisição de conhecimentos ou competências simples, a ampliação dos actuais conhecimentos e o alargamento das fronteiras do conhecimento, ou a própria produção de conhecimentos, recolha de experiências e participação nas actividades de um grupo.

Todos são diferentes graus de qualidade ou intensidade da aprendizagem, e designadamente de *aquisição, compreensão e assimilação de conhecimentos* (Siebert, 2001), sem que um deles possua necessariamente maior valor que os demais. Os três graus de aprendizagem são simplesmente diferentes, têm funções diferentes de acordo com as situações, estão bem descritos e explicados por diferentes teorias de ensino e de aprendizagem e adequam-se com maior ou menor eficácia aos vários métodos e meios de comunicação. A importância desta diferenciação na aprendizagem é ilustrada mais uma vez pela experiência pessoal: a aprendizagem da arte de dactilografar e a memorização de vocábulos numa língua estrangeira são exemplos, respectivamente, de *aquisição de conhecimentos e de aquisição de competências*. A simples aquisição de conhecimentos distingue-se amplamente do estudo autónomo numa universidade ou da participação num seminário sobre chefia, em que é preciso *compreender*. Por sua vez, este processo é difícil-mente comparável com os morosos processos de aculturação numa actividade profissional, ou com a aquisição de competências de actuação em novos papéis da vida, que podem ser descritos como uma *assimilação*.

Não obstante tudo isto ser considerado aprendizagem, seria seguramente uma empresa insensata querer descrever e explicar os processos ocorridos

neste contexto através de *uma* teoria. Também as necessárias medidas de apoio dificilmente poderiam ser reunidas num *único* modelo de ensino-aprendizagem e seria inútil adoptar o mesmo conjunto de meios de comunicação para todas as situações. A aprendizagem difere de caso para caso e o mesmo se aplica à aprendizagem por intermédio das novas tecnologias. Deve, por isso, encarar-se com grande scepticismo promessas que afirmem presunçosamente ser possível solucionar ao mesmo tempo com *um* modelo, *uma* plataforma ou mesmo *uma* ferramenta mágica muitos problemas de aprendizagem e formação.

As dimensões psíquicas da aprendizagem

Uma coisa é poder e ter de distinguir os diferentes graus de qualidade da aprendizagem e outra é existirem também, e naturalmente, pontos comuns em diferentes formas de aprendizagem, facto que se deve às *dimensões psíquicas* da aprendizagem, que a tornam um fenómeno cuja riqueza multifacetada é frequentemente negligenciada de uma forma imperdoável (Cf., por exemplo, Wild *et al.*, 2001).

- Em primeiro lugar, a aprendizagem é sempre um processo activo, pois até mesmo o simples acto de escutar não é passivo. Quando aprendemos, trata-se sempre de um processo em que percepção, absorvemos, processamos, conservamos, recordamos e avaliamos algo, uma vez que aprender é um acto *cognitivo*.
- Sem incentivo e disponibilidade para a aprendizagem não desenvolvemos conhecimentos nem compreensão, e muito menos competências de actuação, pois quem verdadeiramente aprende está também *motivado* para o fazer.
- O entusiasmo e a falta deste, a fúria e a alegria, a curiosidade e a ira, são companheiros de percurso, em parte desejados, em parte indesejados, da aprendizagem, porque aprender é sempre acompanhado por *sentimentos*.
- E por último a aprendizagem está ligada, de uma forma muito diversificada, a aspectos *sociais* e socioculturais, mesmo quando se processa individualmente e não em grupo.

A actividade cognitiva, a motivação, a emoção e a interacção social são as dimensões mais importantes da aprendizagem necessárias para uma aquisição de conhecimentos, compreensão e assimilação igualmente eficazes, ainda que de cariz diferente. As reduções unilaterais, sobretudo da *dimensão cognitiva* da aprendizagem, poderão em muitos casos contribuir para que não se possam concretizar expectativas elevadas em relação a novos modelos de ensino-aprendizagem ou a novos meios de comunicação na formação.

De tudo quanto foi dito, retiro a seguinte *conclusão*; quem quer conceber ambientes de *e-learning* e promover uma formação virtual deve *perceber a aprendizagem* e interessar-se pela aprendizagem e pelos formandos. Porém, na prática actual no domínio da formação esta preocupação é praticamente inexistente, e em muitos ambientes virtuais de aprendizagem

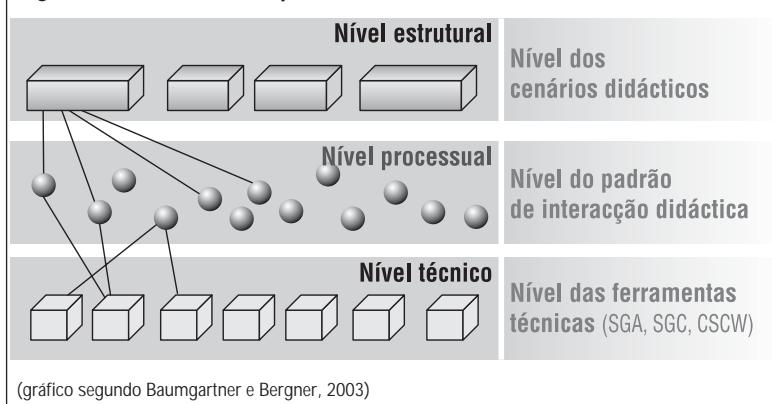
é perfeitamente notória a adesão ao paradigma tecnocrático, o que não é útil nem necessário para a concepção de ambientes de e-learning, como demonstro a seguir através de um *modelo de enquadramento heurístico*.

O modelo de enquadramento heurístico para a concepção de ambientes de aprendizagem virtual

Neste modelo são distinguidos três níveis de abstracção de ambientes de e-learning (Baumgartner e Bergner, 2003): os cenários didácticos, o padrão de interacção didáctica e as ferramentas técnicas (ver figura 1):

- No nível mais elevado encontram-se os *cenários didácticos*. Abrangem todas as conjugações de métodos que constituem, em conjunto, um ambiente de aprendizagem coerente e/ou uma estrutura para a aprendizagem. Por isso falo também do *nível estrutural*. O modo de pôr em prática um cenário didáctico não está estabelecido à partida. A este nível também é irrelevante se o cenário didáctico é posto em prática na aprendizagem presencial ou em ambientes virtuais.
- No nível intermédio encontram-se diversas actividades dos intervenientes no acto de aprendizagem. Baumgartner e Bergner falam aqui de *padrões de interacção didáctica*. Trata-se de processos de aprendizagem e intercâmbio concretos, como por exemplo sequências de perguntas-respostas, tarefas, instruções e respectivas acções subsequentes, formação de grupos, etc. Estes níveis podem ser descritos também como *níveis processuais*. A este nível já se regista uma diferença, consoante a aprendizagem deva decorrer face a face ou de forma virtual, embora os pormenores técnicos sejam ainda irrelevantes.
- Só no nível mais baixo das ferramentas técnicas surgem *aplicações informáticas específicas* como plataformas de aprendizagem, sistemas de gestão de conteúdos (SGC), ferramentas CSCW⁽¹⁾, etc. Vemo-nos

Figura 1: Modelo de enquadramento heurístico



⁽¹⁾ CSCW significa Trabalho Cooperativo Assistido por Computador (*Computer Supported Cooperative Work*).

pela primeira vez confrontados com o *nível técnico*. Só se pode avaliar se a utilização de determinadas ferramentas técnicas é útil, adequada ao objectivo ou absurda neste modelo, se se souber quais os processos que se pretende executar, ou atingir, e qual o cenário didáctico em que se integram.

Para conceber e aplicar ambientes de *e-learning* são necessárias competências nestes três níveis. Deve-se começar por ser capaz de criar cenários didácticos. Não existem regras que se possam usar mecanicamente, quando muito, regras heurísticas (Cf., por exemplo, Niegemann *et al.*, 2004), sendo sobretudo necessária experiência nesta matéria, para além de um conhecimento especializado. Quem não se limita a conceber ambientes de aprendizagem mas neles também intervém como docente deve ainda possuir competências e capacidades a nível processual que lhe permitam apoiar, de uma forma flexível, processos de aprendizagem individuais e sociais num espaço virtual (na acepção da teletutoria, da telemoderação, etc.). Também daqui fazem parte, para além de conhecimentos psicológicos e pedagógicos fundamentais, os exercícios e uma *aprendizagem através da prática*.

Ao nível técnico das *aplicações informáticas* existe a esperança justificada de poder recorrer a longo prazo a taxonomias exequíveis que ajudem a decidir quais as aplicações informáticas e/ou respectivas funções que se afiguram ou não adequadas para determinados processos de ensino-aprendizagem. Alguns destes aspectos já são conhecidos (Cf, por exemplo, Schulmeister, 2003; Baumgartner; Häfele; Maier-Häfele, 2004). Nesta matéria pode-se de facto, pelo menos a longo prazo, esperar algo como uma tecnologia postulada por representantes da *tecnologia educativa ou instrutiva*.

Resultado: os objectivos da aprendizagem e da formação devem dar o tom quando se trate da concepção de ambientes de *e-learning*. Tal como o «sonho de viajar de automóvel» tornou o desenvolvimento da mobilidade automóvel numa história de sucesso, provavelmente só *impulsos pedagógicos* genuínos poderão contribuir para que o *e-learning* represente uma verdadeira mais-valia em situações de ensino-aprendizagem. Paralelamente com tais objectivos, ou também visões, e com uma compreensão fundada do fenómeno da aprendizagem precisamos, nós que somos os *docentes*, e que com o conhecimento e a necessária dose de experiência e fantasia criamos cenários didácticos, de seleccionar (ou de reivindicar) os instrumentos técnicos adequados e acompanhar, de uma forma profissional, os processos em curso no domínio do *e-learning*. Mas, tal como se passa com a condução dos nossos automóveis de alta tecnologia nas nossas estradas de denso tráfego, as *competências* necessárias não podem ser adquiridas de forma casual ou rápida. Esta constatação sobre as consequências para os docentes da formação inicial e contínua conduz ao último ponto, onde iremos analisar que oportunidades e desafios o *e-learning*, na sua grande diversidade, pode representar para a nova Europa.

O e-learning na Europa: possibilidades para a aprendizagem ao longo da vida?

O e-learning, como se mostrou no princípio, é apenas um conceito global para um conjunto opaco e diversificado de formas de aprendizagem que recorrem a novas tecnologias de informação e comunicação. O e-learning também pode ter muitos significados, como a capacidade de se informar através da Internet, de aprender através de recursos multimédia, de experimentar de uma forma activa novos conteúdos e/ou aprender através da comunicação e cooperação num espaço virtual.

A aprendizagem ao longo da vida através de um modelo informal e institucionalizado

Analizando com maior pormenor, descobrem-se neste colorido ramalhete de formas de aprendizagem novas possibilidades da *aprendizagem informal* (Cf., por exemplo, Dohmen, 2001). Sobretudo nas funções distributiva e comunicativa dos novos meios de comunicação abremse-nos vias para, mesmo sem recorrer a instituições de ensino, adquirirmos conhecimentos, abrirmos os nossos horizontes e conhecer diferentes perspectivas. Outras funções, como as funções representativa, exploratória e cooperativa das novas tecnologias, requerem, em contrapartida, uma utilização sobretudo por profissionais encarregados da criação de meios de comunicação, visando a sua integração correcta nos ambientes de aprendizagem, ou permitindo a criação de ambientes de aprendizagem específicos. Tais funções têm um valor potencial sobretudo para a *aprendizagem institucional*.

Em matéria de e-learning, a Europa está, excepcionalmente, de acordo quanto à necessidade de aproveitar as oportunidades que os novos meios de comunicação representam para a aprendizagem informal e para a aprendizagem institucional. Também reina o consenso quanto às razões para estes objectivos de promoção: o ensino e a formação, a aprendizagem e a aquisição de competências são valores pelos quais se deve pugnar e não apenas por razões humanistas. O ensino e a formação, a aprendizagem e a aquisição de competências estão também a adquirir uma crescente importância económica e política. Neste contexto falase também de uma «dissolução dos limites» do conceito de pedagogia (Cf., por exemplo, Arnold, 1996), o que não quer senão dizer que, paralelamente à aprendizagem institucionalizada na escola, no ensino superior, na formação contínua ou na formação profissional, também a aprendizagem informal já não pode continuar a ser silenciada, ignorada ou negligenciada. Os novos meios de comunicação vieram dar novos impulsos a este debate.

A *aprendizagem informal* pode ter lugar numa região e também no seio de organizações, pode ser promovida através de condições de enquadramento adequadas, mas também pode ser objecto de verdadeiros entraves, se

forem dados os sinais errados. A aprendizagem informal conjuga-se de uma forma excelente com a aprendizagem institucional, e precisamente neste domínio os novos meios de comunicação poderiam desempenhar uma valiosa função de ligação, e digo «poderiam» porque para tal seria necessário um acesso genuinamente *orientado para a aprendizagem* nos moldes anteriormente descritos.

A UE pretende investir 44 milhões de euros no âmbito de um novo programa de *e-learning* para o período 2004-2006 em parcerias de escolas que recorram à Internet, no desenvolvimento de pólos universitários virtuais e na promoção da alfabetização digital. A UE disponibilizou aos interessados, através do seu portal *e-learningeuropa* e nas suas próprias palavras, uma ferramenta que contribui para modernizar e aperfeiçoar a formação na Europa. Tudo isto são sinais importantes que apontam para uma aprendizagem ao longo da vida e para a aquisição das competências que a acompanham, inclusive através das instituições de formação clássicas. Mas tudo isso se revelará pouco frutuoso se a economia e as instituições de formação não procurarem congregar uma *profunda compreensão* para o complexo fenómeno da aprendizagem, se não existir um *verdadeiro* interesse pela promoção da aprendizagem e se um acesso genuinamente *orientado para a aprendizagem* for mais a exceção do que a regra.

- Existem *empresas* que valorizam o conhecimento, e portanto também a aprendizagem, como o recurso mais bem sucedido do futuro. Porém, e simultaneamente, recusam tempo e margem de actuação para processos de aprendizagem no âmbito da actividade profissional, ou difamam as fases de reflexão ao considerarem-nas como exemplo da falta de eficiência. Essas contradições *não* contribuem para a aquisição de competências ao longo da vida e esta é uma situação que também não pode ser alterada por Intranets tecnicamente desenvolvidas e acções de formação baseadas na *Web*. Nesta matéria falta não só uma ideia de formação e aprendizagem em contextos económicos, mas também o necessário respeito pela aprendizagem e pelas potencialidades humanas.
- Existem *escolas superiores* que, paralelamente às infraestruturas técnicas, passaram também a promover numerosos projectos-modelo que, graças a muito dinheiro, foram ampliados e se tornaram acções de alto rendimento no âmbito do *e-learning*, mas que são díspares e se apresentam isoladas. Porém, também estas não favorecem em nada a ideia de dissolução dos limites da aprendizagem quando as ofertas de aprendizagem, como acontece tão frequentemente, terminam com o fim das injecções financeiras, quando os conteúdos e os recursos deixam de estar à disposição dos formandos após o final do curso e quando a experiência acumulada em *e-learning* permanece nas mãos de alguns pioneiros. Também aqui se sente a falta de uma ideia séria e de futuro para a formação e aprendizagem, e falta a coragem que permita romper as estruturas e processos universitários anquilosados, o que ilustra, em última análise, a falta de atenção dedicada às possibilidades da aprendizagem humana.

- Em muitas *escolas* o panorama não é diferente. O empenho económico na melhoria do equipamento técnico das escolas desagua não raramente em medidas avulsas mediáticas. A formação inicial e contínua de professores continua ainda hoje a não satisfazer as exigências didácticas e técnicas dos meios de comunicação. As novas tecnologias também não estão a propiciar a adopção de novos métodos de ensino. Enquanto as escolas não reflectirem igualmente, e de forma séria, sobre o que querem e o que não querem para a formação, enquanto não se verificarem modificações decisivas de estruturas e processos nas salas de aula, nos corpos docentes e nas direcções escolares, a vontade de que o *e-learning* modifique duradouramente a aprendizagem não passará de pura ilusão.

Resultado

Sem dúvida que as novas *tecnologias* encerram potencialidades para a aprendizagem. Referi como funções mais importantes que os novos meios de comunicação podem facilitar o acesso à informação, apresentar a informação com recurso a multicódigos e torná-la até passível de ser experimentada, devem abrir novos caminhos à comunicação e possibilitar a cooperação sem limites de tempo ou espaço. As diferentes funções das novas tecnologias podem ser organizadas, de uma forma muito diversificada, em interessantes cenários de *e-learning*. O conceito de *e-learning* é suficientemente lato e é tudo menos unívoco.

Porém, um olhar atento para o que é tecnicamente exequível monta, de um ponto de vista pedagógico, uma série de ciladas cuja existência hoje já não deve surpreender ninguém: o *e-learning* por si só não resolve qualquer problema de formação e não torna supérfluo o tempo e o esforço de aprendizagem (e de ensino). Apesar destas conclusões e experiências, e do cariz positivo da evolução e dos conhecimentos científicos sobre a aprendizagem com novos meios de comunicação, há ainda muitos tecnocratas (para além de alguns reformistas) com poder para tomar decisões importantes, que desconhecem em absoluto os conceitos pedagógico-didácticos ou não podem ou não querem aplicá-los. Falta seguramente, pelo menos na prática, algo como um espaço de utopia comum para o sonho da formação e aprendizagem que sirva de força impulsionadora para o desenvolvimento e, sobretudo, para a implementação de bons conceitos e tecnologias suscetíveis de servirem os *formandos* – e não o contrário.

Face a este cenário defendi um acesso *orientado para a aprendizagem* e para os esforços no sentido de compreender e respeitar o fenómeno da aprendizagem na sua complexidade. Quando se trata de moldar ambientes de *e-learning* não se devem colocar as decisões técnicas no início mas no fim, e isso deve ser provado através de um modelo de enquadramento heurístico. As decisões técnicas não são supérfluas quando se trata do *e-learning*, mas também não ocupam o lugar principal, e não são triviais mas

também não são mais complexas do que a procura de cenários didácticos adequados. Daqui se conclui que a criação de ambientes de *e-learning* não deve caber a informáticos mas sim a pedagogos, que estão em condições de comunicar e cooperar com técnicos especializados.

A Europa poderá tirar partido das novas tecnologias sobretudo se conseguir interligar e promover a aprendizagem institucional e informal, algo que não só é válido para a formação profissional mas que também se lhe ajusta de uma forma especial (Cf., por exemplo, Euler et al., 2004). A UE já detectou este desafio, desencadeou iniciativas de *e-learning* e tem vindo a atribuir apoios financeiros, mas o dinheiro só, não chega para garantir o êxito do *e-learning*. O triunfo do automóvel ficou a dever-se às aspirações do Homem e à evolução dos sistemas técnicos, das infra-estruturas e das competências. Porém, o muito prometido mas quase sempre adiado triunfo do *e-learning* continuará a fazer-se esperar se a força impulsora pedagógica, se as ideias e aspirações faltarem, ou se não forem energicamente perseguidas. O *e-learning* irá prosseguir a sua História ambivalente se os investimentos na prática da formação continuarem a ser canalizados sobretudo para o domínio técnico, e outras componentes da aprendizagem humana se depararem com uma exclusão mais que provável, se o desenvolvimento técnico passar ao lado das pessoas e não for utilizado em prol da aprendizagem. ■

Bibliografia

- Arnold, R. *Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen.* Munique: Vahlen, 1996.
- Astleitner, H. E-learning - Einige Ergebnisse aus empirisch-pädagogischer Forschung. In: *PflegePädagogik*, 2003, 1, p. 2-7.
- Aviram, R.; Talmi, D. *Are you a technocrat? A reformist? Or a holist?* Paper from The Center for Futurism in Education. Israel: Ben Gurion University of the Negev, 2004. Disponível na Internet em: www.elearningeuropa.info/doc.php?id=4965&lng=1&doclng=1 [consultado em 13.4.2006].
- Back, A.; Seufert, S.; Kramhöller, S. Technology enabled Management Education: Die Lernumgebung MBE Genius im Bereich Executive Study an der Universität St. Gallen. In: *IO Management*, 1998, 21 (3), p. 36-42.
- Baumgartner, P.; Bergner, I. *Ontological stratification of virtual learning activities: developing a new categorization scheme.* Proceedings of International Workshop on Interactive Computer-Aided Learning (ICL '03). Villach, 2003.
- Baumgartner, P.; Payr, S. *Lernen mit Software.* Innsbruck: Studien-Verlag, 1999.
- Baumgartner, P.; Häfele, H.; Maier-Häfele, K. *Content Management Systeme in e-Education. Auswahl, Potenziale und Einsatzmöglichkeiten.* Innsbruck: Studienverlag, 2004.
- Dohmen, G. *Das informelle Lernen.* Bona: BMBF, 2001. Disponível na Internet em: www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf [consultado em 13.4.2006].
- Euler, D.; Seufert, S.; Wilbers, K. *eLearning in der Berufsbildung.* Disponível na Internet em: www.scil.ch/publications/docs/2004-euler-seufert-wilbers-elearning-berufsbildung.pdf [consultado em 13.4.2006].
- Multimedia Kontor Hamburg. *E-Learning an deutschen Hochschulen: Trends 2004.* Essen, MMKH 2004. Disponível na Internet em: http://www.mmkh.de/upload/dokumente/texte/studie_elearning_trends_2004_final.pdf [consultado em 13.4.2006].
- Niegemann, H.M.; Hessel, S.; Hochscheid-Mauel, D.; Aslanski, K.; Deimann, M.; Kreuzberger, G. *Kompendium ELearning.* Berlim: Springer, 2004.
- Reinmann, G. Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Emotionen beim eLearning. In: Mayer, H.O.; Treichel, D. (Ed.). *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning* (p. 101-118). Munique: Oldenburgo, 2004.
- Reinmann-Rothmeier, G. *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule.* Berna: Huber, 2003.

- Riekhof, H.-C.; Schüle, H. (Ed.). *ELearning in der Praxis. Strategien, Konzepte, Fallstudien*. Wiesbaden: Gabler, 2002.
- Schulmeister, R. *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. Munique: Oldenburgo, 2003.
- Schulmeister, R. *Virtuelle Universität - Virtuelles Lernen*. Munique: Oldenburgo, 2001.
- Schulmeister, R. Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht - Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Rinn U.; Meister, D.M. (Ed.). *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*. Münster: Waxmann, 2004, p. 19-49.
- Siebert, H. Erwachsene - lernfähig, aber unbelehrbar? In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Ed). *Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein - Lernen - Innovation 2001*. Münster: Waxmann. p. 281-333.
- Wild, E.; Hofer, M.; Pekrun, R. Psychologie des Lernens. In: Krapp, A.; Weidenmann, B. (Ed.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 2001, p. 207-270.

Os estágios de FP na Catalunha: entre a lei, os agentes e o mercado

Josep F. MÀRIA i Serrano

Jesuíta. Professor do Departamento de Ciências Sociais da ESADE, Barcelona (Catalunha). Doutorado em Ciências Económicas e Licenciado em Teologia.

RESUMO

Para os alunos da formação profissional, os estágios nas empresas podem revelar-se uma excelente oportunidade para a aquisição de competências, embora se trate de um processo muito delicado. No âmbito da sua tese de doutoramento em economia, o autor debruçou-se sobre as práticas desenvolvidas pelos alunos da FP Regulamentada na Catalunha, o que lhe permitiu compreender a complexa interligação existente entre os diversos factores implicados no processo de aquisição de competências: a legislação, o comportamento dos diversos agentes implicados (alunos, escolas e empresas) e a pressão do mercado de trabalho. O presente artigo descreve a forma como decorre esse processo na Catalunha, socorrendo-se de dados qualitativos e quantitativos, essenciais para uma melhor compreensão das interacções existentes entre os diferentes factores e agentes.

Palavras-chave

Economics of education,
work based training,
quality of training,
school enterprise relationship,
trainee's attitude,
internal and external labour
market

Secção 1: Introdução

Os estágios dos estudantes nas empresas apresentam características muito interessantes, pois podem constituir um fecundo espaço de confluência entre os sistemas educativo e produtivo.

Numa tese de doutoramento em economia defendida em Setembro de 2003 (cf. MÀRIA, 2003), debruçámo-nos sobre a realidade dos estágios dos alunos da FP Regulamentada na Catalunha com um duplo objectivo: *analisar* o processo de aquisição de competências, partindo da interacção entre a legislação, os comportamentos dos agentes e a pressão do mercado, e *avaliar* a eficácia do mecanismo de estágios na Catalunha relativamente à própria aquisição de competências por parte dos estudantes.

Com efeito, em Espanha e na Catalunha, a FP Regulamentada tem vindo a sofrer uma progressiva transformação desde 1990, ano em que foi aprovada a Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), que veio alterar os cursos e instituiu a realização obrigatória de estágios para os estudantes em empresas ou outros centros de trabalho.

Tal obrigatoriedade traduz-se na inclusão, nos programas de FP Regulamentada, de um módulo de Formação em Centro de Trabalho (FCT), que consiste na preparação, implementação e avaliação de estágios em centros de trabalho.

Ao analisar o funcionamento da FCT na Catalunha *relativamente ao processo de aprendizagem de competências* (¹), constatámos que a nova Lei (LOGSE) desencadeou um processo de implantação de estágios profissionais ou um processo que modificou os estágios voluntários. Esse processo poderá ter diferentes resultados em termos de formação, em função do *comportamento dos agentes* implicados (principalmente estudantes, estabelecimentos de FP e centros de trabalho) e da *situação do mercado de trabalho* para os titulares de um diploma de FP.

A avaliação da eficácia do mecanismo de estágios efectuou-se mediante uma combinação dos dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos provinham sobretudo de uma *análise pioneira do recenseamento oficial dos acordos de estágios individuais celebrados por estudantes, escolas e empresas*. O conjunto dos dados quantitativos não nos permitia, porém, compreender totalmente nem avaliar adequadamente todo o processo de aprendizagem de competências. Tivemos, por essa razão, de criar dados qualitativos, partindo essencialmente de três estudos de caso, em que entrevistámos grupos de alunos e de professores de três centros de FP catalães.

No presente artigo, debruçamo-nos especialmente sobre a *descrição das interligações existentes entre a lei, os comportamentos dos agentes e a pressão do mercado relativamente ao processo de aquisição de competências por parte dos alunos* durante os estágios. Ao longo desta descrição, serão todavia apresentados dados quantitativos e qualitativos por nós utilizados na tese para avaliar a eficácia da FCT (Formação em Centros de Trabalho) na Catalunha.

Na secção seguinte (Secção 2), descrevemos o modelo de estágios catalão à luz do seu *quadro legal e institucional*. Na Secção 3, apresentamos os *comportamentos dos principais agentes* implicados nos estágios, partindo do recenseamento de acordos individuais e dos três estudos de caso. Na Secção 4, debruçamo-nos sobre o *papel do mercado* como um dos principais factores de influência nos resultados pedagógicos obtidos nos estágios realizados no quadro da FP regulamentada na Catalunha. Na Secção 5, avançamos com algumas conclusões sobre as interacções existentes entre a lei, os agentes e o mercado, bem como sobre os mecanismos que contribuem para desenvolver o conteúdo formativo dos estágios.

(¹) Um processo de estágios escolares visa vários objectivos: uma possível inserção no mercado de trabalho, o mero trâmite de aprovação da assinatura, o alargamento do currículo em termos de experiência profissional e a aquisição de competências. Demos especial ênfase a este último objectivo, pois nos países desenvolvidos, o mercado de trabalho dá cada vez mais importância às competências dos trabalhadores, o que as torna essenciais para a sua empregabilidade no longo prazo.

Secção 2: A legislação e as instituições

A legislação e as instituições que regulamentam os estágios de formação na Catalunha constituem a primeira peça do *puzzle* que nos permitirá compreender o processo de aquisição de competências nessa actividade pedagógica. Mais concretamente, os aspectos legais mais relevantes são os seguintes:

- a) Celebração de um *acordo* de estágio do estudante com a empresa e o seu estabelecimento educativo: o contrato não possui qualquer vínculo laboral e, em princípio, a empresa não é obrigada a prestar qualquer remuneração.
- b) Os estágios têm um *período mínimo de duração*, consoante o diploma de FP visado. Existe a possibilidade de reconhecer total ou parcialmente estas horas de estágio, bem como de prolongar os estágios para além do período mínimo legal, mediante prorrogações voluntárias de duração limitada. Assim, a duração dos estágios é, até certo ponto, variável, o que pode ter consequências nos processos de transmissão e aquisição de competências: em princípio, quanto menos tempo o aluno estiver na empresa, menos tempo terá para aprender, embora um alargamento excessivo das horas de estágio possa levar o aluno a cumprir o horário laboral completo.
- c) A modalidade de estágio padrão (ou seja a mais comum) inclui a alternância diária entre aulas no estabelecimento de formação e estágio na empresa. Essa alternância fomenta o processo de aprendizagem, na medida em que estabelece uma ligação entre a componente teórica ministrada na escola e a componente prática ministrada na empresa. No entanto, existe igualmente a possibilidade de realizar o estágio de forma *intensiva*, no final de cada módulo teórico.
- d) Todo o processo de estágio é acompanhado por dois *tutores*: um tutor escolar e um tutor profissional. Serão eles os agentes-chave de toda a aprendizagem. Embora a legislação não obrigue o tutor profissional a possuir um diploma específico para exercer essa função, a Administração Educativa catalã prevê diversas modalidades *voluntárias* de cursos de formação de tutores.

Antes do início do estágio, o tutor escolar e o tutor profissional estabelecem em conjunto, com base no plano de actividades oficial, um *plano de actividades* específico para a área de FP do aluno. O plano de actividades oficial para um determinado diploma inclui uma parte dedicada às competências de socialização laboral (comum a todos os diplomas de FP) e uma parte relativa às competências técnicas (específica de cada diploma). No entanto, não é obrigatório seguir o plano oficial. Este constitui apenas um *quadro de orientação*, pelo que o conteúdo de formação do estágio depende essencialmente da negociação entre o aluno e os dois tutores.

De facto, a Administração catalã criou um conjunto de instituições destinadas a reforçar o quadro legal. Estas instituições estão reunidas no

âmbito do “Programa E+E - Escola –Empresa”. O Programa E+E foi lançado em 1995 e consiste num grupo de organismos e propostas de apoio às escolas, estudantes e empresas tendo em vista a implementação dos estágios. O Programa resulta de um acordo entre a Administração catalã e as Câmaras de Comércio catalãs, em que todas as partes se comprometem fundamentalmente a partilhar informação (através de uma Base de Dados Integrada, que permite igualmente celebrar acordos por via electrónica) e a estabelecer diversas modalidades de formação de tutores escolares e profissionais

Secção 3: O comportamento dos agentes

Após esta sinopse sobre a legislação e as instituições, passamos a descrever os comportamentos dos principais agentes da FCT na Catalunha: os estabelecimentos de FP, os alunos e os centros de trabalho. Saliente-se que a nossa análise destes comportamentos se inscreve no âmbito do seu contributo para uma das principais finalidades da FCT: *a aquisição de competências* por parte dos alunos.

Nos anos lectivos de 2000-2001 e 2001-2002, a FCT na Catalunha envolveu cerca de 25.000 alunos de FP, pertencentes a mais de 350 estabelecimentos educativos, no âmbito da qual foram realizados estágios em cerca de 13.000 centros de trabalho (maioritariamente empresas) (cf. Mária, 2003, p. 119, 143, 147).

Em cada um dos grupos de agentes (escolas, alunos e centros de trabalho), observam-se motivações e comportamentos muito variados relativamente à aquisição de competências. Porém, a análise do recenseamento dos acordos de estágios individuais e a realização de um estudo de caso em três estabelecimentos de FP catalães permitiram-nos sistematizar esses comportamentos de acordo com os seguintes pontos:

Comportamento dos estabelecimentos educativos

Nos estabelecimentos educativos, a pessoa mais directamente implicada nos estágios é o tutor escolar. O tutor responde de diversas formas à função que lhe é atribuída pela legislação. Os tutores escolares que entrevistámos⁽²⁾ não se mostram, *a priori*, reticentes quanto ao encaminhamento dos alunos para as empresas, embora por vezes acabem por dispensar os alunos da realização dos estágios. Em todo o território da Catalunha em geral, o reconhecimento do tempo total consagrado à FCT atinge proporções consideráveis, tal como indicado no quadro 3.1.

⁽²⁾ Em Mária (2003, p. 162-211), é apresentado o resumo de um estudo (principalmente qualitativo) sobre o funcionamento dos estágios em três centros de FP catalães. Esse estudo inclui debates entre professores responsáveis pela gestão dos estágios.

Quadro 3.1. Taxa de participação dos alunos em estágios no quadro da FP Regulamentada na Catalunha / Cursos de 1997-98 a 2001-2002.

| Curso académico | Taxa de participação (%) |
|-----------------|--------------------------|
| 1997-1998 | 68,78 |
| 1998-1999 | 68,26 |
| 1999-2000 | 66,98 |
| 2000-2001 | 63,32 |
| 2001-2002 | 62,03 |

Fonte: MÀRIA (2003, p. 122): Cálculo sobre o recenseamento de alunos.

O quadro 3.1 mostra assim a percentagem de alunos inscritos no programa de FP Regulamentada que dedicam *algum tempo* ao estágio em empresas ou, por outras palavras, a percentagem de alunos que não obtêm dispensa total da realização de estágios. Assim, no ano lectivo de 2001-2002 quase 4 em cada 10 alunos obtiveram o reconhecimento *total* dos estágios. O reconhecimento parcial (cumprimento de 50% do tempo mínimo legal) implica 2 em cada 6 estudantes que não obtêm a validação total. Deste modo, o período integral legalmente estabelecido é cumprido por 4 em cada 10 alunos (cf. MÀRIA, 2003, p. 126).

Os nossos estudos de caso revelam que alguns tutores escolares levam o reconhecimento mais longe do que o previsto pela legislação, o que pode ter a sua explicação na conjunção de dois factores: o facto de os tutores se sentirem assoberbados pelas exigências da gestão dos novos postos criados pelos estágios e de constatarem que uma má negociação dos estágios nas empresas leva a que os estudantes sejam utilizados como mão-de-obra barata e pouco qualificada⁽³⁾. Contudo, os estabelecimentos que já proporcionavam estágios *voluntários* antes da promulgação da LOGSE têm habitualmente menores despesas de gestão e trabalham com empresas onde os estágios são mais formativos.

Envolvimento dos alunos

Entre os alunos envolvidos em estágios, podemos observar situações muito diversas e atitudes diferentes relativamente a estes estágios. Podemos identificar dois grandes grupos de estudantes (cf. MÀRIA, 2003, p.205-207): a) Os alunos sem experiência prévia de trabalho. Ao aceitarem um estágio, estes alunos manifestam uma menor exigência em termos de aquisição de competências técnicas, na medida em que “começar a trabalhar” (*socialização laboral*) é para eles um estímulo suficiente.

⁽³⁾ Para evitar estes abusos, a Administração limitou o tempo máximo de duração dos estágios. Nalguns casos, a sua duração é inferior à geralmente praticada em alguns estabelecimentos educativos que já proporcionavam estágios antes da entrada em vigor da LOGSE. Impõe-se pois um período de transição para convencer as empresas que recebiam alunos no sentido de continuarem a recebê-los, mesmo que seja por um período inferior.

b) Os alunos que já têm experiência laboral. Geralmente mais velhos do que os do grupo anterior, apenas aceitam a não solicitação do reconhecimento total se considerarem a função interessante em termos de oportunidade de contratação futura ou de oportunidade de aprendizagem de *competências técnicas*

De qualquer forma, o conteúdo educativo dos estágios depende em parte da atitude do aluno durante a sua realização. Um estudante interessado em aprender pode solicitar a um trabalhador da empresa que lhe forneça determinadas explicações ou que lhe atribua outras responsabilidades após algum tempo. Poderá ainda pedir ao tutor que pressione a empresa no sentido de lhe transmitir novas competências. Outros estudantes, em contrapartida, apenas estão interessados em “passar no estágio”, fase após a qual aceitarão um trabalho que lhes seja mais cómodo: numa empresa perto de casa ou um emprego que envolva tarefas pouco exigentes.

O comportamento dos centros de trabalho

Ao analisar o comportamento dos diversos centros de trabalho, verificamos que existe um grande interesse por parte das empresas catalãs em receber estudantes em estágio. Porém, nem todas as empresas interessadas em receber estagiários mostram o mesmo interesse em *transmitir competências* aos alunos durante os estágios.

O comportamento formativo das empresas torna-se mais claro quando analisamos (quadro 3.2) o recenseamento dos centros de trabalho que recebem estudantes em estágio.

Quadro 3.2. **Tipos de centros de trabalho que recebem formandos em estágio.**

| Ano lectivo de 2001-2002 | |
|---|---------------|
| Tipo de centro | % de centros |
| Empresas individuais e empresários em nome individual | 25,52 |
| Sociedades de Responsabilidade Limitada | 35,35 |
| Sociedades Anónimas | 20,93 |
| Cooperativas e empresas agrícolas | 2,25 |
| Fundações e associações | 8,68 |
| Sector Público | 5,45 |
| Outros | 1,82 |
| TOTAL | 100,00 |

Fonte: MÁRIA (2003: 147)

Importa assinalar que, em Espanha, as empresas individuais, os empresários em nome individual e as Sociedades de Responsabilidade Limitada (duas primeiras linhas do quadro) são maioritariamente PME. Segundo o quadro 3.2 e de uma forma geral, 8 em cada 10 centros de trabalho são empresas. Desses 8 empresas, 2 são relativamente grandes

(Sociedades Anónimas) e 6 são PME (SRL e empresários em nome individual). Todavia, relativamente à transmissão de conhecimentos aos alunos, as PME apresentam uma dificuldade importante: possuem menos estruturas organizadas para a formação, tanto para os estagiários, como para os próprios trabalhadores (cf. MÀRIA, 2003, p. 153-154). Na verdade, em muitos casos, o plano de actividades oficial (de orientação) não chega a ser cumprido e os tutores fixos ou devidamente formados não chegam a ser designados.

Todavia, o estudo de caso permitiu-nos verificar que existem PME capazes de proporcionar uma formação interessante aos seus estagiários. Assim, algumas efectuam acções de acompanhamento informais em períodos de menor actividade de determinados trabalhadores, que passam assim a desempenhar o papel de tutor “extra-oficial”. Outras empresas procuram alargar a duração dos estágios, conferindo aos alunos responsabilidades progressivamente maiores, consoante a prestação positiva dos estagiários ⁽⁴⁾.

Secção 4: O papel do mercado

A que razões se devem então essa diversidade de comportamentos entre as empresas relativamente à transmissão de competências aos estagiários? Em parte, devido ao facto de a estrutura interna da empresa e as suas relações com outras empresas do mesmo sector condicionarem o seu comportamento relativamente aos estagiários (cf. LÉNÉ, (2000)). Porém, no caso catalão, pareceu-nos especialmente relevante analisar o papel do mercado de trabalho onde se movem as empresas que acolhem estagiários no quadro da FCT.

Já explicámos anteriormente a influência do mercado laboral no comportamento das empresas, com base no conceito de mercado de trabalho semi-externo (cf. MÀRIA, 2003, p. 78). Um mercado de trabalho semi-externo relativamente a uma empresa é um conjunto de pessoas que receberam formação em postos de trabalho específicos nessa mesma empresa (estão “meio dentro”), mas que não têm um contrato laboral com a mesma (estão “meio fora”). A FCT, que proíbe os estágios remunerados, é um mecanismo que permite à empresa gerar um mercado laboral semi-externo a um custo muito baixo (custo relativo à orientação do estagiário e custo relativo aos erros do estagiário) Este tipo de mercado permite ao empresário colmatar rapidamente as necessidades levantadas por uma baixa temporária ou um período de férias, ou contratar o formando no final do estágio, de forma a que este se torne produtivo muito rapidamente.

Em períodos de escassez de mão-de-obra, os empresários tenderão a internalizar o seu mercado semi-externo, contratando os estagiários que

⁽⁴⁾ A teorização dos comportamentos que observámos pode ser consultada em LÉNÉ (2002: 101ss)

demonstrem ter adquirido as competências necessárias ao desempenho de uma função específica. Em período de excesso de mão-de-obra, os empresários podem permitir-se aceitar estagiários sem ter de contratá-los posteriormente.

A constatação a que chegámos relativamente ao mercado de trabalho dos estudantes ou titulares de um diploma de FP na Catalunha é a de que entrámos num período de escassez. Com efeito, os dados relativos ao número de alunos inscritos em cursos de FP (quadro 4.1) registam um decréscimo considerável entre o início e o final da década de 1990.

Quadro 4.1. Evolução do número de alunos inscritos em cursos de FP Regulamentada na Catalunha

| Ano lectivo | Nº alunos inscritos |
|-------------|---------------------|
| 1991-1992 | 160 663 |
| 1992-1993 | 160 730 |
| 1993-1994 | 165 641 |
| 1994-1995 | 157 489 |
| 1995-1996 | 142 112 |
| 1996-1997 | 122 306 |
| 1997-1998 | 104 988 |
| 1998-1999 | 79 263 |
| 1999-2000 | 64 250 |
| 2000-2001 | 60 589 |
| 2001-2002 | 62 332 |

Fonte. Maria (2003, p. 116)

O quadro 4.1 indica existir uma diminuição acentuada do número de alunos inscritos em cursos de FP Regulamentada: no ano lectivo de 2001-2002, o número de alunos inscritos representa 38,8% do número relativo ao ano lectivo de 1991-1992. Esta descida explica-se não só pela redução do número de jovens, como também pelo aumento da percentagem de jovens que actualmente ingressa na universidade.

Por outro lado, um inquérito realizado junto das empresas catalãs entre Junho de 1999 e Junho de 2001 indicava que um terço dessas empresas enfrentava dificuldades com a contratação de trabalhadores. O quadro 4.2 apresenta os números relativos a essas dificuldades.

Quadro 4.2. Empresas com dificuldades em encontrar candidatos a postos de trabalho, por sectores. Junho de 1999 a Julho de 2001.

| Sector | % de empresas com dificuldades |
|-------------------|--------------------------------|
| Indústria | 42,3 |
| Construção | 42,9 |
| Serviços de venda | 31,6 |
| Outros serviços | 20,1 |
| Total | 33,1 |

Fonte: Observatori de la Formació (2002: 255-257)

O quadro 4.2 indica estarmos em presença de um mercado de trabalho com nítidos sintomas de escassez de mão-de-obra e claros indícios de estrangulamento nos sectores da indústria e da construção.

O decréscimo do número de alunos inscritos no sistema de FP e a situação de escassez do mercado de trabalho implica um *aumento da capacidade de negociação dos alunos e dos estabelecimentos educativos* no momento de solicitar estágios às empresas. De acordo com as evidências observadas no estudo de caso, o processo de negociação (quando este existe) assume a seguinte forma: quando o(a)s aluno(a) se apercebem de que o estágio não lhes proporciona a formação adequada, pressionam a empresa no sentido de esta modificar o estágio, ameaçando quebrar o acordo e contactar outra empresa para terminar o estágio. Os tutores escolares exercem a função de mediadores nestes conflitos e apoiam os alunos na pressão que estes exercem sobre as empresas. Todavia, os alunos e os estabelecimentos educativos nem sempre aproveitam esta margem de negociação que lhes é oferecida pelo mercado, seja pelo facto de os formandos não estarem interessados em aprender, seja pelo facto de o estabelecimento de FP não ter alargado os seus contactos no mundo empresarial e ainda se encontrar “dependente” das poucas empresas que acolhem os seus formandos em estágio⁽⁵⁾. Em consequência disso, na Catalunha, o *mercado de trabalho semi-externo* começa a ser uma necessidade imperiosa para algumas empresas e a capacidade de negociação dos alunos (que nem sempre está relacionada com uma maior exigência em termos de aprendizagem) e dos estabelecimentos educativos é exercida num considerável número de ocasiões.

Secção 5: Conclusão

No presente artigo, explicámos o processo de aquisição de competências da FCT catalã partindo da *análise* de três factores confluentes: o quadro legislativo e institucional, o comportamento dos agentes e, finalmente, a pressão do mercado.

Esta análise permitiu-nos concluir que a relativa fragilidade da lei é por vezes colmatada pelo comportamento dos agentes. Os estágios verdadeiramente formativos resultam de um processo de interacção consciente e bem orientada entre os estabelecimentos educativos, os alunos e as empresas. No entanto, na medida em que as empresas catalãs que recebem formandos nem sempre têm possibilidades físicas ou vontade de prestar formação, esta interacção tende a ser liderada pelos alunos e pelas escolas. Aquilo que a lei não exige e que as empresas não concedem

(5) No estudo de casos verificámos que alguns dos alunos que recebiam melhor tratamento eram estagiários em especialidades relacionadas com a indústria, um sector que a Catalunha se caracteriza por importantes engarrafamentos, tal como verificámos no quadro 4.2. De facto, eram recebidos com cordialidade, havia interesse em ensiná-los, recebiam contribuições financeiras *ilegais* e era-lhes oferecido trabalho no final do estágio. Cf. MÀRIA (2003: 174, 185, 192 e Capítulo 6, *passim*)

de forma espontânea pode ser exigido pelos alunos e pelas escolas, protegidos pela conjuntura do mercado. De facto, o mercado de trabalho dos titulares de um diploma de FP encontra-se actualmente num período de escassez, o que leva as empresas a abrir as portas aos estagiários e, inclusivamente, a contratar estes estagiários para os seus quadros uma vez terminado o estágio.

Relativamente à *avaliação* do modelo catalão no que respeita à aquisição de competências (avaliação referida na introdução do presente artigo), os resultados da nossa tese permitem-nos classificar o modelo catalão como *de eficácia média* (cf. Mária (2003, p. 223-224). Na verdade, ainda que os planos de actividade não sejam cumpridos na totalidade (especialmente no domínio das competências técnicas), é um facto que muitos formandos aprendem realmente durante o estágio.

Para aumentar o grau de eficácia relativamente à aquisição de competências, julgamos ser necessária uma acção conjunta da Administração (no sentido de velar pela correcta aplicação da lei ou, inclusivamente, torná-la mais exigente para as empresas) e das escolas e formandos (exercendo mais pressão sobre os tutores profissionais ao longo do estágio). O exercício desta dupla pressão é, na sua globalidade, positiva tanto para os formandos como para as empresas. De facto, os estágios constituem uma oportunidade para as empresas desenvolverem e clarificarem os recursos formativos que estão no cerne dos seus processos produtivos. Neste sentido, os centros de FP podem proporcionar um excelente apoio em todo este processo.

A dinâmica formativa dos estágios possui todo um potencial de capacitação da força de trabalho e de aumento da produtividade das empresas a que não podemos virar as costas. ■

Bibliografia

- Béduwé, C.; Planas, J. *Hausse d'éducation et marché de travail*. Toulouse: LIRHE, 2002.
- Doray, P.; Maroy, C. *La construction sociale des relations entre éducation et économie: Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelas: De Boeck Université, 2001.
- Fusulier, B. *Articuler l'école et l'entreprise*. Louvain-la-Neuve: L'Harmattan, 2001.
- Kau, W. Costs and benefits of vocational education and training at the microeconomic level. In: Cedefop (ed.). *Vocational education and training: the European research field: background report*, Vol. I. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1998. Disponível na internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ResearchReport/RR1_Kau.pdf [Situação em 10.04.2006].
- Léné, A. Le fragile équilibre de la formation en alternance. Em: *Formation Emploi*, n.º 72, p. 15-33. Marselha, 2000.
- Léné, A. *Formation, compétences et adaptabilité. L'alternance en débat*. Paris: L'Harmattan, 2002.
- Majumdar, T. *Investment in Education and Social Choice*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1983.
- Marhuenda, F. Ni tanto ni tan calvo. Razones y mitos en torno a la experiencia práctica en el aprendizaje profesional. In: Marhuenda, F. (Coord.). *Aprender de las prácticas. Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo*. València: Universitat de València, 2001, p. 123-168.
- Mària, J.F. *Anàlisi i evaluació de la Formació en Centres de Treball a Catalunya: un equilibri d'eficàcia mitjana*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Junho de 2003. [Tese de doutoramento].
- Merino, R. *De la contrarreforma de la formació professional de l'LGE a la contrarreforma de la LOGSE: Itineraris i cicles de formació professional después de l'ensenyament secundari comprensiu*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Abril de 2002. [Tese de doutoramento].
- Merle, V. *Objectifs et organisation pédagogique de l'alternance*. Em: *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris: OCDE, 1994, p. 29-40.
- Observatori de la formació. *Informe 2001*. Barcelona: Cambra de Comerç de Barcelona, Fevereiro de 2002.
- OCDE. *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*. Paris: OCDE, 1992.
- Planas, J. et al. *Marché de la compétence et dynamiques d'ajustement*. Toulouse: LIHRE, Março de 2000.
- Unesco. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996.

Van Lith, U. *Costs and benefits of vocational training*. In: Cedefop (ed.). *Vocational education and training: the European research field: background report*, Vol. I. . Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1998. Disponível na internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ResearchReport/RR1_VanLith.pdf [Situação em 10.04.2006].

Jovens com baixo nível de instrução: promover projectos inovadores

Francesca Salvà Mut

Professora Titular de Pedagogia Laboral,
Departamento de Ciências da Educação,
Universidade das Ilhas Baleares

Miquel F. Oliver Trobat

Professor Titular de Formação e Actualização da Função Pedagógica,
Departamento de Ciências da Educação,
Universidade das Ilhas Baleares

Ana María Calvo Sastre

Professora Titular de Animação Sociocultural,
Departamento de Ciências da Educação,
Universidade das Ilhas Baleares

RESUMO

Nas Ilhas Baleares, os dados sobre o abandono escolar sem obtenção de qualquer certificado e sobre o nível de instrução da população jovem revelam uma situação mais grave do que a existente na maioria das outras regiões espanholas e, de uma forma geral, na União Europeia. Foi neste contexto que o governo regional solicitou à Universitat de les Illes Balears que realizasse um estudo sobre esta temática, cujos aspectos fundamentais são apresentados neste trabalho. Começaremos por sintetizar as características do estudo requeridas pela administração regional e, após uma descrição da problemática específica da inserção sociolaboral dos jovens nas Baleares, apresentaremos a abordagem geral utilizada para a investigação (conceitos básicos, fases e metodologia) e, por último, os principais resultados e conclusões.

Palavras-chave

Employment-training relationship,
level of training,
professional training,
vocational preparation,
regional employment,
skill level

1. Introdução

O presente estudo tem como principal objectivo dotar de bases e instrumentos a política regional de formação e inserção laboral dirigida aos jovens com baixo nível de instrução.

A metodologia de investigação pauta-se pelos princípios da investigação/acção. Os conceitos-chave do presente artigo são os seguintes: jovens com baixo nível de instrução, inserção social e profissional, projectos inovadores e boas práticas. A sinopse do estudo realizado foi sistematizada nos seguintes tópicos:

- problemática e âmbito do estudo;
- conceitos básicos, fases do estudo e metodologia;
- resultados obtidos;
- conclusões

2. Problemática e âmbito do estudo

Nesta Secção, são descritos os elementos específicos que distinguem a inserção socioprofissional dos jovens nas Ilhas Baleares, bem como as características da procura existente no mercado de trabalho.

Problemas específicos relacionados com o emprego e a inserção social dos jovens nas Ilhas Baleares

O emprego e a inserção social dos jovens das Baleares estão subordinados a diversos factores socioeconómicos e educacionais. São eles:

- (a) o tempo transcorrido até encontrar emprego;
- (b) o facto de a actividade económica estar essencialmente relacionada com a prestação de serviços;
- (c) o baixo nível de instrução predominante.

Segue-se uma breve discussão sobre cada um destes factores.

a) Tempo transcorrido até encontrar emprego

Toda a comunidade das Ilhas Baleares está extremamente dependente do turismo, havendo uma grande percentagem de empregos nos sectores dos serviços ou da construção. Não é pois surpreendente que a taxa de actividade entre os jovens dos 15 aos 24 anos seja superior à média espanhola – 40,38% contra 32,7% – e muito próxima da taxa europeia no seu conjunto (41,16%)⁽¹⁾.

Neste grupo etário, são os jovens do sexo masculino que mais beneficiam com esta situação: a taxa de desemprego é de 9,25%, ligeiramente inferior à média em Espanha (9,80%), mas superior à taxa registada na Europa no seu conjunto (6,51%)⁽²⁾.

A facilidade de encontrar emprego, se bem que frequentemente temporário, é um dos factores que contribui para o desinteresse pela escola e o seu abandono precoce. Nas Ilhas Baleares, a percentagem de jovens com mais de 16 anos que frequentam a escola é nitidamente inferior às médias espanhola e europeia. Esta disparidade aumenta ainda mais (62,8% nas Baleares, 74,4% em Espanha, 85,7% na UE⁽³⁾) depois dos 17 anos e tende a acentuar-se subsequentemente.

⁽¹⁾ Fonte: EUROSTAT (<http://eurostat.com>). Números referentes ao ano 2000.

⁽²⁾ idem.

⁽³⁾ Fonte: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000) e Cedefop (2001).

b) Actividade económica essencialmente relacionada com a prestação de serviços

Tal como afirmámos, a importância do turismo na economia das Baleares leva a que a maior parte da oferta de emprego esteja concentrada no sector dos serviços. A percentagem da população que trabalha neste sector é nesta região quase oito pontos percentuais superior à média espanhola e 2,5 pontos percentuais superior à registada na UE (⁴).

Nas Baleares, esta situação é nitidamente visível através da elevada percentagem de jovens dos 16 aos 24 anos (69,72%) que trabalham no sector dos serviços, sobretudo em actividades relacionadas com o turismo. Duas consequências advêm desta situação, nomeadamente, a sazonalidade do emprego e uma diminuta percentagem da população a trabalhar na agricultura (0,53%). A maior parte dos jovens com emprego no sector da indústria (19,68% do total) trabalha na construção, cuja grande força motriz advém da forte procura de estâncias e outras infraestruturas turísticas (⁵).

c) Baixo nível de instrução

Devido ao abandono escolar prematuro e ao crescente desinvestimento dos alunos nos últimos anos da escolaridade (que poderão explicar-se pela facilidade em encontrar emprego), o nível de instrução entre os jovens das Baleares é inferior à média nacional (⁶). De facto, esta comunidade autónoma é, em toda a Espanha, a que regista o menor número de detentores de um certificado do ensino secundário de nível superior ao da escolaridade obrigatória.

Da mesma forma, entre 1990 e 2000, em todos os graus de ensino, exceptuando no primeiro ciclo do ensino secundário obrigatório, a percentagem de jovens dos 16 aos 35 anos que abandonaram a escola sem completar o nível de educação adequado é superior nas Ilhas Baleares. Por exemplo, o número de pessoas com qualificações académicas de nível superior é 10% inferior ao do resto da Espanha, com apenas 32,8% dos jovens a terem completado um curso superior, contra uma média de 43% no resto do país (⁷).

Âmbito do estudo

Em Janeiro de 2000, o Governo das Ilhas Baleares celebrou, com empregadores e organizações sindicais, um acordo sobre emprego, coesão social e incentivos à produtividade. Um dos diversos anexos ao acordo incide sobre a formação e o emprego para os jovens.

(⁴) Fonte: Governo das Ilhas Baleares.

(⁵) idem.

(⁶) A maior dificuldade em encontrar emprego por parte das pessoas com baixo nível de instrução foi demonstrada em diversos estudos (Descy, 2002; Kovacs, 2003).

(⁷) Fonte: Instituto Nacional de Estadística (2000).

Foram constituídas comissões consultivas para os diversos sectores, para se debruçarem sobre as diferentes temáticas constantes nos anexos, comissões essas que integram representantes das organizações signatárias e de outras entidades directamente envolvidas em cada domínio.

Um dos principais temas abordados pela comissão consultiva para a juventude foi o financiamento de projectos que envolvessem os jovens. Uma das principais questões tratadas foi a necessidade de assegurar a continuidade de projectos mais inovadores relacionados com a formação, o emprego e a inserção social dos jovens com baixo nível de instrução, projectos esses que foram lançados em resposta a diversos apelos para a criação de projectos inovadores mas que não se enquadravam na política do governo das Ilhas, por se considerar que tais iniciativas pioneiras deveriam ser auto-suficientes e partilhar as mesmas qualidades e boas práticas de outros projectos.

Foi neste contexto que a Universidade das Ilhas Baleares constituiu um grupo de investigação responsável por um estudo de âmbito muito alargado com vista à criação de instrumentos capazes de formular e implementar uma política de formação, emprego e inserção social dos jovens com baixo nível de instrução nas Ilhas Baleares. A tarefa de definir os pontos essenciais coube aos Ministérios do Trabalho, Formação e Segurança Social, à Universidade das Ilhas Baleares e às organizações envolvidas em projectos para a juventude e igualmente membros da comissão consultiva para o emprego dos jovens, criada no âmbito do Acordo para o Emprego. Esses pontos eram os seguintes:

- objecto do estudo: jovens entre os 16 e os 30 anos que, findo o período da escolaridade obrigatória, não conseguiram atingir o nível mínimo de qualificações académicas, sob a forma de certificado do ensino secundário obrigatório (*Graduado en Educación Secundaria*)
- enfoque regional: definição de prioridade a nível regional e propostas a apresentar relativamente à dimensão assumida pelos acordos locais para o emprego;
- diferenciação: o estudo deveria ter em conta as diferenças existentes ao nível dos grupos etários e dos géneros;
- recomendações: apesar do seu pendor essencialmente analítico, o estudo deveria apresentar recomendações sobre acções específicas a desenvolver e sobre o lançamento de novos estudos ou a prossecução de estudos já iniciados;
- contribuidores: é necessário que as organizações que trabalham nas áreas da formação, do emprego e da inserção social dos jovens sejam envolvidas em todo o processo, facilitando-se o acesso à informação junto das autoridades públicas competentes;
- fases: a primeira fase (Maio a Junho de 2001) debruçar-se-ia sobre exemplos de boas práticas nas Ilhas Baleares com vista à formulação das primeiras conclusões e recomendações. A segunda fase (Setembro de 2001 a Junho de 2002) seria consagrada a outras questões.

3. Natureza do estudo: conceitos básicos, fases e metodologia

Nesta secção são descritos os conceitos básicos utilizados, bem como as fases do estudo e a metodologia utilizada.

Conceitos básicos

Os conceitos básicos em torno dos quais se desenvolveu a investigação foram os seguintes: jovens com baixo nível de instrução, emprego, inserção social, projectos inovadores e boas práticas.

Para efeitos deste estudo, o termo “jovens com baixo nível de instrução” significa, *strictu sensu*, os que não conseguiram atingir o nível mínimo (nível 1) de qualificações profissionais de acordo com o critério de equivalência acordado entre os países da União Europeia (UE). (Conselho das Comunidades Europeias, 1985). De acordo com o sistema de educação espanhol, este nível mínimo corresponde ao nível de instrução alcançado após a conclusão do ensino secundário obrigatório ou através de programas de formação específicos (Ministério da Educação e Ciência, 1988).

Este conceito pode ser alargado, de forma a incluir ainda:

- jovens com certificado do ensino secundário ou certificado de aprendizagem (Loos, 2002, 18);
- jovens com menos de 25 anos que concluíram o nível de ensino obrigatório sem terem obtido as qualificações necessárias para conseguir o seu primeiro emprego, que abandonaram a escola sem o certificado do ensino secundário e sem possibilidades de frequentar o ensino profissional (Colson, Gerard, 1997);
- jovens que não concluíram o segundo ciclo de ensino secundário, CINE 3 da Unesco, que corresponde ao critério utilizado no âmbito do projeto Newskills do Cedefop (“New vocational qualification needs and persons without qualification”, Cedefop, 2000).

O conceito de emprego e inserção social baseou-se no relatório de Schwartz (1985), no qual o emprego dos jovens é considerado como um dos elementos do processo mais abrangente de transição para a idade adulta num dado contexto histórico e social. Este conceito baseou-se igualmente no relatório da OCDE sobre os jovens numa sociedade em mutação (Coleman, Husen, 1989). Desde então, o conceito de emprego e inserção social passou a ser utilizado como sinónimo de inserção profissional e social, apesar de as expressões “inserção profissional” e “emprego” não terem o mesmo significado.

Ao analisar as medidas a favor da educação social dos jovens, constatamos que ambos os termos são usados como sinónimo de integração no mundo do trabalho das pessoas com baixo nível de instrução, excluídas ou socialmente vulneráveis, na medida em que as dificuldades que enfrentam são maiores do que as dos jovens em geral.

No quadro da nossa investigação, o termo “projectos inovadores” refere-se a projectos financiados no âmbito da iniciativa comunitária de Emprego e Desenvolvimento dos Recursos Humanos e a projectos que, não tendo tido apoio financeiro, contribuíram para o aperfeiçoamento dos métodos de trabalho junto dos jovens com baixo nível de instrução e que visam a melhoria dos resultados.

No universo da formação profissional, o termo “boas práticas” é utilizado para designar um método de formação novo e eficaz (Loos, 2002, 12). No contexto da formação, emprego e inserção social, a sua utilização generalizou-se no quadro das políticas de formação e emprego promovidas pela UE. Num artigo sobre a investigação desenvolvida no quadro da formação profissional na Europa, Sellin and Grollman (1999, 80) aludem ao objectivo de optimização que o estudo das boas práticas implica, referindo que a actividade de investigação transfronteiriça na Europa está estreitamente relacionada com todo o processo político da União Europeia.

O termo é utilizado com vista a explorar o conhecimento que emana de novas experiências nos domínios da formação, do emprego e da inserção social, destinadas a grupos com dificuldades especiais.

No âmbito da formação e inserção sociolaboral dos jovens com baixo nível de instrução, têm surgido interessantes contributos em vários documentos e publicações (IFAPLAN, 1987; Ketter, Petzold, Schlegel, 1987; Comissão das Comunidades Europeias, 1994; Schwartz, 1994; Comissão Europeia, 1997).

Fases e metodologia

De acordo com o sugerido pelos representantes dos ministérios, o trabalho foi organizado em duas fases. A primeira fase, de breve duração, seria devotada à definição de meios que conduzissem à concepção e implementação de políticas de formação e emprego para o grupo-alvo, a serem aplicadas no quadro do Acordo para o Emprego.

Foi constituído um grupo de trabalho com 14 pessoas que trabalham nas áreas da formação, do emprego e da inserção social de jovens e que representam as organizações integradas na comissão consultiva para o emprego dos jovens, criada no quadro do Acordo para o Emprego, outras entidades não representadas na comissão, especialistas e a Universidades das Ilhas Baleares. Os resultados são importantes – caso exista um problema regional. Tiveram lugar várias reuniões (relatório revisto) e os principais resultados serão seguidamente apresentados.

A segunda fase destinava-se essencialmente à recolha de dados estatísticos, à análise de fontes documentais⁽⁸⁾ e à formulação de recomendações, em contínua cooperação com as organizações da comissão

⁽⁸⁾ Foi realizada um pesquisa documental sobre a temática “juventude e trabalho”. A partir de uma pesquisa inicial, foram consultados documentos de carácter geral sobre políticas europeias e estratégias regionais; planos, programas, projectos e iniciativas locais, regionais e nacionais, bem como artigos sobre a temática objecto do estudo.

consultiva e com o apoio de profissionais qualificados dos ministérios, que contribuíram directamente para a recolha dos dados estatísticos ou actuaram como intermediários para a sua obtenção. O envolvimento de organizações e de profissionais individuais das Ilhas de Menorca e Ibiza foi-se tornando cada vez mais importante.

O relatório final foi primeiramente apresentado aos ministérios que haviam solicitado o estudo e, posteriormente, aos representantes da comissão consultiva e do Ministério da Educação e Cultura. Foi, por último, publicado sob a forma de um livro (Salvà, ed., 2002) e distribuído pelas três Ilhas, com vista à recolha de opiniões e comentários.

A metodologia utilizada na investigação baseou-se nos princípios da investigação/acção (º), pelo que se procurou integrar a teoria e a prática como forma de abordar a realidade. Foi concebida para estimular a análise das acções de cada um e assegurar que a realidade é retratada com a maior aproximação possível. Embora não descurar os dados de natureza quantitativa, esta metodologia não se deixa ofuscar pelo que é mensurável e observável, utilizando como critério de observação a vida social comum e fazendo jus ao valor que a experiência prática tem na investigação teórica (Calvo, 2002, 114).

4. Resultados

Esta secção debruça-se sobre os principais resultados do estudo. Em primeiro lugar, são apresentados os da primeira fase, referentes às boas práticas e às políticas públicas, após o que são descritos os principais indicadores do sistema educativo e do mercado de trabalho, bem como os recursos. Por último, são apresentadas as propostas relativas à política de formação e inserção dos jovens com baixo nível de instrução.

Boas práticas e política governamental

Os resultados da primeira fase do estudo destinaram-se fundamentalmente à obtenção de um consenso entre os participantes sobre o que são as boas e as más práticas e sobre as oportunidades oferecidas pelas primeiras, bem como os obstáculos encontrados na sua prossecução.

Características das “boas práticas”

Generalidades

- Partir de uma perspectiva global e integradora da inserção social e profissional dos jovens;

(º) Esta metodologia foi e continua a ser utilizada pelo grupo de investigação ao qual pertencemos. No quadro das publicações sobre formação e emprego de pessoas com baixo nível de instrução resultantes deste tipo de investigação, salientamos: Salvà, Pons, Morell (2000), Salvà, Calvo, Cloquell (2001) e Salvà, Oliver, Casero (2002).

- Entrosamento com a realidade do mercado de trabalho (empregos com maior oferta, novas oportunidades, sazonalidade da economia, facilidade relativa em conseguir trabalho e ganhar dinheiro, etc.);
- Entrosamento com o contexto local e social dos(das) jovens;
- Partir das necessidades dos(das) jovens e, simultaneamente, garantir uma formação adequada;
- Envolver as empresas;
- Integrar os jovens com baixo nível de instrução;
- Integração dos grupos de jovens com maiores dificuldades económicas, escolares e sociais;
- Estabelecimento de relações com outras práticas, instituições, etc.

Conteúdos

- Proporcionar instrumentos de adaptação a novas exigências do mercado de trabalho. Proporcionar uma formação polivalente;
- Partir de uma concepção de qualificação mais abrangente, que inclui igualmente o desenvolvimento pessoal e social;
- Incluir formação em Tecnologias da Informação e Comunicação.

Metodologia

- Entrosamento entre o trabalho e os estudos, com alternância entre formação e trabalho na empresa em situações de produção;
- Romper com a metodologia escolar e utilizar metodologias inovadoras (envolvimento dos jovens, reforço do papel dos tutores e formadores, promoção da importância do grupo, etc.);
- Trabalhar com percursos personalizados e com elevado grau de envolvimento dos(das) jovens participantes;
- Desenvolver com os(as) jovens um trabalho que se prolonga para além do momento da colocação, apoiando todo o seu processo global de inserção social e profissional;
- Respeitar os diferentes tempos de inserção;
- Incorporar como elemento do processo de trabalho uma avaliação abrangente.

Recursos

- Possuir recursos humanos e materiais de qualidade;
- Possuir uma boa equipa de profissionais (para o trabalho em equipa, a formação, etc.).

Quanto às “máximas práticas”, eis alguns dos exemplos mais gritantes: iniciar a intervenção a partir dos 16 anos e não estabelecer ligação com os estabelecimentos de ensino secundário; reduzir os indicadores de êxito ao mero índice de colocações, esquecendo os aspectos sociais; conceber projectos em função das características das vagas e não das necessidades reais; definir conteúdos formativos sem correspondência com as exigências dos sectores de actividade onde existem perspectivas de colocação; organizar

as actividades sem ter em conta que o elevado nível de actividade nos meses de Verão não permite manter a actividade habitual do resto do ano.

Estes pontos foram seguidamente utilizados para formular 31 recomendações, agrupadas em 14 tópicos, tendo em vista uma política governamental destinada a encorajar as boas práticas. Serviram ainda para formular 14 comentários, agrupados em três tópicos, relacionados com o último concurso do Ministério do Trabalho e da Formação para a concessão de subsídios, que constitui a principal fonte de financiamento dos projectos nesta área. Estas propostas são apresentadas de forma mais aprofundada na secção 4.4.

Indicadores relativos à educação e ao mercado de trabalho

Os resultados obtidos foram congruentes com outros estudos (Quevedo, Salvà, 1997, Carbonero, 1998), estando sintetizados na secção 2.1.

Na mesma linhas das conclusões de outros estudos e das tendências gerais, a repartição dos resultados por sexo mostrou que a situação das jovens, apesar de mais favorável no que diz respeito ao nível de instrução, é menos favorável no mercado de trabalho principal.

Apesar de não haver dados disponíveis suficientes para esclarecer devidamente algumas das questões essenciais a que este estudo pretendia responder, foram desenvolvidos vários indicadores que permitem fornecer uma primeira abordagem útil para a definição das prioridades regionais. São eles (10):

- número de alunos que não obtiveram o certificado do ensino secundário: 2359 (27,05% do número total de alunos inscritos no ensino secundário);
- número de alunos que obtiveram o certificado do ensino secundário excepto numa disciplina: 2657 (30,68% do número total de alunos inscritos no ensino secundário);
- número de alunos no primeiro ciclo do ensino secundário obrigatório (11) que não conseguiram transitar para o segundo ciclo: 2.276 (20,53% do número total de alunos do primeiro ciclo);
- número de alunos no primeiro ciclo do ensino secundário que transitam para o segundo ciclo excepto numa disciplina: 4627 (41,74% do número total de alunos do primeiro ciclo);
- o número de desempregados inscritos, por grupo etário e sexo;
- percentagens de desempregados inscritos, por grupo etário e sexo.

Estes indicadores, bem como outros obtidos através da sua combinação, permitiu-nos determinar as características específicas de cada ilha e município, de modo a estabelecer comparações e definir prioridades.

(10) Dados referentes ao ano lectivo 1999/2000.

(11) O ensino secundário obrigatório comprehende dois ciclos, cada um dos quais com dois anos.

Quadro legal existente

A partir da década de 1980, as autoridades espanholas lançaram uma série de medidas de apoio aos jovens tendo em vista o seu ingresso no mercado de trabalho, dando especial atenção aos que, tendo terminado a escolaridade obrigatória, não obtiveram o respectivo certificado. Todas estas medidas, cujo objectivo é proporcionar formação profissional inicial e melhorar o nível de instrução básica, constituem alternativas à educação formal.

Estas medidas tiveram como ponto de partida o programa de criação de acções de formação e centros de formação profissional e ocupacional, lançado em 1985 pelo Governo espanhol, no âmbito do Plano Nacional de Formação e Inserção Profissional (Plano FIP), o qual ainda está em vigor apesar de algumas alterações. Subsequentemente, a Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educativo, de 1990 (LOGSE), introduziu o conceito de programas de garantia social e, simultaneamente, foi criado um quadro legal que estabeleceu diversas formas de contratos, actualmente conhecidos como contratos de formação. Inicialmente, a responsabilidade por estes programas cabia ao governo central mas, presentemente, tal responsabilidade foi imputada às autoridades autónomas, à excepção dos contratos de formação.

Os números mostram que, no âmbito dos programas de garantia social, na modalidade “Iniciación Profesional”⁽¹²⁾ (a vertente que mais remete para o ensino escolar) a vasta maioria dos participantes (65,8% de um total de 701 inscritos no curso de referência) são do sexo masculino.

Os números relativos às acções de formação e centros de formação profissional e ocupacional mostram que o primeiro absorve a grande maioria dos interessados, além do que, invariavelmente, os programas são sempre promovidos pelas autoridades locais. Registaram-se aqui menos participantes (48 no ano de referência) do que no caso dos programas de garantia social. Apesar de os resultados não estarem repartidos por sexo, os empregos visam essencialmente os jovens do sexo masculino, o que, juntamente com os resultados de um estudo anterior (Quevedo, Salvà, 1998) e com o conhecimento directo da situação das acções de formação e centros de formação profissional e ocupacional, permite concluir que os programas de garantia social servem essencialmente a população masculina.

Apenas dispomos de dados quantitativos sobre os contratos de formação, não existindo informação relativa ao tipo de formação em si⁽¹³⁾.

Apesar de o Plano FIP não visar especificamente a população jovem, a maior parte dos participantes (2461, ou seja 56,8% do total) têm menos de 30 anos.

⁽¹²⁾ Todos os programas de Garantía Social oferecem uma iniciación no mercado de trabalho. Neste caso referimo-nos a uma das modalidades ou tipos de programas, denominados “Iniciación Profesional”.

⁽¹³⁾ O artigo citado inclui um estudo detalhado sobre o tema (Quevedo, Salvà, 1998).

Aos programas inseridos neste quadro somam-se actividades parcialmente subvencionadas pelo Fundo Social Europeu (FSE). Não tendo os resultados sido repartidos por grupo etário ou sexo, apenas estamos em posição de referir, numa dada actividade específica, o número de participantes com menos de 29 anos, que se elevava a 125 em 2000.

O Governo das Ilhas Baleares publicou recentemente uma série de regulamentos que podemos considerar como disposições relacionadas, de uma forma mais ou menos directa, com a temática aqui visada. No entanto, dado serem muito recentes, não existe ainda informação estatística sobre estas iniciativas.

Recomendações para uma política de formação, emprego e inserção social a favor dos jovens com baixo nível de instrução

Nesta secção, iremos abordar de forma mais aprofundada a questão mencionada na secção 4.1, na qual se apresentam os resultados da primeira fase do estudo. O texto foi elaborado depois da análise documental e do trabalho de campo centrado nos indicadores relativos à educação e ao mercado de trabalho, bem como nos recursos.

Objectivos, princípios e linhas de acção

A política dirigida aos jovens com baixo nível de instrução gira em torno de dois factores, os quais se encontram intimamente relacionados entre si: o acesso ao emprego e as qualificações profissionais. Estes dois factores fazem contudo parte de processos muito mais abrangentes que afectam tanto o presente como o futuro dos jovens. Melhorar o presente para assegurar um futuro melhor implica que quaisquer iniciativas a favor dos jovens com baixo nível de instrução tenham como objectivos gerais:

- (a) um bom emprego,
- (b) um emprego que proporcione uma transição favorável para a idade adulta e a devida inserção social
- (c) formação profissional de nível 1, no mínimo (¹⁴), de modo a que os jovens possam prosseguir um percurso de aprendizagem ao longo da vida.

Para o efeito, é necessário que os governos e outras entidades envolvidas trabalhem em estreita colaboração, adoptem uma abordagem global intervindo ao mesmo tempo a nível local, compreendam a necessidade de garantir uma melhoria contínua, utilizem o *know how* das entidades especializadas, explorem o potencial criativo dos jovens, assegurem a coerência teórica e prática das políticas sociais e tenham em devida consideração as questões do género e das especificidades de cada região.

(¹⁴) O nível 1, o mínimo reconhecido na UE, é obtido através de um certificado do ensino secundário. Está a ser estudada a possibilidade de passar a ser obtido através de programas de formação específicos, sujeitos à regulamentação das autoridades competentes.

Áreas de acção

Definimos 16 áreas de acção nas Baleares. Para cada caso, especificámos as acções mais necessárias e os aspectos fundamentais em termos de gestão e organização. A saber:

Área 1. Qualificações profissionais e acreditação

Formulámos três recomendações:

- (a) elaboração de uma lista de qualificações profissionais de nível 1 adequadas aos jovens,
- (b) especificação da formação necessária para a obtenção destas qualificações,
- (c) definição dos critérios de acreditação.

Área 2. Acreditação dos centros especializados em formação, emprego e inserção social para jovens com baixo nível de instrução

Apresentámos duas propostas:

- (a) definição do estatuto dos centros especializados em formação, emprego e inserção social para jovens com baixo nível de instrução,
- (b) elaboração dos regulamentos relativos à acreditação dos mesmos.

Área 3. Aperfeiçoamento dos programas existentes

É necessário melhorar a eficácia dos programas existentes, nomeadamente estendendo o seu âmbito de intervenção de modo a abranger os jovens com dificuldades e ter em conta a questão do género. Tanto num caso como no outro, impõe-se a introdução de melhoramentos essenciais, tais como a adaptação da calendarização e dos cursos de formação às realidades da actividade económica visada pela acção de formação, o aperfeiçoamento dos sistemas de recolha e análise de informação, a criação de uma comissão responsável por cada programa e o acompanhamento e avaliação dos resultados das iniciativas no curto e médio prazos.

Um dos melhoramentos essenciais a introduzir consiste em alterar o paradigma formação/trabalho. A formação e o trabalho não podem ser considerados como actividades isoladas, que ocorrem num momento específico da vida de cada pessoa, devendo antes assumir uma multiplicidade de formas.

Área 4. Conversão dos contratos de formação em programas de formação

A integração do trabalho e da formação técnica e prática poderá ser particularmente eficaz, desde que seja realizada nas devidas condições. Todavia, este método é raramente utilizado ou, quando o é, padece de uma utilização incorrecta tanto nesta região autónoma como nas outras regiões da Espanha. A aplicação optimizada deste método implica a celebração de acordos de colaboração entre as entidades e centros que gerem os projectos para jovens e as empresas e associações empresariais dos diversos sectores.

Área 5. Melhoria dos serviços de orientação e aconselhamento

Estes serviços deverão estar integrados nas comissões locais acima mencionadas, em ligação com a Área 13 e direcionados para os jovens nos seus diversos estádios de desenvolvimento. Algumas recomendações específicas dizem respeito aos serviços de orientação e aconselhamento dos estabelecimentos e escolas onde é ministrado o ensino secundário obrigatório e à criação de serviços de orientação especializados.

Área 6. A economia social

As medidas propostas não se destinam exclusivamente aos jovens, devendo ter em conta as necessidades específicas dos jovens com baixo nível de instrução. Propomos que sejam envidados mais esforços no domínio do trabalho protegido e a inclusão de determinadas cláusulas nos contratos celebrados com as autoridades públicas, bem como a concessão de independência jurídica às empresas de contratação de jovens.

Área 7. Trabalho junto dos empregadores

Recomendamos:

- (a) a promoção da celebração de contratos de cooperação a diversos níveis (organizações sindicais e patronais do sector, empresas, etc.) entre os empregadores e as autoridades envolvidas em projectos de emprego para jovens,
- (b) a concessão de um estatuto específico às empresas que integrem projectos de emprego para jovens,
- (c) a definição e divulgação das boas práticas neste domínio.

Área 8. Intervenção junto das jovens com baixo nível de instrução

Este ponto é essencial em todos os domínios e em todas as iniciativas.

Propomos:

- (a) a definição de objectivos específicos conducentes à implantação do princípio da igualdade de oportunidades em todas as iniciativas,
- (b) a implementação de acções de formação sobre questões relacionadas com o género aos formadores e aos gestores de projectos,
- (c) a concepção e implementação de módulos e cursos de orientação direcionados especificamente para os jovens,
- (d) a implantação de uma política de qualidade no local de trabalho com vista à valorização dos trabalhos tradicionalmente executados por mulheres com baixo nível de instrução e à redução da segregação horizontal e vertical,
- (e) a criação de projectos experimentais com jovens mães solteiras,
- (f) a criação de projectos experimentais com jovens prostitutas.

Área 9. Jovens em situação de exclusão social

A qualidade da formação oferecida deverá ter em conta a sua acessibilidade por parte de jovens em situação de exclusão social ou com outras dificuldades.

As linhas de acção que propomos incluem: ajudar as autoridades a introduzir

maior flexibilidade e experimentação nos projectos em curso, implementar programas e projectos-piloto especificamente direcionados para jovens imigrantes de países fora da UE e colaborar com as entidades especializadas no trabalho com jovens e outras pessoas em situação de exclusão social.

Área 10. Formação contínua

A formação contínua é uma das principais dificuldades com que se defrontam as pessoas com baixo nível de instrução. Em nossa opinião, este domínio específico da formação deveria ser estruturado no quadro do Sistema Nacional de Qualificações. Apresentamos duas propostas:

- (a) a introdução da formação contínua em programas e projectos para jovens com baixo nível de instrução,
- (b) a conversão dos programas existentes em projectos de formação contínua para estes mesmos jovens.

Área 11. Programas e medidas para jovens dos 21 aos 30 anos

Geralmente, tem sido dada prioridade ao grupo etário dos 16 aos 20 anos, em obediência ao princípio da necessidade de proporcionar uma segunda oportunidade aos jovens que não tiveram êxito no sistema de ensino formal. Todavia, alguns jovens entre os 20 e os 30 anos desejam regressar ao ensino formal e, dado a elevada taxa de abandono escolar dos jovens dos 17 anos 20 anos nas Baleares, a importância estratégica deste regresso torna-se primordial. Apresentamos assim diversas sugestões de iniciativas, tais como a adaptação dos programas de educação de adultos e dos testes de admissão ao sistema de ensino formal, o apoio a projectos experimentais neste domínio, ter em atenção as características específicas desta população jovem aquando da introdução de medidas e realização de um estudo sobre as suas necessidades específicas e sobre o quadro legal em vigor.

Área 12. Formação de formadores e gestores

É necessário delinear um plano de actividades específicas, com indicação das prioridades. Tal deverá incluir um programa de mobilidade, uma reunião anual para intercâmbio de informação e um debate sobre as inovações, a criação de grupos de trabalho específicos, a formação e acreditação para o desenvolvimento de trabalho junto dos jovens, bem como cursos, *workshops* e seminários sobre diversos tópicos.

Área 13. Criação de comissões locais para a formação, emprego e inserção social dos jovens

Esta proposta inspira-se no modelo francês das “missions locales”, criadas em resposta ao relatório de Betrand Schwartz sobre emprego e inserção social dos jovens (Schwartz, 1985) (15).

(15) As “missions locales” proporcionam aos jovens informação, orientação e acompanhamento ao longo do processo da sua inserção social e profissional, além de lhes dar apoio relativamente aos diversos problemas e questões que se lhes colocam: formação, qualificação, saúde, alojamen

Área 14. Apoio e inserção social

O apoio e inserção social não pode estar divorciado da inserção profissional, pelo que as iniciativas que propomos visam uma integração de ambas as vertentes. As recomendações prevêem diversas iniciativas, consideradas especialmente relevantes para a inserção social dos jovens com baixo nível de instrução:

- (a) utilizar os meios de comunicação social para combater os preconceitos e estereótipos sobre esta população,
- (b) adoptar políticas de juventude integradas.

Área 15. Adopção de sistemas eficazes para a recolha e utilização da informação

A inadequação dos actuais sistemas de recolha e utilização da informação fez-se sentir ao longo de todo o nosso estudo. As nossas recomendações visam:

- (a) o desenvolvimento de indicadores adequados,
- (b) a supervisão e a avaliação dos programas e projectos.

Área 16. Eficácia administrativa

As nossas recomendações apontam para mudanças radicais nas actuais práticas da administração pública. Salientamos a necessidade de uma integração progressiva do trabalho dos diversos organismos responsáveis pela política administrativa, a criação de uma unidade de trabalho especializada e a formação do pessoal técnico e administrativo.

Procedeu-se a uma priorização das diversas áreas de acção, destacando-se a devida valorização de todos os domínios, na linha do consenso alargado alcançado em todas as reuniões relativamente às propostas apresentadas.

Conclusões

Devido às características do presente estudo, as conclusões estão parcialmente reflectidas na secção referente aos resultados, sobretudo no que toca às propostas para as políticas a implementar. Todavia, e em jeito de conclusão, julgamos ser do maior interesse salientar os seguintes aspectos:

- (a) Relativamente à participação no sistema educativo, importa realçar o elevado número de jovens que o abandonam sem obter o certificado equivalente ao diploma de ensino secundário (*Graduado en Educación Secundaria*) ou, nos casos em que obtiveram tal certificado, não tiveram aproveitamento em todas as disciplinas. Quanto à participação dos jovens no mercado de trabalho, carecemos de dados estatísticos

que nos permitam estabelecer um diagnóstico em termos regionais. Estes dados, juntamente com os relativos ao sistema educativo, são imprescindíveis para a correcta avaliação da situação e, consequentemente, das políticas a implementar.

(b) Relativamente às políticas, importa destacar a necessidade de melhorar determinados aspectos, a saber:

- a necessidade de adoptar uma perspectiva global para o planeamento dos recursos, quer ao nível das problemáticas que exigem uma resposta, quer ao nível da definição de objectivos e dos conhecimentos teóricos e práticos já existentes. A este respeito, é imprescindível fazer nossas as orientações da UE, mais concretamente as directrizes definidas anualmente no quadro da estratégia europeia para o emprego;
- a necessidade de integrar as diversas políticas e de trabalhar em rede. Tal implica eliminar as barreiras administrativas existentes entre as diferentes áreas (emprego, educação, juventude, serviços sociais, etc.) e os níveis administrativos que dificultam a integração dessas mesmas políticas. Os agentes locais (administração, estabelecimentos de ensino, associações, etc.) têm um papel fundamental na concepção, implementação e avaliação dessas políticas;
- a necessidade de optimizar os sistemas de avaliação: os programas não integram uma avaliação efectiva dos resultados relevantes a que conduziram, avaliação essa que permitiria a introdução de melhoramentos. Em alguns programas, inclusivamente, é difícil senão mesmo impossível aceder a dados estatísticos pertinentes.

(c) Relativamente aos(as) profissionais e às entidades especializadas, importa salientar a importância de um maior empenho na optimização dos seus programas, bem como o interesse de alcançar um consenso alargado sobre as propostas aqui apresentadas.

O presente estudo teve uma recepção muito positiva por parte do governo regional, o que se reflectiu, por exemplo, na sua publicação sob a forma de um livro, as diversas sessões realizadas sobre o tema e a integração de algumas das recomendações nas políticas governamentais.

Contudo, o nosso estudo representa apenas um estádio inicial do lançamento de uma série de políticas inovadoras com vista à generalização das boas práticas nos domínios da formação, emprego e inserção social dos jovens com baixo nível de instrução na nossa região. A adopção das recomendações exigirá não só recursos técnicos, mas também vontade política. Uma vontade política a vários níveis: organizar o sector, solucionar os problemas relacionados com as qualificações profissionais, conceder à qualidade uma importância fulcral, trabalhar junto dos sectores mais necessitados, ter em conta as diferenças de género e criar na administração pública as condições para que estas recomendações se tornem realidade. ■

Bibliografia

- Calvo, A. *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- Carbonero, M.A. *Família, estudis i treball. El procés d'emancipació dels joves a les Balears*. Palma: Govern Balear, 1998.
- Cedefop. AGORA-IV. *The low-skilled on the European labour market: prospects and policy options. Towards a minimum learning platform*. (Salónica, 29-30 de Outubro de 1998). Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000.
- Cedefop. *Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2001.
- Coleman, J.S.; Husen, T. *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea, SA, 1989.
- Colson, D.; Gerard, F.M. *Programme Européen SOCRATES. Projet Poursuivre sa formation. Rapport National. Initiatives prises en faveur des jeunes sans qualification de 15 à 25 ans*. Espanha, 1997.
- Comissão Europeia. *Empleo-YOUTHSTART. Nuevas vias hacia el empleo para los jóvenes*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1997.
- Comissão das Comunidades Europeias. *Relatório do programa PETRA - Programa de acção para a formação profissional dos jovens e sua preparação para a vida activa e adulta*. (COM (93) 704 de 14/01/1994).
- Decisão do Conselho nº 85/368/CEE, de 16 de Julho de 1985, relativa à correspondência de qualificações de formação profissional entre Estados-membros das Comunidades Europeias. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 31 de Julho de 1985*, n.º L 199, p. 5-8.
- Descy, P. Possuir um baixo nível de educação na Europa é uma situação de risco. *Revista Europeia Formação Profissional*, 2002, n.º 26, p. 58-69.
- Govern de les Illes Balears. *Les Illes Balears en Xifres*. Palma: Govern de les Illes Balears, 2001.
- Ifaplan. *Políticas educativas europeas. Treinta experiências piloto*. Madrid: Popular, Ministério da Educação e Ciência, 1987.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: INCE, 2000.
- Instituto Nacional de Estadística. *Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*. Cifras INE, Junho 2001.
- Ketter, M.; Petzold, H.J.; Schlegel, W. *Calificación para todos. Guía para la planificación de nuevos proyectos de formación y empleo para jóvenes en paro en la CE*. Berlim: Cedefop, 1987.

- Kovacs, K. *El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar*. In: Marchesi, A.; Hernández, C. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, 2003, p. 51-60.
- Loos, R. *Innovaciones para la integración de personas de baja cualificación en la formación permanente y el mercado de trabajo. Estudios de casos extraídos de seis países europeos*, Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2002.
- Ministério da Educação e Ciência. *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuestas para debate*. Madrid: MEC, 1988.
- Quevedo, J.; Salvà, F. Estudis. Treball. In: *Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears 1997*. Palma: Govern Balear. Universitat de les Illes Balears, 1997, p. 143-200.
- Quevedo, J.; Salvà, F. Programes de formació-ocupació per a joves amb baixos nivells de qualificació a les Balears. *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 1998, Vol. 11, p.117-134.
- Salvà, F. (ed.) *Estudi sobre la inserció laboral dels joves amb baix nivell educatiu a Balears*. Palma: Govern de les Illes Balears, 2002.
- Salvà, F.; Calvo, A.; Cloquell, A. La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de calificación. *Revista de Investigación Educativa*, 2001, Vol. 19, nº 2, p. 529-541.
- Salvà, F.; Oliver, M.F.; Casero, A. *La evaluación diferida en los programas de formación e inserción sociolaboral para colectivos con especiales dificultades: el caso de los programas de Renta Mínima de Inserción*. In: *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 2002, Vol. 20, p. 87-109.
- Salvà, F.; Pons, C.; Morell, A. *Proyectos de inserción sociolaboral y economía social. Descripción, análisis y propuestas para la intervención*. Madrid: Popular, 2000.
- Schwartz, B. *La inserció social i professional dels joves. Informe Schwartz*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1985.
- Schwartz, B. *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte, 1994.
- Sellin, B.; Grollmann, P. Situación, misiones y problemas de la investigación europea sobre la formación profesional. *Revista Europeia Formação Profissional*, 1999, N.º 17, p. 76-83.

Europass-Formação (¹) Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander

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

Michael Hahne

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

Manfred Lukas

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

Detlef Pohl

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

RESUMO

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

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

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

Palavras-chave

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

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

Problemática

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

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

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

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

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

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

(⁴) Recorde-se que, mesmo assim, o BBIG não consegue encontrar colocação para quase 200 000 jovens formados a tempo inteiro na escola e que os estágios no estrangeiro detêm aqui uma quota claramente mais elevada do que na formação em alternância, a qual confere aptidão profissional apenas a cerca de 60 % dos alunos de cada curso (dpa, *Kulturpolitik*, nº 18/2004 de 26.4.2004).

(⁵) ec.europa.eu/comm/dgs/education_culture/index_de.htm [Situação em 31.01.2005].

(⁶) www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig_reform.pdf) [Situação em 31.01.2005].

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

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

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

(7) A Decisão N.º 2241/2004 /CE do Parlamento Europeu e do Conselho que instaura um quadro comunitário único para a transparência das qualificações e das competências (Europass) foi de facto adoptada em 15 de Dezembro de 2004.

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

O presente trabalho reflecte apenas *um* resultado do projecto Practicert/EuropassPlus implementado ao abrigo do programa Leonardo da Vinci, designadamente, a aquisição de competências interculturais, pelo que se debruça prioritariamente sobre a questão de saber que considerações pragmáticas⁽⁸⁾ são necessárias para integrar as «competências interculturais» no quadro do Practicert e poder avaliá-las ou certificá-las com créditos ECVET.

⁽⁸⁾ As «considerações pragmáticas» apontam já para uma direcção fundamental da teoria económica: Sem querer proceder a uma análise exaustiva de conceitos da teoria económica (já efectuada, por exemplo, por outros autores, como se pode ver em Alexander, 1996, p. 32-51), pretende-se aqui, por razões que se prendem com considerações pragmáticas sobre o projecto, colocar o conceito da decisão pragmática e dos seus dois suplementos, de Stachowiak (1973, p. 52 e ss.), no centro de um procedimento metódico:

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

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

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

Sobre o nascimento do projecto Practicert

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

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

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

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

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

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

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

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

Definição das competências interculturais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

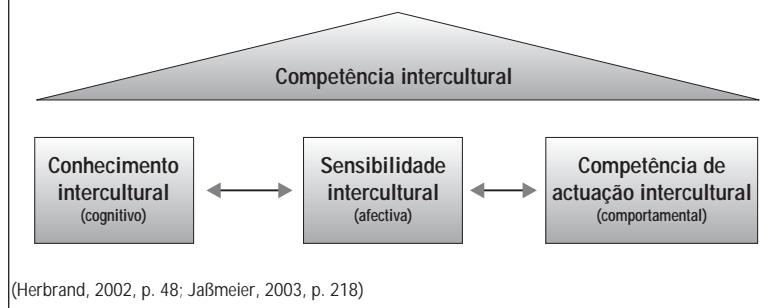
- «*Camada visível*: comportamento e produtos culturais (estilo de liderança, modo de vida, táticas negociais, configuração de postos de trabalho, etc.).
- *Camada consciente*: valores e normas (individualismo, igualdade, papel da mulher, etc.).
- *Camada inconsciente*: aceitação inconsciente de dados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

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

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

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

Figure 1: Dimensões da competência intercultural



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

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

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

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

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

Sobre a problemática da certificação de competências interculturais

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

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

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

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

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

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

⁽¹⁸⁾ As regras fundamentais são:

– os objectivos da via de ensino, do programa de formação ou das componentes de uma acção de qualificação devem ser formulados como conhecimentos, competências e capacidades a adquirir ou a dominar definidos de acordo com um determinado nível de referência. Serão formados, resumidos e organizados por unidades;

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

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

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

Preparação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Possíveis componentes curriculares da preparação do estágio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As parcerias de formação transfronteiras adaptam-se à priori, e por razões pragmáticas, sobretudo ao âmbito de competências de uma Câmara das Artes e Ofícios⁽²⁵⁾ quando já tiver sido acumulada experiência com a formação de nível europeu. Devem ser ponderados os seguintes passos:

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

- Alexander, P.-J. *Szenario-Technik als Beitrag zur Prognoseproblematik in der wirtschaftsberuflichen Curriculumdiskussion*. Colónia, 1996.
- Alexander, P.-J. et al. Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika. *Ge-werkschaftliche Bildungspolitik*, 9/10, p. 21.
- Alexander, P.-J.; Hahne, M.; Lukas, M.; Pohl, D. *Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika*. In: *Impuls 05*, 2003, p. 30-34.
- Apfelthaler, G. *Interkulturelles Management*. Viena, 1999.
- Axel, M.; Prümper, J. Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training. In: Clermont, A.; Schmeisser, W. (Eds.). *Internationales Personalmanagement*. Munique, 1997, p. 349371.
- Bader, R.; Müller, M. Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen und Ausdifferenzierung des Begriffs. In: *Die berufsbildende Schule*, Fascículo 6, 2002, p. 176-182.
- Baumer, T. *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zurique, 2002.
- Bea, F.X.; Haas, J. *Strategisches Management*. Estugarda, 2001.
- Crainer, S. *Managementtheorien, die die Welt verändert haben*. Niedernhausen/Tn., 1999.
- Demorgan, J. Einleitung: Ein Potential interkultureller Kompetenzen. In: Deutsch-französisches Jugendwerk (Hrsg.). *Arbeitstexte Internationales und interkulturelles Lernen. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in Europa. Welche Ausbildungen? Welche formale Abschlüsse? Bestandsaufnahme und Perspektiven*. (Arbeitstext nº 13, 1996, p. 7-17).
- Deresky, H. *International Management. Managing Across Borders and Cultures*. Nova Jersey, 2000.
- Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II*. Bona, 1974.
- dpa: *Kulturpolitik*, nº 18/2004 de 26.04.2004.
- Guy, V.; Mattock, J. *The New International Manager. An Action guide for Cross-Cultural Business*. Londres, 1991.
- Hall, E. T. *The Hidden Dimension*. Nova Iorque, 1966/1982.
- Hall, E. T.; Hall, M. R. *Hidden Differences. Doing Business with the Japanese*. Nova Iorque, 1987.
- Heidemann, W. *Kreditpunkte schaffen Übergänge*, 2004. Disponível na Internet:
http://www.it-medien-hamburg.de/ycms/sites/www.sda-hamburg.de/objarchiv/18/Kreditpunkte_schaffen_Uebergaenge11-2004.pdf [consultado em 12.4.2006].

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

Damos uma oportunidade ou apenas valorizamos a produtividade?

Begoña de la Iglesia Mayol

Doutorada em Ciências da Educação, Professora Colaboradora na Universidade das Ilhas Baleares

RESUMO

Tendo em vista melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiências sem intervir directamente junto das mesmas, mas sim apenas no seu meio de desenvolvimento, contando com o apoio institucional da Universidade das Ilhas Baleares e o financiamento da "SA NOSTRA" *Caixa de Balears*, decidimos elaborar, implementar e avaliar um programa de formação sobre procedimentos favoráveis a pessoas que sofrem de deficiência mental, dirigido a profissionais que podem intervir no processo evolutivo de todas as pessoas.

Através da experiência de um empresário do grupo de profissionais criado para o efeito, pretendemos mostrar como se pode passar de uma atitude centrada na produtividade da empresa para outra atitude, assente no princípio de normalização e da igualdade de oportunidades, tendo em vista facilitar o processo de inserção socioprofissional das pessoas com deficiência mental.

Palavras-chave

Training programme,
continuing vocational training,
professional permanent
training,
adult training,
social integration,
mentally disabled person

Introdução

De acordo com Schalock (1995, 1999, 2003), são múltiplas as dimensões que contribuem para uma vida com qualidade. Este autor considera, por conseguinte, que as intervenções profissionais dirigidas ao grupo de pessoas com deficiências devem incidir nos seguintes factores: "bem-estar emocional, relações interpessoais, bem-estar material, desenvolvimento pessoal, bem-estar físico, autonomia, inserção social e direitos".

As referidas dimensões implicam uma mudança na intervenção, assim como uma reestruturação dos actuais serviços e políticas sociais.

Valores como o poder (económico, político, social), a inteligência, a beleza ou o prestígio figuram entre os primeiros na nossa escala de valores. São valores que integramos desde a nossa infância e que assumimos como válidos, sem reflectir sobre o papel social que as pessoas que não

Quadro 1. Ilhas Baleares. Distribuição por idades e tipo de deficiências (dados absolutos e percentagens horizontais)

| Tipo de deficiência | Até 14 anos | 15-29 anos |
|------------------------|--------------|--------------|
| Deficiência mental | 1118 | 1363 |
| Doença mental | 59 | 352 |
| Total psíquica | 1177 | 1715 |
| Visual | 90 | 222 |
| Auditiva | 114 | 196 |
| Total sensorial | 204 | 418 |
| Osteoarticular | 100 | 359 |
| Nervosa e muscular | 263 | 584 |
| Expressivas | 41 | 41 |
| Doenças crónicas | 156 | 336 |
| Não específicas | 63 | 96 |
| Total físicas | 623 | 1416 |
| TOTAL | 2 004 | 3 549 |

dispõem de igualdade de condições podem desempenhar. Agimos com uma certa superioridade, tomando atitudes não elaboradas, de “beneficência”, de “caridade” ou, no pior dos casos, fechando as portas e vedando as oportunidades a este grupo de pessoas.

Criámos uma estrutura social que exclui os grupos menos favorecidos e não fazemos nada para induzir uma mudança de atitudes no sentido da tolerância e da aceitação.

Partindo da análise da situação actual na Comunidade Autónoma das Ilhas Baleares, elaborada por Rosselló, J (1999), podemos observar, através dos dados obtidos sobre a distribuição do tipo de deficiência, que as deficiências do foro psíquico prevalecem na faixa etária dos 1429 anos.

Relevância e justificação do estudo

Os obstáculos com que as pessoas com incapacidades se deparam ao longo do seu processo de desenvolvimento vital são numerosos e duros: défice de prevenção genética de anomalias, défice ao nível do aconselhamento às famílias afectadas, da orientação académica e profissional, do processo de inserção escolar, laboral e social, da acessibilidade aos diferentes meios, etc.

A partir da análise da realidade em que vivemos, delineamos um processo de intervenção dirigido aos profissionais que participam no processo de desenvolvimento das pessoas com incapacidades. Considerámos que a actuação destes profissionais também desempenha um papel influente na melhoria da qualidade de vida deste grupo de pessoas desfavorecidas. Referimo-nos aos profissionais de saúde (médicos, enfermeiros, dietistas, etc.), da educação (pedagogos, psicólogos,

psicopedagogos, professores, etc.), do mundo laboral (empresários, formadores de cursos profissionais, etc.), da orientação e aconselhamento (advogados, trabalhadores sociais, etc.) e demais profissionais a quem se destina o Programa de Formação em Atitudes que apresentamos a seguir.

Pensamos que os diferentes profissionais envolvidos devem partilhar uma linha de acção comum no tratamento desta nossa problemática, que se caracteriza por uma grande transversalidade. Por tal motivo, consideramos que a criação de um grupo interdisciplinar poderá ser não só interessante, como também imprescindível, para alcançarmos uma sociedade mais aberta e capaz de compreender e aceitar as pessoas diferentes.

Clarificação conceptual

A incidência que damos ao programa de formação que implementamos enquadrarse na nova definição de atraso mental (AARM, 1992), em que é atribuída importância a todas as dimensões da pessoa e ao diagnóstico para o planeamento da intervenção.

“(O atraso mental) é uma incapacidade que resulta da interacção entre as limitações de capacidade (intelectual e de adaptação) e as exigências do meio”. (¹)

À luz desta conceptualização, as intervenções e programas que visam apenas mitigar as limitações das pessoas com deficiência não bastam, sendo necessário e importante criar um sistema de apoio a este grupo, tendo em conta não só as suas limitações, mas também as suas capacidades.

Após uma ampla pesquisa bibliográfica, recorrendo a inúmeros descriptores (*program, professional attitudes, social inclusion, mental retardation, intellectual disabilities, etc.*) e diferentes bases de dados (*Eric, Francis, British Education Index, Dissertation Abstracts International, Social Scisearch, PsycINFO, Sociological Abstracts, Teseo, Redinet, etc.*), não encontrámos nenhum Programa de Formação em Atitudes para com pessoas com deficiência mental, dirigido às categorias profissionais mencionadas anteriormente.

Os artigos obtidos na pesquisa com as referidas palavras consistem em estudos descritivos, psicométricos, que apresentam as diferenças a nível de atitudes existentes entre os diferentes profissionais, mas que não fornecem explicações sobre a aplicação de programas para melhorar estas atitudes.

(¹) Para uma definição mais aprofundada do conceito de deficiência mental, consultar Luckasson, R., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. (1996, Agosto). The 1992 AAMR definition and preschool children: Response from the Committee on Terminology and classification. Mental Retardation. 247-253.

Metodologia de recolha e análise da informação

“Por que razão existem no mundo da investigação perspectivas tão diferentes para cada tipo de incapacidade? Não haverá forma de complementar a investigação sobre cada patologia ou problema com os estudos que incidem sobre síndromes diferentes? Não seria muito mais vantajoso integrar as diferentes perspectivas de investigação e aproximar as diferentes áreas científicas que abordam o problema das pessoas com deficiência?” (Verdugo, 1997, 123)

Partindo das perguntas acima formuladas, consideramos que a investigação deve assentar:

- numa concepção da incapacidade centrada na interacção entre o indivíduo e o meio;
- numa perspectiva centrada na qualidade de vida e não apenas na eficácia dos serviços;
- numa metodologia que permita que a investigação não seja da competência exclusiva dos investigadores, mas que tenha igualmente em consideração as necessidades dos profissionais, das pessoas afectadas e de quem se relaciona com as mesmas.

A metodologia qualitativa permite-nos investigar um problema com base na experiência, com base na reflexão sobre a própria prática de investigação.

Pensamos, deste modo, que para desenvolver um conhecimento crítico, como parte fundamental das nossas atitudes, é importante experienciar a realidade a investigar, comprová-la com uma equipa de investigadores e criar todas as metodologias necessárias, na medida em que consideramos que:

- a metodologia deve ser adaptada ao objecto de investigação;
- não é a teoria que possamos eventualmente verificar que nos deveria interessar, mas sim a criação de significados e/ou atitudes nos sujeitos. As teorias não passam de ferramentas que servem para analisar uma determinada realidade;
- nunca devemos adoptar uma postura normativa na implementação de um programa, mas sim uma postura hipotética que fomente a reflexão sobre os próprios processos e se transforme, assim, em conhecimento crítico.

Sem sair do paradigma crítico, entramos no campo da InvestigaçãoAcção, para realçar a referência concreta do tipo de investigação que temos vindo a levar a cabo. Elliot (1993, 88) define a investigaçãoacção como sendo: “(...) o estudo de uma situação social tendo em vista melhorar a qualidade da accção em si”. De acordo com Pérez Serrano (1990, 58), esta e muitas outras definições têm em comum algumas características que podem ser consideradas como elementos básicos da investigaçãoacção:

- A prática: partir de problemas práticos, assumir compromissos com a prática, criar uma nova prática, envolver os participantes, melhorar a prática;

- A reflexão: conhecimento e intervenção, pensamento e acção, reflexão e actuação, reflexão autocritica;
- A melhoria: autocritica, fomento da mudança pessoal e social, mudança de atitudes, compreensão da situação, cooperação na investigação, acção e formação.

Objectivo do programa de formação

Contudo, observamos que o processo que implica a realização de uma investigação-acção tem como consequência directa a responsabilidade dos participantes e o facto de levá-los a reflectir sobre a sua própria prática. Este é verdadeiramente o objectivo do programa de formação e do tipo de investigação que aqui apresentamos: a reflexão sobre a prática profissional por parte de cada um dos participantes. Assim, o princípio que norteou a investigação apresentada e tendo em conta que a formação da investigadora também condicionou a opção por este tipo de metodologia, na medida em que as suas experiências anteriores no campo da investigação (²) foram realizadas com base no paradigma qualitativo, pode resumir-se da seguinte forma:

A reflexão sobre a própria prática constitui a base para a melhoria da realidade objecto de investigação, assim como o primeiro passo para uma mudança de atitude.

Os domínios relevantes para o desenvolvimento pessoal (intervenção sanitária, inserção social, escolar e profissional, direitos e deveres, qualidade de vida, família, relações sociais e sexuais, etc.) foram os temas expostos para análise durante as sessões realizadas com o grupo de profissionais, sempre com o objectivo de chegar a propostas de intervenção profissional baseadas no princípio da normalização redefinido por Wolferbenger, em 1972, nos seguintes termos:

“a utilização dos meios culturalmente normativos (familiares, técnicas valorizadas, instrumentos, métodos, etc.) que permitem assegurar que as condições de vida de uma pessoa (acessos, habitação, serviços de saúde, etc.) sejam no mínimo tão boas quanto as de um cidadão médio, bem como melhorar ou apoiar tanto quanto possível o seu desempenho (capacidades, competências, etc.), aspecto físico (vestuário, higiene, etc.), experiências (adaptação, sentimentos, etc.), estatuto e reputação (etiquetas, comportamentos, etc.)” (Muntaner, 2001, 21-22).

A informação obtida através das entrevistas iniciais, das sessões de formação, dos diários pessoais e das entrevistas finais constituíram a base utilizada para criar o sistema de categorias que nos ajudou no processo de análise de dados, introduzidos e indexados com o sistema informático

(²) Rosselló Ramon, M. R., (1996). *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Palma de Maiorca: Universitat de les Illes Balears.

Muntaner, J.J (1998). *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de educación primaria*. Estudo de investigação inédito.

NUDIST (Non-numerical Unstructured Data, Indexing, Searching And Theorising).

Demonstrar, mais uma vez, que as pessoas estão permanentemente em processo de mudança e dar a conhecer o processo vivenciado por um dos empresários do grupo interdisciplinar é o objectivo da secção a seguir apresentada.

Formação de um grupo interdisciplinar e critérios de selecção

A formação de um grupo interdisciplinar constituído por representantes oriundos dos diferentes meios profissionais acima mencionados constituiu uma tarefa difícil e não isenta de preocupações e angústias.

A formação inicial constituiu um dos critérios de selecção para a criação do referido grupo. De entre os perfis referidos, não foram seleccionados os que possuíam qualquer tipo de formação relacionada com a intervenção com pessoas deficientes, tais como professores, pedagogos (especialistas em pedagogia terapêutica) e psicopedagogos.

Um segundo critério de selecção consistiu em limitar o grupo de pessoas com incapacidades às pessoas com deficiência mental, assumindo a conclusão a que Díaz Aguado (1995, 18) chegou, fruto de várias experiências neste domínio:

“(...) A deficiência mental e a paralisia cerebral são os casos que maiores problemas de discriminação levantam. A seguir surgem as deficiências sensoriais (auditivas e visuais), juntamente com os problemas de linguagem e a epilepsia. Os problemas que menos discriminação suscitam são, por último, as deficiências motoras”.

Assim sendo, partindo do princípio de que a atitude guia a acção (Elliot e Diane, 1994), pensamos que a mudança de atitudes dos profissionais para com as pessoas com deficiência mental deveria estender-se a todas as pessoas que têm uma incapacidade de um modo geral.

Processo de consolidação do grupo de profissionais

Contactámos vários profissionais, incluindo médicos (ginecologistas e pediatras), advogados, enfermeiros, empresários, pedagogos (especialistas em didáctica e organização escolar), psicólogos clínicos e trabalhadores sociais através de uma carta em que explicávamos os objectivos do programa de formação. Todos eles profissionais que cumpriam os critérios de selecção acima mencionados, ou seja, pessoas que intervêm no desenvolvimento de deficientes mentais e que não possuem formação específica sobre a matéria em causa.

Não foram incluídos agentes políticos, associações especializadas, ONG, etc. pelo facto de estes grupos não possuírem uma formação inicial comum. Assim sendo, estas pessoas encontram-se inscritas em diferentes ordens profissionais, sendo por essa razão muito difícil aplicar os critérios de selecção estabelecidos e os mecanismos utilizados para contactá-las, de forma aleatória, tendo em vista determinar a amostra.

Uma vez enviada a carta aos diferentes profissionais inscritos nas respectivas ordens profissionais, esperámos a sua resposta para realizar uma entrevista inicial e, deste modo, estabelecer um compromisso relativamente à sua participação na experiência por nós apresentada. Nessa entrevista, pretendíamos conhecer as ideias, conceitos, sentimentos e comportamentos manifestados pelos profissionais em relação às pessoas com deficiência mental, ou seja, determinar a sua atitude no ponto de partida.

Através do contrato de investigação apresentado durante a entrevista inicial, firmámos o compromisso relativamente à participação no programa e, seguidamente, os membros aceites foram informados do início das sessões de formação.

Importa referir que o grupo interdisciplinar formado incluía treze elementos: Dois empresários, uma advogada, três trabalhadoras na área dos serviços sociais, quatro enfermeiros/as, uma dietista, uma psicóloga e uma pedagoga. A única categoria não representada no grupo foi a categoria dos médicos, os quais justificaram a sua não participação por motivos relacionados com o horário de trabalho.

Através de dez sessões de formação e encontros individuais regulares para avaliar e efectuar um acompanhamento dos objectivos de forma mais personalizada, foram inúmeras e significativas as mudanças vivenciadas pelos participantes, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Decidimos apresentar no presente documento o processo experienciado por um empresário do grupo que, na sua intervenção junto das pessoas com deficiência, deixou de considerar apenas as limitações, para passar a ter igualmente em conta as suas capacidades.

Mudança para uma atitude mais favorável: da perspectiva da produtividade para a perspectiva da oportunidade

“Do ponto de vista cultural, o primeiro dado a destacar é o baixo nível médio de educação das pessoas com incapacidade, principalmente das pessoas com deficiência mental. (...) Por último, a precariedade é um elemento que define bem a situação económica das pessoas com deficiência, precariedade essa que se deve ao baixo índice de actividade laboral e a uma elevada percentagem de inactividade”. Rosselló, J. (2000, 119)

O caso apresentado neste documento refere-se a um empresário com trinta anos que dirige uma empresa de jardinagem em Palma de Maiorca. Contactámos este empresário através da associação profissional a que pertence e oferecemos-lhe a possibilidade de integrar o grupo interdisciplinar de formação sobre atitudes favoráveis às pessoas com deficiência mental. Sem qualquer tipo de planeamento, nem ideia prévia, apenas por impulso ou curiosidade, decidiu dedicar duas horas semanais, após o seu dia de trabalho, para reflectir sobre as suas atitudes em relação às pessoas com deficiência mental.

A sua atitude inicial pode ser definida através de termos como pena e desconhecimento, aspectos que condicionam um tipo de intervenção baseada na desigualdade, ou seja, baseada na superioridade do empresário em relação às pessoas com deficiência mental. Superioridade entendida como sobreprotecção e como não reconhecimento de qualquer capacidade às pessoas com deficiência.

Após uma reflexão sobre a ideia inicial realizada durante as sessões do programa, o empresário reconhece que se sente num plano de igualdade, o que lhe permite defender os direitos e exigir as obrigações das pessoas com deficiência mental. Esta posição é expressa do seguinte modo na entrevista final:

“A mudança que senti deu-se ao nível dos sentimentos. Já não sinto pena, porque me considero igual a estas pessoas, ao mesmo nível. Além disso, penso que se contratasse uma pessoa com deficiência para a minha empresa e essa pessoa não preenchesse os requisitos exigidos, não teria problemas em dizer-lhe e contratar outra pessoa” (Entrevista Final, p. 251) ⁽³⁾

Por outro lado, o desconhecimento sobre o tema leva a que os empresários não se apercebem, entre as suas múltiplas intervenções diárias, que podem melhorar, no âmbito da sua actividade profissional, a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Foi numa das sessões de formação, na sequência de uma reflexão e do contributo de outros profissionais, que este empresário se deu conta das possibilidades de intervenção que possui no que se refere ao processo de desenvolvimento pessoal dos indivíduos com deficiência.

“Ao proporcionarmos uma oportunidade de trabalho a uma pessoa deficiente, começamos a solucionar muitas coisas. Proporcionamos o essencial! Segurança, estabilidade... Se, além de contratar essa pessoa, o empresário lhe oferece ainda formação e apoios, está a proporcionar bem-estar emocional e êxito pessoal” (Sexta sessão, p. 202).

⁽³⁾ A numeração das páginas indicadas no final de cada parágrafo corresponde à paginação estabelecida nos anexos do estudo de investigação:

De la Iglesia Mayol, B. (2002). *De les Dificultat d'aprenentatge a les Dificultas en el Procés d'Ensenyament-Aprendentatge*. Palma de Maiorca: Universitat de les Illes Balears. Tese Inédita

⁽⁴⁾ As principais categorias analisadas foram: A pessoa com deficiência mental; Família; Inclusão escolar; Inclusão laboral; Inclusão social; Vida autónoma e Qualidade de vida.

Retomando a análise da categoria (4) definida como inserção profissional das pessoas com deficiência mental, podemos observar as mudanças sentidas pelo empresário, mudanças essas que terão consequências muito significativas na sua própria prática profissional.

Essas mudanças estão bem patentes se tivermos em conta a forma como o empresário encarava a sua actividade nas sessões iniciais, numa óptica empresarial centrada apenas na produtividade da empresa.

“Como empresário, a minha preocupação é a de saber o que é para mim mais rentável. Temos de ser realistas. Numa primeira abordagem, estou reticente em contratar uma pessoa com deficiência mental, por motivos exclusivamente relacionados com a produtividade.” (Entrevista Inicial, p. 47/48)

Esta visão leva a que os empresários procurem apenas saber que tipo de deficiência tem o candidato a emprego, sem considerar que, numa entrevista para um emprego, qualquer pessoa não fala do que não sabe fazer, mas procura sim transmitir e sobrevalorizar as capacidades exigidas. Outra consequência importante reside no facto de os empresários seleccionarem para as entrevistas de recrutamento as pessoas que na sua carta de apresentação ou currículo não mencionem algumas das suas “menos-valias”. Este facto já elimina a oportunidade de trabalho para as pessoas com deficiência no quadro laboral comum.

“Não marco entrevistas com todos os candidatos a emprego. Apenas selecciono aqueles que me interessam, porque não posso perder tempo. Peço ao candidato que me indique a sua incapacidade e marco uma entrevista depois, se considerar que a pessoa em causa me interessa” (Quarta sessão, p. 191).

A esta consideração, soma-se a ideia de que os empresários devem controlar o tipo de deficiência do trabalhador e que cabe a este último adaptar-se ao posto de trabalho.

Esta ideia inicial foi confrontada pelos restantes profissionais do grupo de formação. A partir da reflexão em grupo e da análise pessoal, o empresário decidiu dotar a empresa de uma infraestrutura de modo a poder integrar no seu quadro de pessoal uma pessoa com deficiência mental. O próprio resumiu assim o caso durante a sexta sessão:

“A empresa deve estar preparada para receber pessoas com deficiência e devemos possuir uma infraestrutura para poder dar formação” (Sexta sessão, p. 204).

Evidenciar sentimentos, condutas e ideias próprias que não são as favoráveis para o desenvolvimento de pessoas com deficiência mental, em simultâneo com o contributo das ideias dos outros profissionais, levou a que o empresário se comprometesse a modificar a estrutura da sua empresa para poder contratar pessoas com deficiência mental. Importa referir que essa opção não assentou na ideia de recrutar pessoas na perspectiva de obter compensações económicas, mas sim no pressuposto de que a introdução de mudanças para acolher a diferença implica melhorar as condições de todos os trabalhadores.

Antes de terminar, gostaríamos de resumir através de um princípio todo o processo de mudança que o empresário começou a pôr em prática no final das dez sessões de formação do programa. Cumprindo o seu compromisso, reuniu o grupo de formação para que pudéssemos analisar o projecto de ampliação da sua empresa, de modo a verificar se as propostas de intervenção reflectiam o princípio da inclusão ou se, pelo contrário, assentavam em princípios baseados na segregação. Para este tipo de análise, não bastou apenas um encontro, sendo necessárias mais duas sessões de reflexão antes da apresentação final do referido projecto de ampliação da empresa. Sem qualquer tipo de subsídio ou apoio por parte de instituições públicas da nossa comunidade, o empresário decidiu levar a cabo este projecto por iniciativa própria. Foram vários os obstáculos encontrados ao longo do processo de recrutamento e muitas as angústias sofridas pelo empresário, mas também foram e são actualmente várias as satisfações obtidas.

“Um dos aspectos que mais me chamou a atenção foi constatar que os empresários não estão preparados para contratar pessoas com deficiência. Importa também referir que o apoio disponível é muito reduzido. Qualquer iniciativa empresarial é complicada, quanto mais uma iniciativa deste género. Nem as associações empresariais nos informam sobre as nossas obrigações para com este grupo de pessoas” (Entrevista final, p. 251).

A opinião de todos os participantes

Para concluir, reservámos um pequeno espaço para que os protagonistas desta experiência de formação pudesse resumir o seu processo de aprendizagem com uma declaração imaginativa, uma vez que a imaginação é, em nosso entender, o factor que mais significado conferiu ao processo vivido.

Advogada:

“(...) Agora, já não defenderia a possibilidade de obter uma pensão, porque tentaria primeiro adoptar medidas no sentido de proporcionar trabalho à pessoa com deficiência. Já não valorizo apenas o montante a receber e a segurança que este aspecto proporciona, mas sim a realização pessoal proporcionada pelo trabalho” (Entrevista Final, 232).
“(Este estudo) ajudou-me a ter uma maior abertura a este mundo, a alargar os meus conhecimentos e a perceber até que ponto a impossibilidade de estar socialmente integrado pode ser uma experiência dolorosa.

A coordenação com outros profissionais permitiu-me observar o modo como cada um intervém no respectivo contexto profissional junto das pessoas com deficiência (Entrevista Final, 232).

Dietista:

“Não sabia que estas pessoas se deparavam com tantos obstáculos (...) Também têm o direito de ser felizes como todas as pessoas” (Entrevista Final, 235).

“Agora, estou mais ciente da situação em que vivem as pessoas com deficiência e isso permite-me lutar e defender as minhas ideias com maior convicção. Defender que estas pessoas devem ser respeitadas como todas as outras é, na minha opinião, um argumento elementar. Basta dizer que todos nós somos seres que pensamos” (Entrevista final, 235).

Diplomado da escola superior de enfermagem (DUE) 1:

“Do ponto de vista profissional, (esta experiência ajudou-me) a prestar uma maior atenção aos pacientes, ao nível do trato, da compreensão, etc.

E do ponto de vista pessoal, permitiu-me reestruturar algumas ideias e mudar. Agora, não faço distinções como o fazia anteriormente, tenho vontade de me aproximar e conhecer a pessoa deficiente. Já não tenho receio de ser abordada por uma pessoa com deficiência mental. Tenho mais recursos para intervir” (Entrevista Final, 238).

DUE 2:

“Acima de tudo, (este programa) ajudou-me a nível pessoal. Estou mais aberta, reflico mais, analiso mais as coisas que anteriormente encarava de modo mais superficial. Sou mais tolerante, não digo “Não” tão facilmente. A experiência também me permitiu saber que existem mais profissionais envolvidos nesta área e que podemos abordar os problemas a partir de diferentes perspectivas, que devemos intervir em conjunto e que não estamos sozinhos” (Entrevista Final, 242/243).

DUE 3:

“Serviu para me orientar não só pelas minhas ideias, mas tendo igualmente em conta as ideias e modo de viver de outras pessoas. Trocar pontos de vista com outros profissionais é muito mais enriquecedor. Abordar o problema numa perspectiva exclusivamente médica seria desastroso. Gostei muito de poder observar o que fazem os trabalhadores sociais e de saber que também existem empresários que se preocupam (...), isto tudo contribui para eliminar ideias preconcebidas” (Entrevista Final, 246).

DUE 4:

“Sempre os tratei bem, mas agora é diferente, é um tratamento mais personalizado e mais consciente” (Entrevista Final, 250).

Empresário 1:

“(Esta experiência permitiu-me) Contratar uma pessoa com deficiência mental na minha empresa.” (Entrevista Final, 252).

“Foi enriquecedor, na medida em que me ajudou a relacionar melhor com outros profissionais. Gostei de ver de que modo se punha em prática aquilo que era debatido nas sessões e da forma como os diferentes temas eram abordados na teoria a nível profissional. (Entrevista Final, 253).

Empresário 2:

“Ofereci-me para dar consultas oftalmológicas gratuitas nos centros especializados, mas não tive qualquer resposta. Os pais são os que mais recorrem às minhas consultas e posso observar que apresentam problemas visuais consideráveis. Isto significa que os centros não proporcionam atendimento a este nível” (Sessão 4, 189).

Pedagoga:

“Foi, de facto, muito útil, na medida em que não pensava da forma como agora penso. Estudei Pedagogia e decidi seguir o ramo de Organização e Didáctica, porque não gostava da área relacionada com as deficiências, devido ao facto de já ter tido experiências com deficientes profundos. Agora é diferente, gosto de intervir neste domínio” (Entrevista Final, 256).

Psicóloga:

“Durante as sessões, ficava com a sensação de estar a despertar para o mundo. Se não tivesse participado nesta experiência, estaria a trabalhar em casa, fechada no meu mundo entre quatro paredes. Agora, trabalhando com advogados, empresários, trabalhadores sociais (...) tenho a sensação de uma maior abertura da minha parte” (Sessão 10, 227).

“Não estou actualmente a exercer uma actividade enquanto psicóloga, mas fiquei com vontade de trabalhar neste domínio desde a primeira sessão. Tento sensibilizar as pessoas que me rodeiam relativamente às suas atitudes, mas gostaria de fazer algo mais” (Sessão 10, 228/229).

Trabalhadora social 1:

“Passei a ter em conta a opinião das enfermeiras, o que não sucedia anteriormente. Experienciei a necessidade de coordenação entre os diferentes profissionais. No meu trabalho, também noto a falta de reuniões semanais para supervisionar o trabalho em conjunto. É um aspecto fundamental” (Entrevista Final, 259).

Trabalhadora social 2:

“O compromisso que podemos assumir consiste numa maior coordenação com os centros que não pertencem à nossa empresa. Falta coordenação entre instituições” (Sessão 10, 229).

“A minha forma de pensar mudou e vejo que é necessário que todos os

profissionais unam os seus esforços, caso contrário continuaremos a navegar em círculos (Entrevista Final, 261).

“Passei a centrar mais os programas nas capacidades dos beneficiários do que nas suas deficiências. Com essa abordagem, consegui fazer com que uma pessoa com quinze anos saísse de casa pela primeira vez” (Entrevista Final, 261).

Trabalhadora social 3:

“O meu compromisso consiste em centrar a minha atenção no que a pessoa sente, nas suas opiniões. Proporcionar uma melhor qualidade de vida às pessoas com deficiência mental com quem lido profissionalmente. Agora, sei que estou mais bem formada (Sessão 10, 230).

“Agora dou-lhes a possibilidade de decidir, não lhes retiro essa possibilidade” (Entrevista Final, 262).

“Esta experiência ajudou-me a relacionar-me melhor com as pessoas deficientes, na medida em que deixei de encarar e tratar essas pessoas com sentimento de pena. Tento ajudá-las a ajudarem-se a si próprias, fazendo com que sejam elas a pedir ajuda, porque têm de saber o que querem. A relação que mantivemos com outros profissionais também foi muito útil” (Entrevista Final, 264).

Novos desafios

À medida em que íamos elaborando, aplicando e avaliando o programa apresentado, surgiam novos interesses, novas necessidades e novos temas a serem aprofundados e pesquisados. Este facto deve-se às constantes lacunas e limitações com que nos deparámos no nosso estudo. Limitações como a definição da amostra em função de determinadas funções profissionais, a limitação do estudo às pessoas com deficiência mental e a impossibilidade de efectuar um acompanhamento nos respectivos postos de trabalho constituem aspectos a suplantar nos estudos a realizar no futuro. Por essa razão, propomos uma série de questões para reflexão, que poderão talvez incentivar um estudo mais profundo por parte das pessoas que desejam melhorar a qualidade de vida das pessoas e dos grupos menos favorecidos. Apresentamos, por conseguinte, uma lista de possíveis temas a aprofundar:

- Determinar novas vias que permitam passar de uma abordagem baseada em grupos interdisciplinares de profissionais para uma abordagem baseada na coordenação interinstitucional para intervir e elaborar programas e serviços;
- Analisar a forma como os direitos e obrigações das pessoas com deficiência são difundidos e aplicados;
- Intervir na formação dos profissionais de saúde para atender às neces-

sidades das pessoas com deficiência e das suas famílias, participando na notificação do diagnóstico e no acompanhamento do caso em coordenação com os restantes profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento da pessoa;

- Proporcionar, ao nível das ordens profissionais oficiais, cursos de formação sobre atitudes para com as pessoas com deficiência, destinados a todos os profissionais que estejam em posição de conseguir estruturas sociais susceptíveis de aceitar a diferença;
- Fomentar, junto dos empresários, a necessidade de recrutar pessoas com deficiência nas suas empresas;
- Tentar alterar a legislação vigente no sentido de introduzir medidas que favoreçam a inserção social e profissional das pessoas com deficiência mental;
- Rever os critérios e os princípios relativos ao reconhecimento e concessão do certificado de “menos-valia”;
- Facilitar a formação em atitudes favoráveis para as pessoas com deficiência, logo na fase da formação inicial dos profissionais;
- Rever as bases em que assentam os serviços e programas destinados às pessoas com deficiência.

Queremos finalizar esta apresentação manifestando a esperança de que seja dada resposta a alguma das questões levantadas e de que surjam profissionais tão dedicados e empenhados quanto aqueles que participaram nesta experiência. Importa referir que está a ser desenvolvida, actualmente, a mesma dinâmica de reflexão e análise com profissionais em vários centros educativos.

Gostaríamos, por último, de agradecer uma vez mais aos profissionais que estão a adoptar atitudes mais favoráveis à inserção e desenvolvimento das pessoas com deficiência mental e que contribuem também para mudar as mentalidades e eliminar as ideias preconcebidas que muitos de nós mantemos, antes e durante a execução de programas destinados a melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência. ■

Bibliografia

- American Association Mental Retardation. *Mental Retardation: definition, classification and systems of supports* (9th Edition). Washington: D.C., 1992.
- De la Iglesia Mayol, B. *De les Dificultat d'aprenentatge a les Dificultats en el Procés d'Ensenyament-Aprendentatge*. Palma de Maiorca: Universidade das Ilhas Baleares, 2002. (Tese Inédita).
- Díaz Aguado, M.J. *Todos iguales, todos diferentes*. Madrid: ONCE, 1994.
- Eliot R. Smith; Diane M. Mackie. *Psicología Social*. Madrid: Medica Panamericana, 1994.
- Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Edições Morata, 1993.
- Gil Flores, J. *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, 1994.
- Muntaner Guasp, J.J. *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*. Palma de Maiorca: Universidade das Ilhas Baleares, Departamento de Ciências da Educação, Setembro de 1998.
- Muntaner, J.J. *La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa*. Málaga: Edições Aljibe, 2001.
- Pérez Serrano, G. *Investigación-acción: aplicación en el campo social y educativo*. Madrid: Edições Dykinson 1990.
- Pérez Serrano, G. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I-Métodos*. Madrid: La Muralla, 1994.
- Rosselló, J. El Capital Humà i Social a les Illes Balears. In: Guillem López. *Revista Económica de Catalunya. Serie monográficos de las Islas Baleares*, 1999.
- Rosselló Ramon, M.R. *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Palma de Maiorca: Universidade das Ilhas Baleares, 1996.
- Schalock, R.L. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. In: Verdugo Alonso, M.Á.; Jordán de Urríes Vega, F.B. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, 1999, p. 79-109.
- Schalock, R.L. *Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992*. En *Siglo Cero*: 1995, Bd. 26 (1), p. 5-13.
- Schalock, R.L.; Verdugo, M.Á. *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza, 2003.
- Verdugo, M.A. *Investigación en discapacidad: Prioridades del futuro inmediato*. En *II Jornadas Científicas sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Universidade de Salamanca, 1997.
- Verdugo, M.A.; Jordán de Urríes Vega, F.B. (Coord.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: AMARÚ, 1999.

A implementação de um programa de aprendizagem na Síria: construir o caminho para a mudança

Rebecca Warden

Jornalista *freelance* especializada em educação, membro da ICE (Correspondentes Internacionais para a Educação), correspondente da FEF Newsletter (Boletim Informativo da Fundação Europeia para a Formação).

Palavras-chave

Main descriptor: training

Secondary descriptor:

apprenticeship

Geographical descriptor: Syria

Form descriptor: social

dialogue, pilot

RESUMO

O presente artigo analisa o progresso de um projecto na implementação de um sistema de aprendizagem que permite conjugar, pela primeira vez na Síria, formação em contexto escolar e no local de trabalho, traçando os êxitos e fracassos do mesmo.

A Síria confronta-se pela primeira vez com este tipo de iniciativa. O artigo enumera algumas das dificuldades resultantes do desenvolvimento de um projecto deste género num ambiente muito centralizado, onde o Governo, as escolas e o sector da indústria não têm por hábito trabalhar em conjunto. Este artigo analisa a importância atribuída neste projecto ao estabelecimento de ligações a todos os níveis entre os diferentes intervenientes, e a forma como essas ligações se traduziram nos resultados obtidos, demonstrando também em que medida pode este modesto projecto-piloto preparar o terreno para uma revisão muito mais ambiciosa do sistema de formação profissional sírio.

Quadros e dados:

Na secção final do presente artigo são apresentados dois quadros com o número de empresas e de aprendizes que participaram no projecto. São também apresentadas também breves entrevistas feitas a elementos-chave de nacionalidade síria que fazem parte do projecto de aprendizagem.

Introdução

A República Árabe Síria tenta há vários anos proceder a uma reforma económica, cujo objectivo consiste em passar de uma economia planeada a nível central para uma economia orientada pelo mercado. Esta decisão constitui claramente uma resposta às tendências internacionais, tais como a globalização e a crescente integração económica. Contudo, o país enfrenta também a necessidade de encontrar soluções para problemas internos como, por exemplo, a elevada taxa de desemprego entre os jovens e a baixa produtividade.

É neste contexto que a formação profissional ou o sistema de EFP sírio está a ser analisado de perto. Melhorar o sistema de EFP a fim de formar diplomados qualificados constitui um objectivo fundamental no combate ao desemprego e na melhoria do funcionamento do sector da indústria. A Fundação Europeia para a Formação (FEF) tem estado a exercer a sua actividade na Síria nos últimos três anos. Desde Janeiro de 2001, o seu projecto para a introdução do conceito de programas de aprendizagem no sistema de formação profissional sírio tem dado origem a aspectos inovadores. O projecto é pioneiro em vários aspectos que serão abordados de forma mais pormenorizada mais à frente neste artigo.

O presente artigo apresenta algumas informações sobre o mercado de trabalho, o sistema de EFP e a economia síria antes de abordar o sistema de aprendizagem propriamente dito. Pretende-se com este artigo traçar o desenvolvimento do projecto, analisando os propósitos alcançados, as suas falhas e as razões para as mesmas. Este artigo tenta também explicar o modo como os sírios vêem o progresso deste programa de aprendizagem. Na ausência de uma avaliação formal do projecto, o artigo descreve os principais resultados obtidos até ao momento.

O presente artigo foi elaborado com base em entrevistas pessoais realizadas junto de um conjunto de participantes no projecto e em informação fornecida pela FEF.

A economia e o mercado de trabalho sírios

A economia síria possui várias características comuns às economias dos seus países vizinhos como, por exemplo, a Jordânia e o Líbano. De facto, os três países possuem uma taxa de natalidade elevada, o que se traduz numa população bastante jovem⁽¹⁾. Nos três países, verifica-se que muitas pessoas trabalham no sector informal da economia, sendo que as taxas de desemprego são elevadas⁽²⁾. Além disso, a Síria, a Jordânia e o Líbano encontram-se numa fase de transição de uma economia tradicional, baseada no consumo local, para uma economia mais globalizada. Em consequência disso, o mercado de trabalho assiste neste momento a um conflito entre os sectores e os modos de produção tradicionais e os sectores modernos, cujas necessidades em termos de qualificações são muito diferentes. Todavia, existem diferenças acentuadas entre a Síria e os outros dois países ao nível dos respectivos mercados de trabalho e economias.

(1) Em 2001, a taxa anual de crescimento demográfico registou os seguintes valores: Síria - 2,5%, Jordânia - 2,8%, Líbano - 1,3% (fonte: Statistics in Focus, Eurostat).

(2) Segundo dados do Eurostat, os três países registavam as seguintes taxas de desemprego em 2001: Jordânia - 29,7%, Síria - 10,3%, não existem dados disponíveis relativos ao Líbano, (fonte: Euro-Mediterranean Statistics, Eurostat). Algumas fontes jornalísticas como, por exemplo, os jornais *The Syria Report* ou *Syria Today*, apontam para uma taxa de desemprego mais elevada, situada nos 16%.

Muitos dos indivíduos destes três países que possuem melhores qualificações emigram por razões económicas, acabando por exercer profissões bem remuneradas nos estados mais ricos do Golfo. Mas o Líbano e a Jordânia também acolhem muitos grupos de trabalhadores estrangeiros que aceitam grande parte do trabalho mal remunerado e pouco qualificado. A Síria contribui fortemente para este êxodo, especialmente no caso do Líbano, uma vez que se estima que mais de meio milhão de sírios trabalham actualmente naquele país, muitos deles na construção civil e na agricultura.

Enquanto o Líbano tem uma economia claramente liberal, em que o sector privado assume um papel importante, a Síria manteve-se fiel ao regime de planeamento central que outros países da mesma região, tais como o Egito, começaram a abandonar há 20 anos.

A partir dos anos 90, a Síria deu alguns passos no sentido de liberalizar a sua economia e, desde a entrada em vigor da Lei n.º 10 de 1991, que regula o investimento, o sector privado cresceu rapidamente. Não obstante, o Estado sírio continua a ser uma força dominante na economia e as empresas públicas continuam a dominar sectores tão importantes como a produção de cimento, fio de algodão⁽³⁾ ou água mineral.

Não é fácil encontrar informação precisa e actualizada sobre o mercado de trabalho sírio, uma vez que num sistema de planeamento central a recolha de informação é, por norma, escassa. A existência de uma importante economia informal, que abrange cerca de 40% dos trabalhadores, e o facto de muitos trabalhadores do sector público mal remunerados terem um segundo emprego, contribuem também para a falta de rigor das informações disponíveis.

Existem, no entanto, algumas características que sobressaem. De facto, a elevada taxa de crescimento demográfico – 2,7% por ano entre 1995 e 2000 – demonstra que a força laboral é maioritariamente constituída por jovens. Em 2001, os indivíduos com idade inferior a 25 anos constituem mais de 36% dos trabalhadores. Os jovens são também os mais atingidos pelo desemprego. Em 2001, 10,3% da força laboral estava desempregada, mas dessa percentagem, 89% eram jovens à procura de primeiro emprego. Mesmo tendo em conta os padrões do Médio Oriente, a participação das mulheres na economia síria é reduzida. Em 2001, apenas 21,3% da população feminina com mais de 15 anos trabalhava fora de casa, em comparação com 83,3% da população masculina. Para o sexo feminino, as perspectivas de emprego são limitadas. Em 2001, mais de metade das mulheres empregadas trabalhava sem auferir remuneração em empresas familiares, enquanto uma percentagem muito reduzida empregava outras pessoas ou trabalhava por conta própria. Por último, o sector público é o principal empregador de homens e mulheres, tendo sido responsável

⁽³⁾ A indústria têxtil síria é um exemplo. 90% do fio de algodão é produzido pela Organização Pública para as Indústrias Têxteis (Public Establishment for Textile Industries). As empresas privadas, que se concentram principalmente na confecção de tecidos e vestuário, são obrigadas a comprar o fio de algodão a preços definidos pelo Governo.

por 26% dos empregos em 2001. Nos últimos anos, assistiu-se a um aumento do emprego no sector informal em detrimento do emprego no sector privado formal. Em 2001, a percentagem da população a exercer funções no sector informal atingiu um total de 39% em comparação com os 33,8% registados em 1995.

Os especialistas da FEF identificaram vários problemas que impedem o mercado de trabalho sírio de alcançar o seu verdadeiro potencial. As entidades patronais do sector privado tendem a utilizar contactos informais para seleccionar e contratar trabalhadores. Por outro lado, o recrutamento de trabalhadores efectuado pelos centros de emprego é extremamente limitado. Existem poucos mecanismos eficazes de ajustamento da procura à oferta de emprego e não existem serviços de orientação para pessoas à procura de emprego. Na Síria, os sindicatos e as associações patronais não estão suficientemente desenvolvidos e não podem por essa razão desempenhar um papel importante na formação e investigação ou persuadir o Governo a investir nestas áreas.

O sistema de EFP sírio

O sistema de EFP sírio tem evoluído pouco nos últimos anos. Divide-se em dois níveis: secundário e pós-secundário. A EFP de nível secundário é ministrada em escolas secundárias técnicas ou profissionais. Os cursos, dirigidos a jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos têm a duração de três anos. Aos finalistas é concedido um certificado de conclusão da formação profissional de nível secundário que atesta a sua qualidade de trabalhadores qualificados. Os diplomados podem depois ingressar no mercado de trabalho ou prosseguir os seus estudos em institutos de EFP de nível pós-secundário ou, em número muito limitado, em universidades. Embora haja outros ministérios envolvidos na oferta de formação profissional, o Ministério da Educação é responsável por cerca de 90% da oferta de EFP de nível secundário. Os cursos de EFP de nível pós-secundário são ministrados em institutos técnicos de nível intermédio e têm uma duração de dois anos. Os requisitos de acesso incluem um certificado de conclusão do ensino secundário geral ou profissional. Aos diplomados, é atribuída a qualificação de técnico de nível superior. Podem em seguida optar por ingressar no mercado de trabalho ou, em número muito limitado, prosseguir estudos no ensino superior. Existem 16 ministérios envolvidos na oferta de ensino profissional pós-secundário, embora a maior parte dos institutos técnicos de nível intermédio estejam sob a alçada do Ministério da Educação e do Ministério do Ensino Superior (cerca de 35 e 20%, respectivamente). Este último é responsável pela elaboração das políticas relacionadas com a EFP de nível pós-secundário.

O sistema de EFP tem na escola o seu principal espaço de aprendizagem, pelo que o mundo do trabalho assume pouca relevância nessa aprendizagem.

Isto significa que não consegue responder às necessidades do mercado de trabalho e, na maioria dos casos, a formação que oferece é pouco relevante para o mesmo. A gestão centralizada do sistema de EFP concede às escolas pouca liberdade para adaptarem os programas e os materiais didácticos às condições locais. Não existe, deste modo, capacidade para prever necessidades decorrentes de novas competências e funções e quase não existem mecanismos para voltar a formar pessoas após a sua saída do sistema de ensino formal.

A existência de um sistema de EFP guiado pela oferta e incapaz de se adaptar às mudanças económicas, aliado a um mercado de trabalho sem mecanismos para ajustar a oferta e a procura de trabalho constituem um dos factores responsáveis pelos elevados níveis de desemprego na Síria.

A sociedade síria tende a considerar a EFP como uma via menos prestigiada do sistema educativo. Os pais pertencentes à classe média preferem que os seus filhos sejam médicos ou engenheiros em vez de técnicos, embora as perspectivas de trabalho para estes os últimos sejam geralmente melhores. No lado oposto da pirâmide social, encontra-se um grande grupo de pessoas com poucas ou nenhuma qualificações. A taxa de alfabetização da população feminina, por exemplo, situa-se nos 56%. Tudo isto faz com que seja difícil para o sector da indústria encontrar os trabalhadores qualificados de que necessita. Muhammad Ali, gestor de produção na empresa de confecção de vestuário Habitex, em Damasco, defende que o problema da indústria síria reside no facto de existir apenas trabalhadores não qualificados e gestores, havendo entre estas duas categorias profissionais uma grande lacuna, decorrente da falta de trabalhadores ou de pessoas qualificadas que possam exercer funções de gestores intermédios.

A indústria têxtil síria constitui um exemplo claro deste problema. Mil empresas, a maioria com sede em Alepo ou Damasco, empregam neste momento cerca de 300 000 pessoas. Este é provavelmente o sector mais competitivo e mais orientado para a exportação da Síria. A Habitex, por exemplo, exporta 90% das suas *t-shirts* para a Europa. No entanto, é um sector que exige muita mão-de-obra, na medida em que existem limites para a automatização do processo de produção de pronto-a-vestir.

Segundo Anas Abou Jieb, especialista em tecnologia relacionada com artigos de vestuário na Câmara da Indústria de Damasco, o maior problema desta indústria com forte concentração de mão-de-obra é precisamente a mão-de-obra. Os trabalhadores, geralmente do sexo feminino, provêm de zonas rurais nos arredores das grandes cidades e têm um baixo nível de escolaridade. As empresas são obrigadas a cumprir os elevados padrões de qualidade exigidos para a exportação, mas a força laboral tem baixa produtividade e dificuldade em compreender procedimentos complexos, tais como os exigidos pela certificação ISO. Por outro lado, também é difícil encontrar supervisores. Muitas empresas criaram os seus próprios departamentos de formação, esforçando-se deste modo por manter os seus trabalhadores actualizados.

A globalização e o contexto empresarial sírio

À semelhança de outros países da região, a Síria pretende revitalizar a sua economia e reforçar a sua participação no comércio internacional. O Governo sírio tem vindo a negociar um acordo de associação com a União Europeia há vários anos. Esta negociação faz parte de um acordo de comércio livre mais amplo que tem por objectivo reduzir as barreiras pautais e promover uma maior integração económica entre a União Europeia e nove ⁽⁴⁾ países do Médio Oriente e do Norte de África até 2010. Apesar de as negociações entre a Síria e a UE terem sido demoradas e frequentemente adiadas por motivos políticos, espera-se que o acordo seja assinado em breve.

A Síria já deu alguns passos no sentido de impulsionar as trocas comerciais com outros países árabes através de acordos de comércio livre como, por exemplo, o acordo com a Jordânia, assinado em Outubro de 2001. Contudo, embora as barreiras comerciais a nível regional tenham sido suprimidas, existe um volume significativo de trocas comerciais entre países árabes que permanece imperceptível. Para os produtores sírios, a abertura comercial com a UE poderá marcar a transição definitiva de um meio relativamente protegido para um meio muito mais competitivo. Mas se as barreiras comerciais deixarem de existir sem que o país esteja suficiente preparado, os efeitos na indústria síria poderão ser devastadores. Como já foi referido, desde os anos 90, o Governo sírio tomou algumas medidas no sentido de introduzir uma reforma económica interna, mas as mudanças foram limitadas e a verdade é que, actualmente, não é fácil dirigir uma empresa na Síria ⁽⁵⁾.

A burocracia excessiva, as restrições ao comércio internacional, a forte intervenção do Governo no mercado de trabalho e um sector financeiro débil são alguns dos problemas enfrentados pelos empresários na Síria. Segundo um relatório recentemente elaborado pelo Centro de Negócios Sírio-Europeu, o período necessário para criar uma empresa neste país é superior a um ano. Além disso, os investidores têm de cumprir todas as formalidades pessoalmente. Os impostos abrangem um amplo leque de importações e o desalfandegamento pode ser demorado. A amplitude do sector público e o elevado nível de protecção laboral contribuem para a rigidez do mercado de trabalho. Mesmo no sector privado, o Governo intervém frequentemente na definição de salários, impondo aumentos globais que não correspondem a um aumento da produtividade. Por último, o sistema bancário sírio é obsoleto e ineficaz, o que dificulta o

⁽⁴⁾ São eles: Argélia, Egito, Israel, Jordânia, Líbano, Marrocos, Autoridade Palestiniana, Síria e Tunísia.

⁽⁵⁾ De acordo com o Guia do Investidor para a Síria (Investor Roadmap for Syria), publicado pelo Centro de Negócios Sírio-Europeu (Syrian-European Business Centre), o ranking "The Global Business Environment Ranking", que abrange 60 países e utiliza um conjunto de indicadores para avaliar o ambiente empresarial de cada país, coloca a Síria numa posição muito baixa.

aumento do capital. Esta situação poderá, no entanto, melhorar em breve, uma vez que o Governo autorizou recentemente que três bancos privados estrangeiros iniciassem actividade na Síria.

Uma das áreas em que se verificou um progresso significativo foi a da tributação. O antigo e penalizador regime fiscal, que previa uma taxa de imposto sobre os lucros superior a 63%, foi revogado pela Lei n.º 24 que entrou em vigor em 2003. Esta lei veio reduzir o imposto sobre os lucros para 37%, enquanto as empresas que escoam os seus produtos para o público podem beneficiar da taxa mais baixa, ou seja, 20%. Em termos de tributação das sociedades, as empresas sírias suportam agora uma carga fiscal comparável à dos países vizinhos: Turquia (30%), Jordânia (25-35%) e Egito (35%)⁽⁶⁾.

O programa de aprendizagem

O objectivo do programa de aprendizagem é demonstrar a importância dos conteúdos práticos que serão introduzidos no sistema de EFP sírio e estimular, ao mesmo tempo, a prática do diálogo social. A ideia surgiu em Fevereiro de 2000 durante um seminário organizado pela FEF, em Damasco. Hatem Al-Homsi, então Ministro-adjunto da Educação, tinha conhecimento de que o sistema de EFP sírio não estava a formar o género de diplomados que deveria e pediu auxílio à FEF para alterar esta situação. Convenceu um grupo de industriais sírios a participar num projecto-piloto que começou então a tomar forma.

Oficialmente, a FEF respondeu a este pedido um ano mais tarde, em Janeiro de 2001, trazendo para este projecto os seus conhecimentos em matéria de reforma de sistemas de EFP, e uma contribuição de 600 000 euros para um programa de três anos. No início, a FEF estabeleceu para si própria dois objectivos. O primeiro consistia em fazer do sistema de EFP sírio um sistema que correspondesse às necessidades do mercado de trabalho, através do envolvimento das entidades patronais na conceção e condução da formação profissional. O segundo objectivo consistia em dotar as pessoas do *know-how* necessário para implementar um projecto-piloto consistente que iria envolver várias centenas de aprendizes ao longo de três anos.

O projecto desenvolveu-se a partir de uma frágil e, para alguns, o seu modo de funcionamento não era claro. Karl-Axel Skjolstrup, especialista da FEF em políticas de reforma de sistemas de EFP, iniciou a sua participação no projecto em 2001. Skjolstrup afirma que a nível local se deparou com um pequeno número de industriais com projectos ambiciosos, mas que não tinham a certeza se possuíam a influência política necessária para colocar esses projectos em prática.

⁽⁶⁾ De acordo com a publicação *Emerging Syria 2005*, Oxford Business Group.

A população síria já possuía alguma experiência anterior com o sistema dual alemão, no qual os formandos dividem a sua semana entre as aulas num centro de formação e o estágio numa empresa, uma vez que até ao início dos anos 90 esteve em vigor um programa-piloto dual desenvolvido num instituto de EFP, em Damasco. Tendo em conta este antecedente, a FEF ajudou a Síria a criar um programa-piloto de formação em contexto escolar e no local de trabalho, adaptado ao contexto do país. Inicialmente, o programa iria ser aplicado em Damasco e estaria relacionado apenas com quatro sectores industriais, três deles ligados à engenharia: confecção de pronto-a-vestir, automação, produção de moldes e fabrico de aparelhos de manuseamento mecânico.

Em Setembro de 2001, a fase operacional do projecto arrancou com 82 formandos que iniciaram a sua formação em três centros de formação, em Damasco – o Adnan Merdan College, o Dommer College e o Third Intermediate Institute – e numa das 19 empresas dos sectores público e privado. Os alunos passavam quatro dias por semana no centro de formação e dois dias na empresa, mantendo o seu estatuto oficial de estudante. Em 2003/04, o número de empresas participantes tinha aumentado para 34, enquanto o número de formandos se mantinha estável (83 por ano). No decurso de 2003, o programa estendeu-se à cidade de Alepo, onde o programa de formação foi aplicado em dois sectores industriais envolvendo 110 formandos na Universidade de Al-Assidi e 14 empresas.

O projecto inclui três componentes: desenvolvimento curricular, formação de professores e uma componente de enquadramento. Uma das características comuns às três reside na importância dada à criação de ligações entre os diferentes intervenientes. A Síria é um país onde o Estado desempenha um papel muito importante na educação e na economia e onde o diálogo entre o Governo e o sector privado não existe. A FEF acreditava que a promoção do diálogo e o envolvimento activo das entidades patronais na concepção e na oferta de formação era a forma mais rápida de melhorar o sistema de EFP na Síria.

A responsabilidade global pelo projecto encontra-se a cargo de um comité de direcção constituído por funcionários do Ministério da Educação e por representantes do sector da indústria. Num plano inferior, foi criada uma unidade de aprendizagem que funciona na Câmara da Indústria de Damasco e que tem a seu cargo a direcção diária do projecto. Vários grupos de professores, técnicos e supervisores do sector industrial receberam formação na área das tecnologias da informação e da pedagogia. O desenvolvimento curricular também foi levado a cabo por diferentes grupos. De acordo com Noel Dempsey, perito da FEF em desenvolvimento curricular, o projecto permitiu reunir os gestores nacionais e a experiência prática dos professores, das pessoas ligadas à indústria e dos directores das universidades de Damasco e Alepo. Noel afirma: “este feito poderá não ser invulgar na Europa, mas neste país representa um extraordinário ponto de partida”.

Para que tal pudesse acontecer, foi necessário estabelecer um novo grau de confiança entre os representantes do Governo e os industriais, dois grupos de pessoas muito diferentes que não estavam habituadas a trabalhar em conjunto. “Na Síria existe uma grande cisão entre o público e o privado”, afirma Eva Jimeno-Sicilia, directora do Departamento para a Região Mediterrânica na FEF, “havia por essa razão uma certa desconfiança entre o Governo e o sector privado”. Ambas as partes tinham de estar preparadas para abdicar de alguns dos seus poderes e assumir novas funções. O Governo, que estava habituado a tomar todas as decisões no domínio da EFP, teve de aceitar o facto de os industriais terem uma palavra a dizer, no que respeita não só à concepção dos cursos, mas também à distribuição de recursos. Os industriais tiveram de aceitar o facto de a formação ser também uma responsabilidade sua e de aprender a identificar as suas necessidades. Algumas das discussões mais acessas nas reuniões mensais do comité de direcção incidiam sobre quem era responsável pelo quê e sobre a forma como os intervenientes estavam a desempenhar as suas funções.

Desenvolvimento curricular

Em Maio de 2001, foram criados quatro comités curriculares com o objectivo de elaborar novos programas curriculares de formação para cada um dos sectores industriais. Os planos curriculares estavam organizados por módulos que incluíam planos de formação com estágios em empresas. Um núcleo de professores ajudou a desenvolver os novos programas curriculares através da elaboração de planos de aulas e testes organizados por unidades. No decorrer de 2001, foram seleccionados, para receber formação, pessoas directamente relacionadas com o projecto, incluindo os responsáveis pela formação no sector industrial, cuja principal função consiste em assegurar uma ligação entre a indústria, as escolas e os aprendizes. Durante as visitas às empresas, essas pessoas estão também encarregues de reunir informações que estão a ser utilizadas para a criação de uma importante base de dados nacional sobre o projecto. Foi aprovada a criação de um novo cargo nas escolas (o de responsável curricular), embora tenha sido difícil fazer com que este novo posto funcionasse bem. Também em 2001, foi criada uma unidade informal de inovação curricular, a fim de rentabilizar os conhecimentos adquiridos e fornecer informações importantes para o programa de aprendizagem.

Os programas curriculares foram elaborados por um grupo diversificado de pessoas do meio escolar e industrial, incluindo engenheiros, e baseiam-se nas competências. Todavia, os atrasos na distribuição do equipamento necessário nas escolas profissionais, o tempo necessário para os professores se familiarizarem com o novo equipamento e a renitência por parte dos representantes do Ministério da Educação fazem com que, em termos de concretização, o programa ainda não esteja totalmente baseado nas

competências. De acordo com Dempsey, os obstáculos principais prenderam-se com a transição do anterior sistema para o novo e o tempo necessário para adjudicar o equipamento.

Os peritos da FEF ficaram impressionados com a forma como os sírios directamente envolvidos no projecto responderam às exigências do mesmo. Por exemplo, os agentes do sector industrial e do sistema de ensino trabalharam muito bem em conjunto na delinearão de um sistema de testes. Contudo, com a passagem do tempo, o projecto deparou-se com uma série de problemas. O pessoal operacional queixava-se da falta de estruturas organizacionais claras e da falta de apoio ao nível da gestão. A unidade para a inovação curricular, por exemplo, funcionou como uma organização voluntária e informal de 2001 a 2003. Em Outubro de 2002, os participantes solicitaram ao comité de direcção do projecto que criasse uma estrutura mais formal, mas este objectivo não foi concretizado.

O progresso do projecto também sofreu contratempos por falta de recursos. Embora em Junho de 2003 tenha sido formalmente criada uma unidade de aprendizagem nacional, esta registava uma constante falta de pessoal devido à relutância do Ministério da Educação em destacar trabalhadores a tempo inteiro para complementarem o trabalho dos funcionários cedidos pela Câmara da Indústria de Damasco. Os funcionários do Ministério só eram destacados para este trabalho a pedido da unidade de aprendizagem. Estes concediam pouca importância ao trabalho relacionado com o projecto de aprendizagem, dando prioridade às suas tarefas diárias. Além disso, a Câmara da Indústria não recrutava especialistas do ramo industrial em número suficiente para ajudar a conduzir o projecto. Em consequência disso, a equipa existente ficou sobreacarregada e o projecto atrasou-se em áreas como a estatística e o banco nacional de análise curricular. Recursos como os transportes ou as ligações à Internet tardaram a chegar.

A questão da compensação financeira pelo esforço investido no projecto também foi crucial. Na Síria, os professores não são bem remunerados e a maioria deles possui um segundo emprego para complementar o salário. Isto significa que um professor poderá ter experiência na área industrial, mas também significa que terá pouco tempo para despender em tarefas não essenciais.

Os professores e directores escolares que participaram no projecto não foram compensados de forma alguma pelas horas extraordinárias passadas em reuniões, formação e concepção de planos curriculares. Isto levou a que, com o tempo, o compromisso e a disponibilidade de alguns fossem diminuindo. De uma forma geral, a redução gradual de especialistas locais nas empresas e nas escolas, foi um problema recorrente.

Formação de formadores

Entre Junho de 2001 e Dezembro de 2003 realizaram-se cinco programas de formação para formadores em Damasco e Alepo, onde participaram 123 professores e formadores do sector industrial. O programa abrangia áreas como, por exemplo, concepção de cursos, análise industrial, formação de adultos, trabalho em projecto, técnicas de realização de ensaios e competências de apresentação. Os formadores ficaram a conhecer novos métodos e materiais de trabalho, tais como a utilização de meios visuais, planificações e o ensino por módulos.

A maioria dos professores respondeu de forma positiva a esta experiência. Ghoufran Bayazid, que ensina automação no *Third Intermediate Institute* em Damasco, afirma: “Se utilizasse o antigo método de ensino, limitava-me a transmitir a matéria aos alunos. Agora, estabeleço um diálogo com eles para verificar se realmente compreenderam o que transmiti ou não”. Nestes cursos, houve o cuidado de incluir formandos provenientes do meio escolar e do meio industrial em iguais proporções, a fim de eliminar as barreiras entre os dois meios e permitir o trabalho em rede. Para Ahmed Oyoun, consultor de formação no sector industrial deste projecto, estes *workshops* são uma boa forma de iniciar um diálogo entre professores e empresários de uma forma informal.

Em nome da sustentabilidade, em Damasco e Alepo os mentores sírios foram encorajados a tornarem-se eles próprios formadores de formadores e a dirigir vários cursos sob a orientação da FEF. O apoio da FEF foi prestado de forma gradual. “Claro que lhes demos bastante apoio no segundo curso que ministraram, mas no terceiro curso o nosso apoio desceu para 10 ou 20%”, afirma Atef Abdel Malak, professor da FEF perito em formação. Outros cursos permitiram a alguns professores melhorar as suas competências a nível das tecnologias da informação e da engenharia. Outros professores adquiriram uma experiência prática valiosa ao submeterem-se eles próprios a um estágio no sector industrial.

Em resultado do projecto, os centros de formação beneficiaram de uma renovação em termos de equipamentos, uma vez que o Governo sírio gastou cerca de 700 000 euros em novos equipamentos escolares. Aqui, as estreitas ligações estabelecidas entre a escola e a indústria, através de cursos de formação partilhados, deram os seus frutos. A simulação de uma linha de produção criada em 2002 na Universidade de Estilismo de Adnan Merdan, em Damasco, foi planeada e instalada com a ajuda de uma empresa têxtil local: a Al-Hamaly. Desde então, foi instalada uma linha de produção semelhante na Universidade de Al-Assidi, em Alepo.

Enquadramento

Relativamente ao enquadramento do projecto, despendeu-se muito tempo e energia na tentativa de ajudar os participantes a clarificarem as suas funções e responsabilidades no mesmo. Elaboraram-se manuais para os principais intervenientes no projecto, incluindo formandos, supervisores empresariais e membros dos conselhos executivos escolares. Organizaram-se cursos de gestão básica dirigidos a intervenientes-chave, em que se abordavam áreas como a gestão do tempo e a informática para escritório. Em 2002, foi aprovada a criação de conselhos escolares, formados por três membros do Governo e três membros de empresas privadas. Estes conselhos têm por objectivo prestar um apoio adicional na gestão das escolas profissionais e proporcionar um meio suplementar para o envolvimento das empresas. Na sequência de um curso de formação realizado em Novembro de 2003, os conselhos executivos reuniram pela primeira vez no final de 2003. Uma vez que constituem uma nova estrutura no sistema educativo sírio, ainda existem muitas incertezas quanto ao seu modo de funcionamento no âmbito do actual enquadramento legal. A título de exemplo, refirase que, apesar de estes conselhos terem sido criados com vista a conceder maior autonomia às escolas, estas não podem todavia decidir o modo de aplicação dos seus orçamentos, uma vez que todas as decisões financeiras ainda são tomadas a nível central.

Um dos maiores objectivos alcançados foi a elaboração de um livro verde que abre o caminho para a futura introdução de um programa de aprendizagem a nível nacional. Espera-se que este livro verde assuma a forma a Lei dentro de um ou dois anos. As estruturas básicas previstas no livro verde incluem um fundo de aprendizagem financiado pelos sectores privado e público, um secretariado para administrar o projecto e um organismo para o desenvolvimento de qualificações/planos curriculares que terá a seu cargo os planos de formação e o software didáctico. Apesar de ter que responder perante o ministério, o organismo responsável pelo programa de aprendizagem será independente do sistema educativo actual e gozará de um elevado grau de autonomia.

A elaboração do livro verde lançou também o debate sobre a forma de financiamento de um programa a nível nacional. A ideia é repartir a carga financeira: no início o Governo financiará 100% dos custos, mas esta percentagem diminuirá para 50/50 daqui a poucos anos. Para Karl-Axel Skjolstrup, perito da FEF em condições de enquadramento, estas movimentações são um sinal indicador da futura sustentabilidade do projecto. Segundo este perito, tais movimentações demonstram que o povo sírio tomou as rédeas deste um projecto e aceitou a ideia de criar um órgão de gestão independente do Governo, estando a caminhar em direcção à constituição de parcerias entre os sectores público e privado.

A entrada de Alepo no programa de aprendizagem

Um dos maiores êxitos do projecto foi a facilidade com que este foi introduzido na segunda cidade da Síria, Alepo, o que não estava previsto inicialmente. Uma delegação conjunta de industriais e de representantes locais do Governo tomou a iniciativa de persuadir os gestores do projecto a experimentá-lo na sua cidade. Em Abril de 2003, o projecto foi posto em prática em dois sectores, manuseamento mecânico e confecção de vestuário, tendo sido aplicado o programa curricular desenvolvido em Damasco. Em Julho, a Universidade de Al-Assidi tinha sido transformada num instituto de tecnologia criado para o efeito, tendo sido nomeada a respectiva equipa. Foi criado um gabinete de apoio ao projecto na Câmara da Indústria de Alepo (ACI). Em Setembro de 2003, 110 formandos iniciaram a sua formação em Al-Assidi e numa das 14 empresas participantes.

Uma vez que a decisão de iniciar o projecto em Alepo coincidiu com a data final do envolvimento oficial da FEF, foi concedida autorização para que a formação e o apoio da FEF se estendesse até ao final de 2004. No decurso de 2003, com um apoio limitado e muito pouco tempo de preparação, a equipa de Alepo alcançou um resultado notável. Estabeleceu-se uma relação muito estreita entre o Governo e a indústria, embora este tipo de iniciativa fosse nova para ambos. Antun Al-Jouni, director da unidade de aprendizagem de Alepo, chama a atenção dos industriais locais para a importância da formação dos trabalhadores, afirmando que na ACI as pessoas reconhecem que esta é a única forma de actualizar a indústria em Alepo. Segundo Antun Al-Jouni “podemos comprar maquinaria em grandes quantidades, mas não podemos comprar bons trabalhadores em grandes quantidades”.

O futuro

Os representantes da terceira cidade da Síria – Homs – participaram em actividades de formação ao longo de 2004 e estão a preparar-se para começar a formar o primeiro grupo de formandos em Setembro de 2005. Pensa-se já na forma de lançar o programa de aprendizagem em Latakia. Em Alepo, os parceiros sociais delinearam alguns objectivos específicos para introduzir novos sectores comerciais no programa e para aumentar o número de estudantes. A partir de Setembro de 2005, em Alepo o programa passará a incluir o sector da indústria da fundição, estando neste momento em discussão a possibilidade de estender o projecto ao sector do turismo. Os parceiros sociais pretendem também aumentar o número de formandos, passando dos actuais 4,5% dos estudantes de EFP em Alepo para pelo menos 10% em 2010.

Existem outras boas notícias para o projecto na sua globalidade; a Comissão Europeia decidiu atribuir um financiamento de 21 milhões de euros para a implementação de um programa muito mais ambicioso destinado a rever o sistema de EFP sírio na sua totalidade. Trata-se do programa Meda, conhecido sob a designação de “Modernização do sistema de EFP na Síria”, que teve início em Setembro de 2004 e que deverá ter um período de duração de quatro anos. O seu principal objectivo consiste em reforçar as ligações entre a formação profissional e o mercado de trabalho. O programa de aprendizagem continuará em curso como parte desta iniciativa mais alargada, sendo que três das escolas onde será ministrada a formação – duas em Damasco e uma em Alepo – foram seleccionadas para fazer parte de um grupo de 16 escolas que deverão ser objecto de uma profunda actualização.

A FEF está actualmente a prestar apoio à Comissão Europeia a nível do financiamento e da fase de lançamento deste novo projecto. O envolvimento contínuo da FEF no programa de aprendizagem em Alepo é visto como uma forma de manter a força impulsionadora para a reforma do sistema de EFP sírio e de consolidar o caminho para o projecto MEDA.

Conclusões

Ao longo dos últimos três anos, o programa de aprendizagem registou alguns sucessos notáveis, mas também enfrentou obstáculos. A questão da gestão foi um dos maiores problemas. Muitas vezes, havia uma contradição entre o espírito do programa, que incentivava a descentralização e a criação de parcerias entre os sectores público e privado, e a gestão centralizada do programa pelo Ministério. As condições de trabalho, especialmente no Ministério da Educação, não contribuíram para uma fácil implementação do projecto. Faltava um fio condutor ao comité de direcção que não se centrou de forma suficiente nos problemas da gestão e implementação diária do projecto. Além disso, para este projecto foram seleccionadas pessoas com pouca experiência em matéria de aprendizagem. Estas lacunas a nível da gestão, aliadas à falta de recursos, fizeram com que a unidade de aprendizagem não fosse tão eficaz como poderia ter sido.

A falta de experiência de um país como a Síria neste tipo de projecto e uma certa resistência à mudança levou a que os objectivos definidos demorassem mais tempo a ser atingidos do que o previsto. “Não estamos apenas a levar a cabo um sistema dual, estamos a mudar as atitudes das pessoas na Câmara da Indústria de Damasco, no Ministério, nas escolas e até nos estudantes”, afirma Haytham Al-Yafi, industrial e membro do comité de direcção, prosseguindo: “mas é preciso ter em conta que estamos a tentar mudar em apenas três anos pessoas que possuem hábitos firmados há 30 ou 40 anos”.

A questão da falta de recursos esteve sempre presente. Não raras vezes, era pedido às pessoas envolvidas no projecto que fizessem demasiadas

coisas ao mesmo tempo, o que levou a um atraso na concretização de algumas partes do projecto ou a que estas ficassem incompletas. Tanto nas escolas como nas empresas, estas pessoas não receberam qualquer tipo de compensação financeira pelas horas extraordinárias dedicadas ao

Quadro 1.

DAMASCO

| | 2000/01 | 2001/02 | 2002/03 | 2003/04 |
|--|-----------|-----------|------------|-----------|
| N.º de empresas participantes (*) | 19 | 24 | 32 | 34 |
| Produção de moldes | 10 | 8 | 6 | 7 |
| Controlo automático | 6 | 8 | 13 | 5 |
| Manuseamento mecânico | 4 | 6 | 11 | 7 |
| Pronto-a-vestir | 5 | 8 | 8 | 7 |
| N.º de formandos | 82 | 84 | 150 | 83 |
| Produção de moldes | 17 | 16 | 13 | 11 |
| Controlo automático | 12 | 18 | 40 | 17 |
| Manuseamento mecânico | 11 | 18 | 35 | 16 |
| Pronto-a-vestir | 42 | 32 | 62 | 39 |

(*) O número total de empresas não corresponde à soma dos sectores industriais, uma vez que algumas empresas participam em mais de um sector e nem todas receberam novos formandos num dado ano, por exemplo, em 2003/04.

Quadro 2.

ALEPO

| | 2003/04 |
|--------------------------------------|------------|
| N.º de empresas participantes | 14 |
| Manuseamento mecânico | 7 |
| Pronto-a-vestir | 7 |
| N.º de formados | 110 |
| Manuseamento mecânico | 52 |
| Pronto-a-vestir | 68 |

projecto. Por outro lado, numa grande cidade como Damasco, não havia muitas vezes transportes em número suficiente para permitir aos directores das escolas ou aos responsáveis pela formação no sector industrial realizar o seu trabalho de forma eficiente. Nestas condições, não havia incentivos para que as pessoas envolvidas assumissem novas responsabilidades e o risco de desmotivação era grande.

Relativamente aos resultados positivos (7), destaca-se o grande volume de trabalho realizado e o benefício que muitas organizações e indivíduos obtiveram neste processo. O número de participantes em termos de empresas e formandos é apresentado nos quadros seguintes.

Os programas curriculares foram modificados nos quatro sectores-piloto abrangidos pelo projecto e foram tomadas medidas para que estes

(7) Em 2005 deverá ter lugar uma avaliação externa de todos os projectos da FEF na Síria. Na ausência de uma avaliação oficial, qualquer juízo sobre o sucesso ou insucesso do programa de aprendizagem só poderá basear-se em informações informais por parte das pessoas envolvidas e dos especialistas da FEF e em resultados concretos.

obedecessem aos conceitos de aprendizagem modernos. Os manuais elaborados serviram de guia aos principais intervenientes no projecto. Foi criado um sistema-piloto de realização de testes e de certificação, e em Janeiro de 2004, foi realizado um ensaio. Todavia, a implementação total do projecto ainda não foi conseguida devido à falta de empenho por parte do Ministério da Educação.

Professores, supervisores empresariais, cidadãos e membros dos conselhos executivos escolares beneficiaram da formação ministrada em áreas como as tecnologias da informação e gestão, bem como da aquisição de competências pedagógicas. Um total de 123 pessoas, incluindo professores, formadores e supervisores participaram em cinco cursos de formação de formadores entre Junho de 2001 e Dezembro de 2003. Em 2004, realizaram-se mais cursos do mesmo género, principalmente em Alepo. Cinco professores sírios concluíram um curso de formação de formadores, tendo em seguida ministrado vários cursos. Um total de 26 professores e formadores do sector industrial frequentou cursos de informática, enquanto 53 pessoas completaram um dos três cursos relacionados com engenharia como, por exemplo, tecnologia de fluidos.

A componente de enquadramento do projecto levou à criação de uma estrutura de gestão clara que funcionará, em princípio, como uma base sólida para o futuro. Apesar de ainda haver muito por fazer, realizaram-se oito cursos de formação em gestão, que contribuíram para reforçar a capacidade de gestão e cooperação entre os grupos participantes.

Numa escala mais alargada, a FEF e os seus parceiros sírios demonstraram que é possível criar e pôr em prática um programa-piloto de aprendizagem que envolve empresas e escolas, em apenas três anos. Além disso, foi dado o primeiro passo para o lançamento de um programa de aprendizagem a nível nacional, programa este que lançou um debate sobre o seu modo de financiamento. Por fim, o projecto foi utilizado pela UE como uma forma de testar o grau de preparação do sistema de EFP sírio para futuras mudanças sistémicas. O facto de a UE se ter comprometido a apoiar reformas mais alargadas neste país deve-se, em parte, ao sucesso do programa de aprendizagem.

Assim, apesar de todas as suas lacunas e imperfeições, este modesto programa-piloto fará a diferença no futuro. A sua maior contribuição foi, talvez, a promoção do diálogo social entre o Governo e as entidades patronais. O projecto conseguiu estabelecer ligações a todos os níveis: entre professores e supervisores dos estágios nas empresas, entre directores escolares e empresários e entre o Ministério e a Câmara da Indústria. Este diálogo ainda está a dar os primeiros passos e deverá produzir as mudanças necessárias na cultura da gestão. Contudo, a dedicação ao programa de aprendizagem demonstrada pelo Governo e pela indústria muito depois do fim do apoio da FEF revela claramente que este processo de mudança irá ter continuidade. Para o industrial Haytham Al-Yafi, ainda é cedo para fazer previsões, mas a mudança chegará sem dúvida. Na sua opinião, o maior sucesso registado foi o reconhecimento por parte do Governo

de que o sector privado é um parceiro social importante que pode contribuir para o êxito de um projecto desta natureza. “O que a FEF fez por nós foi iniciar essa grande mudança de opinião relativamente à parceria entre público e privado”, afirma Al-Yafi.

Professores

Os professores adquirem experiência no sector industrial

Mazen Kiddo é director do Centro Tecnológico de Dommer, uma nova escola profissional situada nos subúrbios de Damasco. Possuindo 12 anos de experiência como professor em áreas técnicas, Kiddo conciliou até há pouco tempo a sua profissão de professor com uma segunda actividade no sector industrial. Para Kiddo, uma das grandes vantagens do programa de aprendizagem é permitir que formadores e formandos adquiram experiência prática. “Os professores precisam de adquirir experiência prática no sector industrial”, afirma Kiddo, prosseguindo: “actualmente, um engenheiro pode ensinar o processo de moagem sem ter experiência concreta nessa área”.

Lila Al-Jabr dá formação na Universidade de Estilismo de Adnan Merdan, onde 50% dos professores frequentaram cursos de formação no âmbito do projecto. Tal como muitos professores desta área, Al-Jabr estudou para ensinar costura doméstica e não costura industrial. Com a mudança para a formação a nível da produção industrial, deparou-se com máquinas e processos que não lhe eram familiares. Durante uma semana, recebeu formação na linha de produção de uma empresa que fabrica vestuário para a Adidas. Al-Jabr afirma: “Familiarizei-me com as técnicas da linha de produção de t-shirts e calças e adquiri muitas competências que irei transmitir a outras pessoas” ⁽⁸⁾.

Formandos

A aprendizagem acelera o processo de desenvolvimento dos formandos

Lina Tormeh, responsável pelo departamento curricular no *Third Intermediate Institute*, nota uma grande diferença nos estudantes na sequência do programa de aprendizagem. “Eles sabem como lidar connosco e nós percebemos que podemos confiar neles muito mais do que noutras alunos da sua idade”, declara Lina. “O programa é realmente bom para os estudantes, pois confere-lhes mais autoconfiança e contribui para acelerar o seu processo de desenvolvimento”. Os formandos, que normalmente têm entre 16 e 20 anos, passam quatro dias por semana na escola de EFP e dois dias na empresa. Recebem cerca de 10-14 dólares por mês e muitos têm oportunidade de trabalhar a tempo inteiro na empresa durante as férias

⁽⁸⁾ Todas as entrevistas foram realizadas pela autora deste artigo, em Damasco, Síria, em Dezembro de 2002.

de Verão. Cada formando é supervisionado por um orientador responsável pela sua formação e bem-estar na empresa.

Mas apesar dos esforços de todos os intervenientes, ingressar numa empresa pela primeira vez pode ser um choque para um jovem sírio. “No meu primeiro dia na empresa, estava com medo. Os trabalhadores pensavam que éramos crianças que tinham faltado à escola”, declara Ahmed Yasser, formando do segundo ano do curso de confecção de vestuário, “Mas depois do primeiro impacto, foi muito fácil conviver e aprender com eles”. Hala Ali, formanda na mesma área, concorda: “Em casa somos mimados, não temos de fazer nada, pelo que no início, foi uma mudança muito grande ter que trabalhar, mas habituámo-nos rapidamente”.

Formadores

Aprendizagem para todos

Kawkab Al-Aboud, juntamente com Mustafa Kazziha, director de recursos humanos, é uma das principais responsáveis pelo programa de aprendizagem. Entrou no projecto em 2000, após 10 anos de experiência na linha de produção de vestuário para a Adidas. Como responsável pela formação no sector industrial na Câmara da Indústria de Damasco, esta profissional desempenhou várias tarefas: “No início, estive um ano na escola de costura a dar formação prática a professores que desempenhavam funções no sector industrial. Criei cursos para professores sobre o modo de utilização das máquinas e sobre o modo de transmissão de informação prática aos formandos. Levei também os professores a visitar as empresas para verem como o trabalho é feito em contexto real”. Kawkab Al-Aboud foi também responsável pela concepção de um curso de duas semanas e de planos curriculares para os diferentes sectores industriais, tendo produzido o livro de registos dos formandos para o sector de confecção de vestuário em apenas dois meses. O livro de registos foi escrito em duas línguas: árabe e inglês, contribuindo desta forma para que os alunos aprendam inglês. Ela própria desenvolveu o seu inglês no processo de elaboração do mesmo.

Uma das características principais do programa reside no facto de todos os intervenientes envolvidos, e não apenas os formandos, terem sempre algo a aprender. Al-Aboud está satisfeita por ter adquirido novas competências e contactos através do seu trabalho, o que a leva a afirmar: “Agora, tenho muita informação sobre a indústria. Trabalhei numa empresa durante 10 anos, actualmente visito regularmente 10 empresas diferentes. Tive oportunidade de ver muitos sistemas e máquinas diferentes”. O único inconveniente reside no facto de haver sempre muito para fazer. Apesar disso, Al-Aboud trabalha 12 a 14 horas por dia. Al-Aboud declara ainda: “Conheci muitas pessoas através deste trabalho: falo com trabalhadores,

supervisores, patrões e alunos. Sinto muito realizada, mas também muito cansada”.

Supervisores das empresas

As empresas demonstram interesse nos jovens diplomados através do programa de aprendizagem

Muhammad Ali, gestor de produção na Habitex, empresa de confecção de vestuário, acredita que no futuro, o programa de aprendizagem tornará a sua vida mais fácil. A sua empresa, que exporta 90% da produção para a Europa e América do Norte, tem falta de trabalhadores qualificados. Os seus empregados vêm geralmente de zonas rurais e não têm um nível de escolaridade elevado, sendo por essa razão difícil transmitir-lhes normas complexas, tais como a certificação ISO 1400. Neste momento, acolhe 15 formandos na sua empresa e nota uma diferença entre estes e os seus trabalhadores: “Os formandos ouvem-me mais e mostram mais interesse do que os meus trabalhadores, porque têm vontade de aprender”, afirma. Ali pretende雇用 vários formandos quando estes concluírem a formação e espera que o programa de aprendizagem se expanda, pois se tal acontecer, poderá impor como condição de admissão de novos trabalhadores um certificado de formação obtido através deste programa. ■

Bibliografia

- Fundação Europeia para a Formação. *ETF Yearbook 2004: learning matters*. Turim: FEF, 2004. Disponível na Internet em:
[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/975CC2E6181C6377C1257038002BF14F/\\$File/ECU_Yearbook_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/975CC2E6181C6377C1257038002BF14F/$File/ECU_Yearbook_04_EN.pdf) [consultado em 7.11.2005].
- Fundação Europeia para a Formação. *Innovative practices in teacher and trainer training in Syria*. Turim: FEF, 2003. Disponível na Internet em: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/0BB3FFA232BAC3FCC125701F004CEC8D/\\$File/MED_TTT_Syria_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/0BB3FFA232BAC3FCC125701F004CEC8D/$File/MED_TTT_Syria_03_EN.pdf) [consultado em 7.11.2005]
- Fundação Europeia para a Formação. *Innovative practices in teacher and trainer training in the Mashrek region*. Turim: FEF, 2003. Disponível na Internet em: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/BBBE2DC6AD29A579C125701F004CF73B/\\$File/MEDA_TTT_InnovativePracticesInMashrek_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/BBBE2DC6AD29A579C125701F004CF73B/$File/MEDA_TTT_InnovativePracticesInMashrek_03_EN.pdf) [consultado em 7.11.2005].
- Fundação Europeia para a Formação. *Modernisation of vocational education and training in Syria*. Turim: FEF, 2003. (*EU Project Identification Report*).
- Fundação Europeia para a Formação. *Structures and mechanisms for information and needs forecast on training, qualification and employment: the observatory function in Egypt, Lebanon, Jordan and Syria*. Turim: FEF, 2003. Disponível na Internet em: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/A06ED415F00469C1C1257015004D08DD/\\$File/MEDA_ObsFunctionMashrek_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/A06ED415F00469C1C1257015004D08DD/$File/MEDA_ObsFunctionMashrek_03_EN.pdf) [consultado em 7.11.2005].
- Fundação Europeia para a Formação. *Structures and mechanisms for information and needs forecast on training qualification and employment: the observatory function in Syria*. Turim: FEF, 2002. Disponível na Internet em: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/1B38056AABF4D949C1257015004ACAB3/\\$File/MED_OBS_SYRIA_02_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/1B38056AABF4D949C1257015004ACAB3/$File/MED_OBS_SYRIA_02_EN.pdf) [consultado em 7.11.2005].
- Oxford Business Group. *Emerging Syria 2005*. Londres: Oxford Business Group, 2004.

Leituras

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

Europa Internacional: informação e estudos comparativos

Adult learning in the digital age: information technology and the learning society / Neil Selwyn, Stephen Gorard, John Furlong

[A aprendizagem de adultos na era digital: tecnologias da informação e sociedade da aprendizagem]

Londres: Routledge, 2006, 224 p.

ISBN 0415356997

A aprendizagem com recurso à tecnologia é mundialmente encarada como um meio essencial para formar uma mão-de-obra qualificada e dotar os cidadãos de novos poderes, proporcionando oportunidades a pessoas que, de outro modo, ficariam excluídas. Neste sentido, os governos de todo o mundo têm vindo a fixar metas e a desenvolver políticas destinadas a ajudar todos os adultos a aprender, trabalhar e viver com o apoio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Esta publicação, de leitura esclarecedora e cativante, aponta várias formas de como os adultos do século XXI podem utilizar as TIC na sua aprendizagem em casa, no trabalho ou na sociedade em geral. Com base num dos primeiros projectos de investigação académica em grande escala sobre esta matéria, os autores apresentam conclusões muito completas e detalhadas tendo em vista a elaboração de recomendações práticas para a utilização das novas tecnologias numa sociedade da aprendizagem, convidando ao debate sobre questões como: * por que razão são as TIC normalmente consideradas como instrumentos susceptíveis de operar uma mudança positiva na aprendizagem dos adultos; * inconvenientes e limites das TIC no ensino de adultos; * como se define e caracteriza um aprendiz ao longo da vida; * que pessoas utilizam as TIC em casa, no trabalho e na sociedade; * as realidades sociais, económicas, culturais e políticas da era da informação e da sociedade da aprendizagem numa perspectiva abrangente. A aprendizagem de adultos abrange questões essenciais e constitui uma base empírica sólida para o debate actual, acentuando as realidades "obscuras" da sociedade da aprendizagem e da retórica da aprendizagem electrónica, mostrando a realidade dos excluídos da sociedade da aprendizagem e proporcionando uma série de recomendações adequadas e pertinentes para os profissionais, órgãos de decisão, políticos e, por último, para os investigadores e estudantes.

A Common European framework for teachers' professional profile in ICT for education / editado por Vittorio Midoro.

[Quadro europeu comum para o perfil profissional dos professores nas TIC ao serviço da educação]

Ortona: Edizioni Menabo, 2005. - 159 p.

ISBN 88-86396-98-8

“Esta publicação resulta do projecto *uTeacher*, desenvolvido no contexto da Iniciativa *e-learning* (aprendizagem electrónica) entre Dezembro de 2003 e Junho de 2005. O projecto *uTeacher* pretende apreender e definir o perfil profissional de um professor confrontado com as questões que a sociedade do conhecimento e as TIC colocam nos estabelecimentos de ensino. Este perfil é descrito num quadro europeu comum para o perfil profissional dos professores nas TIC ao serviço do ensino – Common European Framework for Teachers’ Professional Profile in ICT for Education (CEF) - que é o tema abordado na obra. O CEF pode ser considerado como um instrumento de intercâmbio e transferência de experiências na formação inicial de professores (FIP) e na formação profissional contínua (FPC) em toda a Europa. A publicação resulta de um esforço de cooperação no âmbito da parceria *uTeacher*, conjuntamente com a rede de peritos europeus criada no âmbito do projecto *uTeacher*.”

<http://ulearn.itd.ge.cnr.it/uteacher/docs/book2final.pdf>

Competing for global talent / Christiane Kuptsch e Pang Eng Fong, eds.

[Competir pelo talento global]

International Institute for Labour Studies – IILS [Instituto Internacional de Estudos Sociais - IIES]

Genebra: OIT, 2006, 286 p.

ISBN 92-9014-776-8

O talento global nunca teve tanta mobilidade nem tanta procura. Este fenómeno complexo, que assume diferentes formas, traduz-se na circulação de pessoas qualificadas, incluindo trabalhadores migrantes que atravessam as fronteiras para trabalhar temporariamente ou se estabelecerem no estrangeiro, estudantes que vão estudar noutras países e que aí exercem as suas competências. Os países que atraem talento global aumentam normalmente as suas reservas de competências humanas e tecnológicas e, na última década, muitos deles têm acolhido um crescente número de trabalhadores estrangeiros. Esta publicação contém artigos de carácter geral e teórico sobre a migração de pessoas qualificadas, bem como artigos sobre as experiências de países como a Austrália, Estados Unidos, Índia, Japão, Reino Unido e Singapura. Nela são abordados os desafios socioeconómicos e culturais resultantes de uma maior mobilidade, num mundo onde coexistem forças de globalização e de localização.

<http://www.ilo.org/public/english/bureau/inst/download/competing.pdf>

E-learning in tertiary education: where do we stand?

La cyberformation dans l'enseignement supérieur: état des lieux.

[E-learning no ensino superior: onde estamos?]

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico – OCDE
Centre for Educational Research and Innovation – CERI [Centro de Investigação e Inovação Pedagógica]
Paris: OCDE, 2005. - 289 p.

Após o eclodir da bolha *ponto-com* em 2000, o scepticismo em relação à aprendizagem electrónica veio sobrepor-se a um entusiasmo excessivo. Mas, pondo de lado a retórica, qual o ponto da situação? Por que razões e de que modo é que diferentes tipos de instituições de ensino superior optam pela aprendizagem electrónica? Que concepção têm as instituições do impacto pedagógico da aprendizagem electrónica nas suas diferentes vertentes? Como é que as instituições enfrentam os custos da aprendizagem electrónica? Que impacto pode ter a aprendizagem electrónica no pessoal e na formação desses pessoal? Esta publicação aborda estas e muitas outras questões. O estudo baseia-se num inquérito qualitativo sobre práticas e estratégias realizado pelo Centro de Investigação e Inovação Pedagógica da OCDE junto de 19 estabelecimentos de ensino superior de 11 países da OCDE (Alemanha, Austrália, Canadá, Espanha, Estados Unidos, França, Japão, México, Nova Zelândia, Reino Unido e Suíça) e em 2 países não pertencentes à OCDE (Brasil e Tailândia). Esse inquérito qualitativo é acompanhado das conclusões de um inquérito quantitativo sobre a aprendizagem electrónica no ensino superior, realizado em 2004 pelo Observatório do Ensino Superior Sem Fronteiras (OBHE) nalguns países da *Commonwealth*.

Human resource development in the public sector: the case of health and social care [Desenvolvimento de recursos humanos no sector público: o sector da saúde e da assistência social] / por James Stewart e Sally Sambrook

Londres: Routledge, 2006, 288 p.

Routledge Studies in Human Resource Development [Estudos Routledge sobre Desenvolvimento de Recursos Humanos]

ISBN 0-415-39410-4

“Na Europa e em todo o mundo, os países estão a tentar desenvolver políticas e práticas sociais e sanitárias que lhes permitam enfrentar o desafio global do aumento da procura e da pressão da oferta decorrentes do envelhecimento das populações, do aparecimento de novas tecnologias e da limitação de recursos (financeiros e humanos). Este texto fornece exemplos de tentativas para lançar novas práticas de desenvolvimento de recursos humanos no domínio da saúde e da segurança social nos EUA, França, Irlanda, Países Baixos, Roménia, Reino Unido e Rússia. A publicação tem deste modo um alcance e interesse europeu e internacional.”

Labour supply and incentives to work in Europe / editado por Ramón Gómez-Salvado.

[**Oferta de mão-de-obra e incentivos ao trabalho na Europa]**

Cheltenham: Edward Elgar, 2005. - 424 p.

ISBN 1 84542 129 9

A publicação “Oferta de Mão-de-Obra e Incentivos ao Trabalho na Europa” dá-nos conta da evolução recente na oferta de mão-de-obra na Europa e apresenta uma avaliação exaustiva da sua relação com as políticas económicas e as instituições do mercado de mão-de-obra. Apesar das grandes mudanças verificadas ao longo das últimas décadas ao nível da oferta de mão-de-obra na Europa, a literatura existente ainda não inclui um estudo completo sobre a relação entre a oferta de mão-de-obra e as instituições do mercado de mão-de-obra, numa perspectiva macroeconómica. Os autores dos textos, todos eles oriundos de diversas disciplinas e contextos académicos, ponderam diversos aspectos da oferta de mão-de-obra, tais como os incentivos ao trabalho, factores determinantes na participação da força de trabalho e novas formas de relações laborais. Cada capítulo, redigido de forma original e específica para cada tema, é seguido de um capítulo próprio para a sua discussão. A publicação encerra com um debate muito pertinente sobre o tema da oferta de emprego numa Europa alargada. Índice: Introdução Parte I: Incentivos ao Trabalho 1. Modelo de ajustamento de não-emprego e de pressão salarial 2. Efeitos fiscais sobre a actividade laboral, Mistura industrial e dimensão da economia subterrânea: dados comparativos de países ricos Parte II: Factores susceptíveis de afectar a participação de mão-de-obra 3. Mutações na oferta de mão-de-obra de mães na Grã-Bretanha, nos EUA e na Suécia 4. Horários de mulheres no mercado de trabalho da Alemanha – Significado da licença para assistência aos filhos 5. Factores determinantes da participação da força de trabalho na União Europeia 6. Incentivos à contratação e participação na força de trabalho na Itália Parte III: Novas formas de vínculo laboral 7. Evolução recente do trabalho a tempo parcial nos países da UE: tendências e políticas 8. Adaptar os trabalhadores aos empregos na via rápida: funcionamento dos contratos a prazo.

Learning while working in small companies: comparative analysis of experiences drawn from England, Germany, Greece, Italy, Portugal and Spain / editor: Alan Brown.

[**Aprender e trabalhar nas pequenas empresas: análise comparativa de experiências realizadas na Alemanha, Espanha, Grécia, Inglaterra, Itália e Portugal]**

Warwick: SKOPE, 2005. - 156 p.

SKOPE, Warwick Business School, University of Warwick, Coventry, CV4 7A, Tel.: (44-2476) 524694, Fax: (44-2457) 572855, E-mail: skopeac@wbs.warwick.ac.uk

Este relatório divide-se em três partes. Na primeira, são analisadas as conclusões relativas a cada um dos seis países, no que se refere a questões

relacionadas com a aprendizagem, o trabalho e a evolução nas PME. A segunda parte aborda as conclusões técnicas directamente associadas ao modelo ISSTAL (*Interdisciplinary, Sequential-Specificity, Time-Allocation, Life-span*), demonstrando que, com algumas adaptações, esse modelo pode servir de quadro teórico para o estudo e análise das relações entre as características individuais e organizativas e a participação dos trabalhadores técnicos na formação profissional. A terceira parte estuda as conclusões do estudo sobre a participação no ensino, formação e aprendizagem profissional contínua, a fim de ponderar as suas implicações ao nível das políticas, das práticas e dos estudos de investigação.

Longitudinal studies for education report: European and North American examples / Cornelia Kristen (et al.).

[Relatório sobre estudos longitudinais em matéria de educação: exemplos da Europa e da América do Norte]

Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF [Ministério Federal da Formação e Investigação]
Berlim: BMBF, 2005. - 92 p.
(Reforma do ensino; 10)

Este relatório de peritos apresenta uma selecção de estudos longitudinais sobre o rumo da educação em diversos países da Europa e na América do Norte, alguns dos quais têm sido desenvolvidos ao longo de décadas. Os estudos acompanham fases determinantes dos percursos pedagógicos de crianças, adolescentes e adultos jovens. A avaliação inclui uma análise sistemática dos estudos longitudinais mais importantes no domínio da educação, em diferentes países. Os autores demonstram o modo como estes programas podem ser utilizados nos diferentes processos de informação sobre os sistemas de ensino nacionais. São apresentadas conclusões para a elaboração de um estudo longitudinal sobre a evolução do ensino na Alemanha.

www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_10_eng.pdf

Policy instruments to foster training of the employed: final report lifelong learning. [Instrumentos políticos para fomentar a formação dos desempregados: relatório final sobre aprendizagem ao longo da vida]

Zoetermeer: EIM Business and Policy Research, 2005. - 133 p.

Neste relatório, o Capítulo 2 “Participação na formação em diversos países” e o Capítulo 3 “Impacto da formação de trabalhadores” tentam responder às três primeiras perguntas do estudo. Que nos dizem os dados comparativos na UE sobre o investimento na formação proporcionada pelas entidades patronais? O que podemos aprender com a comparação entre dados sobre o investimento na formação proporcionada pelos empregadores e informações equivalentes referentes a outros países da OCDE? O que é que se sabe a respeito do impacto da formação proporcionada pelas entidades patronais

sobre o desempenho das empresas e o desenvolvimento da carreira dos trabalhadores? No Capítulo 4, “Medidas de incentivo à formação dos trabalhadores”, são debatidos os resultados obtidos a partir das perguntas do estudo, bem como as seguintes questões: quais os instrumentos e incentivos essenciais que podem ser identificados, como estímulo à formação dos trabalhadores? Que informação relevante pode ser obtida sobre estes instrumentos e incentivos? O capítulo 5, “Factores de sucesso”, aborda as perguntas do estudo e apresenta os perfis das boas práticas seleccionadas no Anexo III. O capítulo encerra com conclusões e recomendações gerais sobre políticas a seguir. Quais os critérios a utilizar para identificar boas práticas? Quais as boas práticas a seleccionar? Que grau de sucesso tiveram estas políticas no interesse (na adesão) que suscitaron? Como podemos caracterizar as boas práticas? Em que medida é que as boas práticas diferem de outras práticas?

Silent revolution: the impact of the Internet on careers guidance / Leonardo Evangelista

[Uma revolução silenciosa: o impacto da Internet para os orientadores de carreira]

Casale Monferrato: Edizioni Sonda, 2005. - 119 p.

ISBN 88-7106-429-x

Actualmente, a Internet é utilizada pela maioria dos orientadores de carreira e pelos seus clientes. No entanto, não dispomos de informações exaustivas sobre os efeitos da Internet para a orientação de carreira e os métodos de prestação de serviços de orientação. Este estudo tenta abordar estes aspectos de uma forma aprofundada, investigando as estratégias susceptíveis de melhorar a utilização da Internet na orientação de carreiras.

www.orientamento.it/orientamento/rivoluzioneUK.zip

Technology and the decline in demand for unskilled labour: a theoretical analysis of the US and European labour markets / Mark Sanders.

[A tecnologia e o declínio da procura de mão-de-obra pouco qualificada: análise teórica dos mercados de emprego nos EUA e na Europa]

Cheltenham: Edward Elgar, 2005. - 288 p.

ISBN 1 84542 132 9

A situação dos trabalhadores pouco qualificados no mercado de trabalho tem piorado significativamente nas últimas três décadas. Que factores provocaram o agravamento da situação da mão-de-obra menos qualificada e que respostas podem ser dadas para explicar as diferentes reacções nos mercados de trabalho da OCDE? Mark Sanders aborda estas questões e apresenta uma avaliação das políticas propostas para melhorar a situação actual e prevenir o seu agravamento no futuro. O autor desenvolve um quadro teórico apresentando duas hipóteses para explicar a mudança na procura relativa, bem como as diferentes formas que esta mudança tem vindo a

assumir. Esse quadro é depois desenvolvido com a inclusão da questão do desemprego, sendo ainda propostas novas hipóteses para explicar as principais diferenças entre a UE e os EUA. A dinâmica assim apresentada tem implicações práticas pouco ortodoxas para as políticas da Europa e dos EUA em matéria de rendimentos, mercado de trabalho e tecnologias.

Trading up: potential and performance in non-formal learning / editado por Lynne Chisholm e Bryony Hoskins, com Christian Glahn.

[Melhorar o potencial e o desempenho na aprendizagem não-formal]

Estrasburgo: Conselho da Europa, 2005. - 171 p.

ISBN 92-871-5765-0

“Compreender, explicar, reconhecer e avaliar a qualidade do ensino não-formal dos jovens são questões para as quais os investigadores, decisores políticos e as pessoas que lidam com jovens tentam actualmente encontrar respostas. O desenvolvimento de relações produtivas entre a aprendizagem não-formal no ensino secundário e superior, na formação contínua e profissional e no trabalho é uma preocupação mais recente. O Programa de Parceria entre a Comissão Europeia e o Conselho da Europa para a Investigação sobre a Juventude 2003-2005 realizou um seminário, em Abril de 2004, destinado a debater estas questões, partindo do princípio de que a aprendizagem é importante seja qual for o lugar onde se realiza, desde que contribua para fomentar o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa, a empregabilidade e a inclusão social. Esta publicação apoia os esforços desenvolvidos actualmente, quer a nível europeu quer nacional, para melhorar a qualidade e o reconhecimento da aprendizagem não-formal, não só entre os jovens, mas também noutros contextos de educação e formação.”

Vocationalisation of secondary education revisited / Lauglo, Jon; Maclean, Rupert.

[A profissionalização do ensino secundário revisitada]

Dordrecht: Springer, 2005. - 376 p.

(Technical and Vocational Education and Training ; 1) [Ensino e formação técnica e profissional; 1]

ISBN 1-4020-3031-2

Esta publicação constitui um contributo decisivo para o debate que tem vindo a ser travado entre os defensores e os opositores da relação cada vez mais próxima e explícita entre o ensino secundário e a preparação dos jovens para o mundo do trabalho. A obra fornece exemplos concretos da profissionalização do ensino secundário, dando particular ênfase à situação da África. A publicação faz parte da série da Springer sobre “Educação e formação técnica e profissional: questões, preocupações e perspectivas”, e serve de complemento ao “Manual internacional da educação e formação técnica e profissional” e a outras publicações da “Biblioteca Internacional da EFTP”, todas elas publicadas pelo Centro Internacional da UNESCO-UNEVOC para a EFTP de Bona, Alemanha.

Von der Schule in die Arbeitswelt: Bildungspfade im europäischen Vergleich / Jens U. Prager, Clemens Wieland (ed.)

[Da escola para o trabalho: estudo comparativo sobre as vias de ensino ao nível europeu]

Bielefeld: Bertelsmann Stiftung, 2005. - 155 p.

ISBN 3-89204-868-1

Compilação das diferentes vias de ensino seguidas pelos jovens de toda a Europa na transição da escola para o mundo do trabalho.

União Europeia: políticas, programas e participantes

20 ans de dialogue social européen: bilan et perspectives / Claude Didry ed.

20 years of the European social dialogue: state of play and prospects / Claude Didry ed.

[20 anos de Diálogo Social Europeu: balanço e perspectivas]

Bruxelas: CES, 2005. - 39 p.

Foi em 31 de Janeiro de 1985 que os dirigentes da União das Confederações da Indústria e dos Empregadores da Europa (UNICE), do Centro Europeu das Empresas de Participação Pública e das Empresas de Interesse Económico Geral (CEEP) e da Confederação Europeia dos Sindicatos (CES/ETUC) se reuniram pela primeira vez no priorato de Val Duchesse, perto de Bruxelas, a convite de Jacques Delors, então o novo Presidente da Comissão. Essa reunião cimeira foi o ponto de partida para aquilo a que se chama actualmente o “diálogo social europeu”. Este diálogo social não é apenas uma forma de corporativismo, em que os peritos sindicais se debruçam exclusivamente sobre questões sociais. É a expressão de um “modelo de sociedade” (como realçou Jacques Delors) baseado no princípio da democracia participativa.

Projecto de parecer da secção especializada “Emprego, assuntos sociais e cidadania” sobre a proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à mobilidade transnacional na Comunidade para fins de educação e de formação: Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade COM(2005) 450 / Relator Tomasz Czajkowski.

Comité Económico e Social Europeu - CESE

(SOC, 222)

Bruxelas: Comité Económico e Social, 2006

O CESE apoia a proposta da Comissão relativa a uma Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade, observando que, desde o ano 2000, o número de pessoas que migraram para outro país para fins relacionados com o ensino triplicou, graças à existência de programas de intercâmbio internacional no domínio do ensino. Para o CESE, estes programas são uma oportunidade

para a edificação de uma sociedade europeia de tolerância, aberta a outras religiões, grupos étnicos e orientações sexuais. O CESE aprova firmemente a nova geração de programas e acções de formação propostos pela Comissão em 2004.

http://www.europa.eu/eur-lex/lex/LexUriServ/site/pt/com/2005/com2005_0450pt01.pdf

Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe / Fernanda Oliveira Reis.

[Bases para um quadro comum de garantia de qualidade (CQAF) para a EFP na Europa]

Comissão Europeia, Direcção-Geral da Educação e Cultura
Grupo de Trabalho Técnico sobre Qualidade na EFP
Bruxelas: Comissão Europeia, 2006, 16 p.

Apresentação analítica dos principais resultados da actividade do Grupo de Trabalho Técnico sobre Qualidade na EFP, em cumprimento do seu mandato. O CQAF constitui um quadro de referência europeu para assegurar e desenvolver a qualidade na EFP, com base nos princípios essenciais dos modelos de garantia de qualidade mais relevantes, actualmente existentes. O documento pode ser considerado como um instrumento de referência, que poderá auxiliar os decisores políticos e os profissionais a terem uma melhor compreensão do modo como funcionam os actuais modelos de GQ (garantia de qualidade), a identificarem domínios que devam ser melhorados e a tomarem decisões sobre o modo de os melhorar, com base em referências quantitativas e qualitativas comuns. O documento permite também identificar e classificar boas práticas nos Estados-Membros e nas relações entre si.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0001_en.doc

Skillsnet: die Relevanz des Europäischen Netzwerks zur Früherkennung von Qualifikationsanforderungen / Manfred Tessaring, Norbert Wollschläger.

[Skillsnet: relevância da Rede Europeia de Identificação Precoce de Necessidades em termos de Qualificações]

In: Qualifikationen im Wandel: Nutzen und Perspektiven der Früherkennung, p. 129-135
Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2006
(Qualifikationen erkennen - Berufe gestalten, 12)
ISBN 3-7639-3419-7

Este artigo apresenta a Rede Europeia de Identificação Precoce de Necessidades em termos de Qualificações, denominada *Skillsnet*. Esta rede reúne investigadores altamente qualificados e outros intervenientes de todo o mundo, que apresentam e debatem os resultados e métodos de

investigação e análise de novas necessidades de qualificações em mutação, bem como perspectivas a médio e longo prazo de qualificações disponíveis no mercado de trabalho. A rede constitui um fórum para o desenvolvimento de novas actividades e projectos, tendo em vista a identificação precoce de necessidades de qualificações, pela introdução de uma perspectiva multidisciplinar nos diferentes países. Os resultados das investigações são activamente debatidos com os órgãos de decisão, os profissionais no terreno, os organismos de formação, os serviços de emprego, os parceiros sociais e outras entidades que têm um papel activo na identificação das necessidades de qualificações, tendo em vista a sua transferência para as políticas e práticas de ensino e formação profissional.

Para mais informações sobre a rede *SkillsNet*, consultar:
http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/skillsnets/

The supply and demand of e-skills in Europe] / Erik Frinking (et al)
[Oferta e Procura de Qualificações Electrónicas na Europa

Leiden: RAND Europe, 2005. - 104 p.

“Este relatório abrange trabalhos executados entre Janeiro e Junho de 2005, facultando uma panorâmica das diferentes abordagens utilizadas para o estudo da oferta e procura de competências electrónicas e da situação actual em matéria de oferta e procura de competências electrónicas profissionais na União Europeia e nos seus Estados-Membros, tendo os EUA como país de contraste.”

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dgent/2005_0001_en.pdf

Working together for growth and jobs: next steps in implementing the revised Lisbon strategy: Commission staff working paper.

[Trabalhar em conjunto para o crescimento e o emprego. Etapas seguintes da implementação da estratégia de Lisboa revista - documento de trabalho da Comissão]

Comissão das Comunidades Europeias

In: SEC (2005) 622/2 de 29.04.2005

Luxemburgo: EUR-OP, 2005

O Conselho Europeu de Março de 2005 convidou a Comissão, o Conselho e os Estados-Membros a relançarem a estratégia de Lisboa, voltando a concentrar-se no crescimento e no emprego na Europa, em conformidade com as propostas da Comissão. Nesse contexto, a Comissão adoptou recentemente uma proposta de orientações prévias integradas para o crescimento e emprego para o período de 2005-2008. Essas orientações servirão de base para que os Estados-Membros elaborem os seus primeiros Programas Nacionais de Reforma até ao próximo Outono. Este Documento de Trabalho foi elaborado na sequência do anúncio feito nas orientações

integradas, adoptadas pela Comissão no passado dia 12 de Abril, e tem por finalidade principal a orientação dos Estados-Membros na preparação dos respectivos programas nacionais de reforma, especialmente em termos de estrutura e conteúdo. Em complemento dos programas nacionais de reforma, a Comissão irá apresentar, em breve, um Programa Comunitário de Lisboa, abrangendo todas as acções a serem desenvolvidas a nível europeu, para a concretização dos objectivos de crescimento e de emprego.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/0257_en.pdf

Dos Estados-Membros

- CZ **European common principles for the identification and validation of non-formal and informal learning in lifelong learning: Epanil.**
[Princípios comuns europeus para a identificação e validação da aprendizagem não-formal e informal na aprendizagem ao longo da vida: Epanil].

Instituto Nacional de Ensino Técnico e Profissional
Praga: Instituto Nacional de Ensino Técnico e Profissional, 2005

Este projecto diz respeito ao desenvolvimento de métodos e vias tendentes a fazer aumentar o acesso de adultos ao prosseguimento de estudos, pela identificação e validação da sua aprendizagem não-formal e informal. Os grupos-alvo são os adultos sem qualificações ou com os níveis mais baixos de qualificações.

<http://www.epanil.net> de

- DE **Jahrbuch Personalentwicklung 2006: Ausbildung, Weiterbildung, Management Development / Schwuchow, Karlheinz; Gutmann, Joachim.**
[Anuário do desenvolvimento de pessoal 2006: formação profissional e contínua, gestão e desenvolvimento]

Neuwied: Luchterhand Verlag, 2006, 343 p. + CD-ROM
ISBN 3-472-06291-6;

Este anuário divide-se nas seguintes áreas temáticas: melhoria do desempenho objectivo; desenvolvimento da internacionalização e das competências interculturais; avaliação no âmbito da gestão de pessoal; gestão de pessoal nas empresas de TI e, por último, desenvolvimento de carreiras.

Além do guia de desenvolvimento do pessoal, o anuário apresenta ideias de boas práticas para o desenvolvimento do pessoal e a formação contínua. Para cada área temática, são apresentados os resultados mais recentes da investigação e estudos de casos em

diferentes empresas, sendo também facultados dados documentais e endereços electrónicos para acesso à Internet. Os dados são apresentados num CD-ROM, que inclui material de trabalho e listas de serviços que podem ser descarregadas, para além de estudos e análises de mercado sobre o tema, bem como uma base de dados para estudos económicos no domínio da formação profissional inicial e contínua.

Qualifikationen im Wandel: Nutzen und Perspektiven der Früherkennung /. Hans-Jörg Bullinger [et al.] (eds.)
[Qualificações em mutação: finalidades e perspectivas do reconhecimento precoce]

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2006, 156 p.
(Qualifikationen erkennen - Berufe gestalten, 12)
ISBN 3-7639-3419-7;

Esta publicação inclui dados informativos sobre as seguintes questões: identificação precoce das necessidades de qualificações; identificação precoce de sectores inovadores e de novos sectores no domínio ocupacional; dimensão europeia do reconhecimento precoce de necessidades de qualificações. O último capítulo apresenta também a rede *Skillsnet* do Cedefop.

Com a iniciativa “Identificação precoce de necessidades de qualificações” e a instituição da Plataforma *Frequenz-Forschung*, o Ministério Federal da Formação e Investigação tem desempenhado um papel importante desde há muitos anos. Nas jornadas sobre o tema “Qualificações em mutação: finalidades e perspectivas do reconhecimento precoce”, foi feito um balanço das actividades de reconhecimento precoce desenvolvidas até agora, bem como a avaliação da sua utilização no sistema de formação profissional, debatendo as necessidades de qualificações com representantes dos sectores político, económico, empresarial e científico.

- EE **Eesti kutseharidussüsteemi arengukava aastateks 2005-2008.**
[Plano de Desenvolvimento do Ensino Profissional, 2005-2008.]
- Haridus- ja Teadusministeerium - HTM
Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 2005, 48 p.
Elukestva õppe arendamise sihtasutus Innove, Tel. (372-6) 998080,
Fax (372-6) 998081,
E-mail: katrin.ausmees@innove.ee, www.innove.ee

O plano de desenvolvimento abordado neste estudo visa estabelecer metas para o desenvolvimento do ensino profissional na Estónia até 2008 e planear as medidas, actividades e recursos necessários. O plano de desenvolvimento baseia-se nas posições assumidas para a implementação do Plano de Acção para o Desenvolvimento do

Sistema de EFP em 2001-2004 (Tegevuskava kutseharidussüsteemi arendamiseks Eestis aastateks 2001-2004) na Estónia. Para o período de 2005–2008, foram fixados três objectivos estratégicos essenciais para o desenvolvimento do ensino profissional: adaptar o ensino profissional às necessidades de desenvolvimento da economia e do mercado de trabalho da Estónia; melhorar o nível e a imagem do ensino profissional e, por último, assegurar que os estudantes que concluem o ensino profissional accedam ao mercado de trabalho.

**EL *Growth and ICT: an opportunity for Greece / Viviane Reding.
[Crescimento e TIC: uma oportunidade para a Grécia]***

Fórum Aberto para a Competitividade e o Crescimento. Atenas, Grécia. 5 de Dezembro de 2005, Atenas: [s.n.], 2005, 15 p.

Este documento transcreve o discurso de Viviane Reding, Comissária Europeia responsável pelo pelouro “Sociedade da Informação e Meios de Comunicação Social”, por ocasião do Fórum Aberto para a Competitividade e o Crescimento, realizado em Atenas, na Grécia.

http://www.europa.eu/comm/commission_barroso/reding/docs/speeches/athens_20051205.pdf

**ES *Análisis y propuestas para la mejora del sistema de formación continua en las empresas / equipo de redacción de Formadores.
[Análise e propostas para melhorar o sistema de formação contínua nas empresas.]***

Equipa de redacción de Formadores;

In: Formadores, Nº 1 (2005), p.12-19

Madrid: Confederación Española de Centros y Academias Privadas, CECAP, 2005 [Confederação Espanhola de Centros e Escolas Privadas, CECAP, 2005]
ISSN 1139-4161

Este documento consiste na análise do actual modelo de formação contínua, baseado em bonificações. São focados os objectivos, as melhorias em relação ao modelo anterior e as deficiências deste sistema no que se refere à assistência técnica, à aplicação informática, a outras iniciativas de formação e ao volume de acções de formação proporcionadas pela Administração.

**IE *Building on our vision: FÁS statement of strategy 2006-2009
[Lançar a nossa visão: declaração da FÁS sobre a estratégia para 2006-2009]***

Training and Employment Authority – FÁS [Autoridade da Formação e do Emprego – FÁS]

Dublim: FÁS, 2005. - xxiv, 71 p.

FÁS, P.O. Box 456, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4, Tel. (353-1) 6070536, Fax (353-1) 6070634, E-mail: info@fas.ie, www.fas.ie/

Este documento apresenta a segunda Declaração Estratégica da FÁS. A primeira abrangeu o período de 2002-2005. A iniciativa segue-se a um longo período de consulta e de análise da investigação e dos relatórios mais relevantes sobre estas políticas. A Estratégia identifica oito novos objectivos prioritários, entre os quais: desenvolver numa base contínua a força de trabalho; reforçar a inclusão social e a igualdade no mercado de trabalho; promover e contribuir para uma Estratégia de Desenvolvimento das Competências e Recursos Humanos a nível nacional; proporcionar programas e serviços de melhor qualidade; dotar um número cada vez maior de imigrantes das competências e qualificações necessárias para que possam aceder ao mercado de emprego irlandês. A Declaração descreve os serviços concretos que serão prestados para a concretização destes objectivos e o processo de monitorização a ser desenvolvido.

www.fas.ie/information_and_publications/strategy/sos_eng/foreword.htm

- CY **Κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας της Κύπρου 2000-2004/ Human Resource Development Authority of Cyprus [Autoridade cipriota para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos].**
[Mobilidade dos recursos humanos no mercado de trabalho de Chipre em 2000-2004.]

Human Resource Development Authority of Cyprus - HRDA, Research and Planning Directorate – RPD. [Autoridade cipriota para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos – ADRH, Direcção de Estudos e Planeamento – DEP] Nicósia: Autoridade cipriota para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos, 2005, 281 p.
ISBN 9963-43-763-X.

HRDA, PO Box 25431, 2 Anavissou Str., Strovolos, CY-1392 Nicosia, Cyprus, Tel. (357) 22515000, Fax (357) 22428522, E-mail:
hrda@hrdauth.org.cy, [Www.hrdauth.org.cy](http://www.hrdauth.org.cy)

A principal finalidade deste estudo consiste em analisar a mobilidade dos recursos humanos no mercado de emprego em Chipre, no período de 2000-2004. O estudo analisa a forma como as pessoas passam da condição de empregado para as condições de não activo ou desempregado, da condição de não activo para as condições de empregado e desempregado, e da condição de desempregado para condições de empregado e não activo.

- LV **Latvijas profesionālās izglītības sistēmā nepieciešamas izmaiņas / Jānis Āboltiņš.**

[**Mudanças necessárias em matéria de EFP na Letónia.**]

Riga: Delfi, 2005, 2 p.

A Câmara do Comércio e da Indústria da Letónia (CCIL) é uma organização não-governamental e politicamente neutra que congrega empresas de vários sectores em todo o país. A CCIL representa os interesses empresariais, através do diálogo com os governos nacionais e locais, e participa na redacção da legislação comercial na Letónia. O documento aborda as reformas no domínio da educação, descrevendo métodos para uma aplicação eficaz, susceptível de orientar a transformação do país para uma economia baseada no conhecimento. É ainda apresentada a opinião do presidente da CCIL.

<http://www.delfi.lv/archive/index.php?id=11484496>

- LT **Kompetenciju vertinimas neformalajame ir savaiminiame mokymesi: monografija / Rimantas Laužackas, Margarita Teresevičienė, Eglė Stasi naitienė.**

[**Avaliação de competências na aprendizagem não-formal e informal.**]

Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 2005, 224 p.

ISBN 9955-12-075-4

Vytautas Magnus University, Centre for Vocational Education and Research, Donelaičio str. 52 - 401, LT-44244 Kaunas, Lithuania, Tel. (370 - 37) 327827, Fax (370 - 37) 327823, E-mail: zur_pr@fc.vdu.lt, www.vdu.lt/prsc

Esta monografia analisa a avaliação e o reconhecimento dos resultados do ensino adquiridos em diferentes contextos de aprendizagem. A avaliação das competências na aprendizagem não-formal e informal constata a existência de uma abordagem sistemática no reconhecimento dos resultados da aprendizagem, obtidos fora dos estabelecimentos de ensino formal – através da experiência de trabalho, da formação no local de trabalho, em cursos de preparação ministrados por organismos privados, em seminários, acções de formação individual, trabalho voluntário, actividades na comunidade e na família. A finalidade deste tipo de avaliação consiste em identificar todas as competências da pessoa e em incentivar a transferência de competências para outros níveis: sistema de ensino, indústria, serviços ou domínios da agricultura, antecipando uma mobilidade profissional mais fácil. A publicação analisa as oportunidades e dificuldades na criação do sistema de avaliação e reconhecimento da aprendizagem não-formal e informal e identifica elementos essenciais do sistema, descrevendo a experiência de outros países. A monografia apresenta também um estudo de caso no sector do comércio retalhista, tendo em vista a avaliação dos resultados da aprendizagem não-formal e informal.

- HU Áttekintés a "Bologna folyamat" magyar irodalmáról: 2000-2004: bibliográfia / Voit Pál.

[Recensão da literatura húngara sobre o “processo de Bolonha” /2000-2004: bibliografia.]

Tatabánya: Modern Üzleti Tudományok Foiskolája, 2005, 5 p.

Modern Üzleti Tudományok Foiskolája, Tel. (36-34) 520400, E-mail:
info@mutf.hu, www.mutf.hu

Esta bibliografia reúne uma selecção de artigos de publicações periódicas, livros e recursos da Internet relacionados com a reforma do ensino superior designado por “Processo de Bolonha”, na Hungria.

<http://www.mutf.hu/kepek/Bologna-bibliografia.pdf>

- NL Beroepskwalificaties en domeinen in het mbo: twee kanten van de medaille.

[Qualificações profissionais e áreas de formação no ensino secundário profissional: as duas faces da moeda.]

Commissie Arbeidsmarkt & Onderwijsbeleid

[S.I.]: Commissie Arbeidsmarkt & Onderwijsbeleid, 2005, 26 p.

No início de Março, a Comissão sobre Mercado de Trabalho e Ensino publicou as suas recomendações dirigidas à direcção *Colo* sobre a utilização das áreas do ensino secundário profissional senior [MBO]. A publicação “Qualificações profissionais e áreas de formação no ensino secundário profissional: as duas faces da moeda” constitui uma resposta ao actual debate sobre as áreas de formação, apresentando as opiniões dos centros de conhecimento sobre a relação entre áreas de formação e qualificações de emprego. A comissão refere que as áreas de formação não são aspectos orientadores para colaboração no desenvolvimento de perfis de qualificações, papel esse que é desempenhado pela prática profissional e pelas tendências profissionais nos empregos. Embora a existência de uma classificação de áreas de formação tenha um impacto positivo sobre o processo de selecção do estudante, a sua utilização não deve resultar numa combinação aleatória de (partes de) perfis de qualificações. Relativamente à indicação da área de formação num diploma, a comissão refere que essa possibilidade não representa uma mais-valia para o estudante ou para o mercado de trabalho. O reconhecimento e a possibilidade de reconhecimento do diploma estão ao mesmo nível da qualificação e de qualquer diferenciação no número de diplomados.

<http://coordinatiepunt.nl/userimages/beroepskwalificaties%20en%20domeinen%20in%20het%20mbo.pdf>

De competentiegerichte kwalificatiestructuur in het MBO: gevolgen voor leren en opleiden / Annelies Bannink.

[Estrutura de qualificações baseadas na competência no ensino profissional: consequências para a educação e formação.]

Onderwijs en Gezondheidszorg, Vol 29 (2005) No 2, p. 9-12

Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 2005

ISSN 0920-8100

Bohn, Stafleu Van Loghum, Postbus 246, NL-3990 GA Houten, Tel.: (31-30) 6385700, www.bsl.nl/

Dentro de alguns anos, os programas de assistência à saúde no ensino profissional superior irão concentrar-se na aprendizagem relacionada com o desempenho. A OVDB está a desenvolver actualmente um sistema de qualificações baseado no desempenho que constitui a base dos currículos para os programas de assistência à saúde. Para os profissionais de saúde, o sistema de qualificações relacionadas com o desempenho baseia-se no relatório “Gekwalificeerd voor de Toekomst” (Qualificações para o Futuro) e nos perfis de emprego posteriormente formulados. O conteúdo dos perfis de qualificações será adaptado às tendências recentes em matéria de assistência à saúde. Este artigo responde à seguinte questão: que mudanças concretas para a aprendizagem e o ensino podem ser esperadas com a aplicação do novo sistema de qualificações?

Edições mais recentes em língua portuguesa

No 35/2005

Dossier Redcom

Os estudos científicos na Europa – um tema para a EFP

- Redcom – Rede europeia de divulgação em matéria de educação comparada (Jean Gordon)
- A Europa e a crise das vocações científicas (Bernard Convert)
- A crise das vocações científicas em França: modalidades e mecanismos sociais explicativos (Bernard Convert e Francis Gugenheim)
- A conjuntura industrial e o desinteresse pelos estudos científicos (Joachim Haas)
- Escolher a área da ciência e tecnologia! (Maarten Biermans, Uulkje de Jong, Marko van Leeuwen e Jaap Roeleveld)

Análise das políticas de formação profissional

- Transformações e desafios da validação da experiência (Emmanuel Triby)

Investigação

- Percursos de formação e aspirações familiares em França, uma abordagem com base em dados de amostra (Saïd Hanchane, Éric Verdier)

No 36/2005

Artigos de investigação

- A caminho de um modelo de produção neo-artesanal de serviços digitalizados ajustados às necessidades? (Alain d'Iribarne)
- Aprendizagem expansiva: oportunidades e limites de uma teoria de aprendizagem centrada na perspectiva do sujeito (Anke Grotlüschen)
- Desafios da reforma do EFP (Ensino e Formação Profissional) para a profissão docente: uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Bernhard Buck)
- O diploma francês de *baccalauréat* profissional: um espaço de múltiplas transições para os jovens (Bénédicte Gendron)
- Alargamento da participação no sistema de ensino e formação técnico-profissional: a experiência da Roménia (Lucian Ciolan, Madlen Şerban)
- Estatísticas comparativas a nível internacional sobre educação, formação e qualificações: últimas evoluções e perspectivas (Pascaline Descy, Katja Nestler, Manfred Tessaring)
- Estreitar laços entre o ensino profissional e a investigação, a política e a prática no domínio da formação profissional: uma visão pessoal (George Psacharopoulos)

No 37/2006

Investigação

- Oferta de competências na área das TIC no Reino Unido e na Alemanha
(Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman)
- O conceito de qualificação e a sua construção social
(Mike Rigby, Enric Sanchis)

Análise das políticas de FP

- O reconhecimento oficial dos conhecimentos profissionais obtidos através da experiência
(Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía, Esther Monterrubio Ariznabarreta)
- Duas ou três vias de ensino profissional? Balanço e situação actual em Espanha
(Rafael Merino)
- Aprendizagem participativa através do trabalho: formação em regime de aprendizagem e ensino superior a tempo parcial
(Alison Fuller)
- Observatórios do emprego e da formação profissional no Magrebe
(Bernard Fourcade)

Resenha temática

- Aprendizagem e cidadania nas organizações
(Massimo Tomassini)

Revista EUROPEIA

Por favor envie o cupão ao distribuidor apropriado.

Desejo assinar a Revista Europeia de Formação Profissional por um ano (3 números, EUR 25 mais IVA e despesas de porte)

Desejo receber os seguintes números da Revista Europeia de Formação Profissional contra pagamento de EUR 12 (mais IVA e despesas de porte) por cada exemplar

| | | | | | | | |
|--------|--|--|--|--|--|--|--|
| Número | | | | | | | |
| Língua | | | | | | | |

Por favor, queira indicar claramente as suas coordenadas em capitais impressas.
Os endereços incompletos ou ilegíveis não são infelizmente utilizáveis.

| | | | | | | | |
|------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| Apelidos | | | | | | | |
| Nome | | | | | | | |
| Organização/ Departamento | | | | | | | |
| Rua, N.º | | | | | | | |
| Código postal/ Localidade | | | | | | | |
| País | | | | | | | |
| E-mail | | | | | | | |

Assinatura _____
Data _____
07/2006



ReferNet – Rede Europeia de Referência e Especialização

Cedefop

Centro Europeu para do Desenvolvimento da Formação Profissional
A PO Box 22427, GR-55102 Grécia
T (30) 2310 49 00 71
F (30) 2310 49 00 43
R Sr. Marc Willem Chefe da Área D – Informação, Comunicação e Disseminação
E marc.willem@cedefop.europa.eu
W <http://www.cedefop.europa.eu>
<http://www.trainingvillage.gr>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
A Fiolstræde 44 DK-1171 Dinamarca
T (45-33) 95 70 99
F (45-33) 95 70 01
R Sr. Svend-Erik Povlsen
E sep@cirusmail.dk
W <http://www.ciriusonline.dk>

OEEK

Organismos Epangelmatikis Ekpadefsis kai Kartartisis
A Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou GR-14234 Grécia
T (30) 210 270 91 44
F (30) 210 2 77 18 29
R Sr.^a Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oek.gr
W <http://www.oek.gr>

Academic Information Centre

Valnu iela 2 LV-1050 Riga Letónia
T (371-7) 22 51 55
F (371-7) 22 10 06
R Sr.^a Baiba Ramina
E baiba@aic.lv
W <http://www.aic.lv>

OEIBF

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
A Biberstrasse 5/6 A-1010 Austria
T (43-1) 310 33 34
F (43-1) 319 77 72
R Sr. Peter Schlogl
E peter.schloegl@oeibf.at
W <http://www.ibw.at>

INNOVE

Elukestva Óppre Arendamise Sihtasutus
A Liivalaia 2 EE-10118 Tallinn Estónia
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
R Sr.^a Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W <http://www.innove.ee>

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága
A P.f.: 564 Bihari János u.5 HU-1374 Budapest Hungria
T (36-1) 30 46 62 391
F (36-1) 30 13 242
R Sr. Tamás Köpeczi-Bocz
E kopeczit@omai.hu
W <http://www.nive.hu>

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training
A Gelezinio Vilko g. 12, LT-2600 Vilnius, Lituânia
T (370-5) 21 23 523
F (370-5) 24 98 183
R Sr.^a Giedre Beleckiene
E giedre@pmmc.lt
W <http://www.pmmc.lt>

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
A Kaizerlaan 11, B-1000 Brussels, Bélgica
T (32-2) 5061 321
F (32-2) 5061 561
R Sr. Reinald Van Weydeveldt
E reinald.van.weydeveldt@vdab.be
W <http://www.leforem.be>

OPH

Opetushallitus
A Hakaniementie 2 P.O. Box 380 FI-00531 Helsinki Finlândia
T (358-9) 77 47 71 24
F (358-9) 77 47 78 65 or 69
R Sr. Matti Kyro
E matti.kyro@oph.fi
W <http://www.oph.fi>

EDUCATE Iceland

Grensásvegur 16a IS-108 Reykjavík Islândia
T (354) 599 14 40
F (354) 599 14 01
R Sr. Arnbjörn Olafsson
E arnbjorn@mennt.is
W <http://www.mennt.is/>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
A 29, rue Aldringen L-2926 Luxemburgo
T (352) 47 85 241
F (352) 47 41 16
R Sr. Jos Noesen
E noesen@men.lu
W <http://www.men.lu>

Human Resource Development Authority of Cyprus

2 Anavissou Street, Strovolos P.O. Box 25431 CY-1392 Nicosia Chipre
T (357-22) 39 03 67
F (357-22) 42 85 22
R Sr. Yiannis Mourouzides
E y.mourouzides@hrdauth.org.cy
W <http://www.hrdauth.org.cy>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
A 4, avenue du Stade de France FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex, França
T (33-1) 55 93 91 14
F (33-1) 55 93 17 28
R Sr.^a Henriette Perker
E h.perker@centre-inffo.fr
W <http://www.centre-inffo.fr>

FAS

Training and Employment Authority
A P.O. Box 456 27-33 Upper Baggot Street Dublin 4 Irlanda
T (353-1) 607 05 36
F (353-1) 607 06 34
R Sr.^a Margaret Carey
E margaret.m.carey@fas.ie
W <http://www.fas.ie>

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' I-Edukazzjoni Room 325, Education Division
A Great Siege Road MT-CMR02 Floriana Malta
T (356-21) 22 81 94
F (356-21) 23 98 42
R Sr.^a Margaret M Ellul
E margaret.m.ellul@gov.mt
W <http://www.education.gov.mt>

NVF

Národní vzdělávací fond
A Opletalova 25 CZ-11000 Repùblica Chéca
T (420-2) 24 50 05 40
F (420-2) 24 50 05 02
R Sr.^a Vera Czesana
E czesana@nfv.cz
W <http://www.nfv.cz>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
A Robert-Schumann-Platz 3 D-53142 Bonn Alemania
T (49-228) 107 16 30
F (49-228) 107 29 71
R Sr.^a Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W <http://www.bibb.de>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
A Via Morgagni 33 I-00161 Roma, Itália
T (39-06) 44 59 01
F (39-06) 44 25 16 09
R Sr. Colombo Conti
E c.conti@isfol.it
W <http://www.isfol.it>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
A Pettelaarpark - Postbus 1585 NL-5200 BP 's-Hertogenbosch Países Baixos
T (31-73) 680 07 27
F (31-73) 612 34 25
R Sr. Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W <http://www.cinop.nl>

Organizações associadas

TI

Teknologisk Institutt
A Akersveien 24C
 N-0131 Oslo
 Noruega
T (47-22) 86 50 00
F (47-22) 20 18 01
R Sr. Halfdan Farstad
E halfdan.farstad@teknologisk.no
W <http://www.teknologisk.no>

BKKK

Co-operation Fund
A ul. Górnioślańska 4A
 PL-00444
 Polónia
T (48-22) 62 53 937
F (48-22) 62 52 805
R Sr.^a Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W <http://www.cofund.org.pl>

IQF

Institute for Quality in Training (former INOFOR)
A Avenida Almirante Reis, n.º 72
 P-1150-020 Lisboa
 Portugal
T (351-21) 810 70 12
F (351-21) 810 71 91
R Sr.^a Fernanda Ferreira
E fernanda.ferreira@iqf.gov.pt
W <http://www.inofor.pt>

Šiov

State Institute of Vocational Education and Training
A Černýševského 27
 SK-85101 Bratislava
 Eslováquia
T (421-2) 62 41 06 78
F (421-2) 62 41 06 78
R Sr.^a Dagmar Jelinkova
E sno@netax.sk
W <http://www.siov.sk>

CP

Centra RS za poklicno izobraževanje
A Ob Zeleznicu 16
 SI-1000 Ljubljana
 Eslovénia
T (386-1) 586 42 23
F (386-1) 54 22 045
R Sr.^a Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W <http://www.cpi.si>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional
A Avenida Uruguay 1238
 Casilla de correo 1761
 UY - 11000 Montevideo
 Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05
W <http://www.cinterfor.org.uy>

DG EAC

Direcção-Geral da Educação e da Cultura
 Comissão Europeia
A Rue de la Loi 200
 B-1049 Bruxelas
 Bélgica
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830
W http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
A Condesa de Venadito 9
 E-28027 Madrid
 Espanha
T (34-91) 585 98 34
F (34-91) 585 98 19
R Sr.^a María Luz de la Cuevas Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W <http://www.inem.es>

Skolverket - Statens Skolverk

A Kungsgatan 53
 S-10620 Stockholm
 Suécia
T (46-8) 52 73 32 87
F (46-8) 24 44 20
R Sr. Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W <http://www.skolverket.se>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
A 83 Piccadilly
 UK-W1J8QA
 Reino Unido
T (44-20) 75 09 55 55
F (44-20) 75 09 66 66
R Sr. Tom Leney
E leneyt@qca.org.uk
W <http://www.qca.org.uk>

ETF

European Training Foundation
A Villa Gualino
 Viale Settimio Severo 65
 I-10133 Turim
 Itália
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W <http://www.etf.europa.eu>

KRIVET

Korea Research Institute for Vocational Education and Training
A 15-1 Chongdam 2-dong
 KR-135-102 Kangnam-gu,
 Seoul
 Coreia
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W <http://www.krivet.re.kr>

NCVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.
A P.O. Box 8288
 AU-SA 5000 Station Arcade
 Austrália
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W <http://www.ncver.edu.au>

EURYDICE

The Education Information Network in Europe
A Avenue Louise 240
 B-1050 Bruxelas
 Bélgica
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W <http://www.eurydice.org>

OVTA

Overseas Vocational Training Association
A 1-1 Hibino, 1 Chome,
 Mihamaku
 JP-261-0021 Chiba-shi
 Japão
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W <http://www.ovta.or.jp>

EVTA

European Vocational Training Association
A Rue de la Loi 93-97
 B-1040 Bruxelas
 Bélgica
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W <http://www.evta.net>

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
 D-53113 Bonn
 Alemanha
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 243 37 77
W <http://www.unevoc.unesco.org>

ILO

International Labour Office
A 4 Route des Morillons
 CH-1211 Genebra 22
 Suíça
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W <http://www.ilo.org>

Revista Europeia de Formação Profissional

Convite à apresentação de contribuições para a Edição Temática sobre Avaliação, reconhecimento/validação e certificação de aprendizagens, conhecimentos e competências informais

No relatório do Cedefop, intitulado “The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning”, é possível encontrar definições de **aprendizagem informal e não formal**. Estas definições foram discutidas ocasionalmente durante a segunda metade do século XX, mas voltaram a ser abordadas recentemente por duas razões principais:

- diminuição dos recursos naturais e procura de alternativas, designadamente o conhecimento;
- a aprendizagem ao longo da vida e a aprendizagem em todos os aspectos da vida como forma de melhorar o estatuto dos indivíduos.

A UE promove a aprendizagem informal e não formal de diversas formas, sobretudo através da validação. Nalguns países europeus, foram criados sistemas de avaliação, reconhecimento e certificação de aprendizagens informais, a fim de aumentar o stock de conhecimento explícito e permitir a sua utilização. Tais sistemas contribuem para melhorar a posição social e o bem-estar dos indivíduos, bem como para aumentar a sua empregabilidade, fomentando aprendizagem contínua e a aquisição de conhecimentos. Contudo, tal como é afirmado no relatório do Cedefop, a validação da aprendizagem não formal e informal nos níveis secundário e superior ainda é predominantemente experimental.

O objectivo de uma edição temática é aprofundar as ideias contidas no relatório do Cedefop acima referido. Serão particularmente bem-vindas as propostas apresentadas por investigadores e outras entidades que tenham tido oportunidade de examinar e avaliar a forma como os sistemas de validação de aprendizagens não formais e informais funcionam na prática. Assim, os artigos podem abordar os seguintes temas:

- as posições de diversos grupos sociais, organizações e partes interessadas relativamente à avaliação, reconhecimento e certificação de aprendizagens não formais e informais – ARCNIL (*Assessment, Recognition and Certification of Non-Formal and Informal Learning*). Qual a origem desta terminologia? Em que contexto é utilizada e por quem?
- a estrutura e o funcionamento dos sistemas nacionais de ARCNIL;
- o papel das normas nacionais de qualificação e a modularização dos programas de educação e formação na ARCNIL;
- a aplicação da ARCNIL em instituições e outras organizações;
- a relação entre o sistema de educação e formação formal e a ARCNIL;
- os efeitos da ARCNIL a nível social, profissional, pessoal e económico;
- as mudanças necessárias no plano educativo para enfrentar os desafios emergentes (a nível teórico e empírico, a nível estrutural e organizacional, a nível da representação dos intervenientes, entre outros).

Serão bem-vindas diferentes formas de abordagem dos temas:

- **análises políticas** de contextos de valor, as posições dos parceiros sociais e de outras partes interessadas, concepção de sistemas, seu funcionamento e respectivos resultados;

Se desejar enviar um artigo, queira contactar

Éric Fries Guggenheim
(Chefe de Redacção) por correio electrónico para o endereço seguinte:
efg@cedefop.europa.eu,
por telefone:

(30) 23 10 49 01 11,
ou por fax:
(30) 23 10 49 01 17.

- **análises quantitativas** centradas no funcionamento dos sistemas no que diz respeito ao número de participantes, ao perfil dos candidatos, ao seu sucesso no processo de ARCNIL, às suas consequências a nível da educação, da mobilidade em termos de emprego e das remunerações, às atitudes e opiniões dos participantes, etc.;
- **avaliação e estudos de caso** a nível nacional, sectorial, organizacional;
- **discursos baseados em obras de referência** ou na investigação empírica, que levantem questões importantes e que apresentem soluções, etc.

Gostaríamos de incentivar, em particular, a elaboração de artigos que apresentem uma **abordagem comparativa** relativamente à ARCNIL, por exemplo, artigos que comparem sistemas nacionais, soluções sectoriais ou casos em diferentes Estados-Membros, assim como os artigos que comparem as medidas adoptadas nos países da UE com as que são adoptadas fora da UE. Será dada prioridade às **contribuições centradas no EFP** (Ensino e Formação Profissional). ■

38 revista europeia de formação profissional

MAIO-AGOSTO 2006/2

INVESTIGAÇÃO

Trabalhadores qualificados para a sociedade do conhecimento e dos serviços

Incursões pelas tendências que determinam as futuras necessidades de formação inicial e contínua

Arthur Schneeberger

Perceber o *e-learning*: uma oportunidade para a Europa?

Gabi Reinmann

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FP

Os estágios de FP na Catalunha: entre a lei, os agentes e o mercado

Josep F. Mària i Serrano

Jovens com baixo nível de instrução: promover projectos inovadores

Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana María Calvo Sastre

ESTUDOS DE CASO

Europass-Formação Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred Lukas, Detlef Pohl

Damos uma oportunidade ou apenas valorizamos a produtividade?

Begoña de la Iglesia Mayol

A implementação de um programa de aprendizagem na Síria: construir o caminho para a mudança

Rebecca Warden

04
05
16

TI-AA-06-038-PT-C



Centro Europeu para o Desenvolvimento

da Formação Profissional

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)

Endereço postal: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20

Correio electrónico: info@cedefop.europa.eu

Homepage: www.cedefop.europa.eu

Sítio web interativo: www.trainingvillage.gr



Serviço das Publicações

Publications.europa.eu

Preço no Luxemburgo (IVA excluído)

Preço por número EUR 12

Assinatura anual EUR 25