

CEDEFOP

Nº 5 Maio – Agosto 1995/II

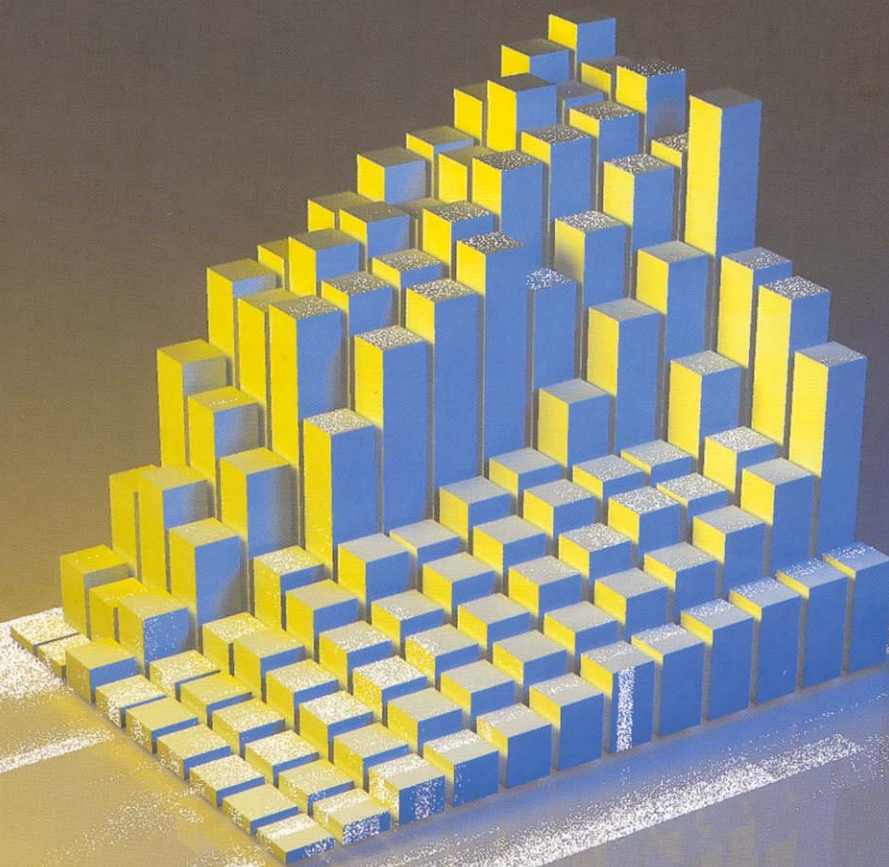
ISSN 0258-7491

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

R E V I S T A E U R O P E I A



A produção de competências na empresa





Editorial

Desde há muitos anos que, na maior parte dos países europeus, a reflexão e as políticas seguidas concedem uma grande importância ao papel da empresa, em matéria de formação profissional.

As razões que conduzem mais frequentemente ao aumento do papel da empresa foram muitas vezes analisadas e são bem conhecidas, quer se trate das transformações tecnológicas, das organizações do trabalho, do aumento do desemprego, da contribuição procurada da formação para a competitividade das economias.

As formas adquiridas pela intervenção da empresa no processo de formação são, no entanto, múltiplas. São igualmente próprias de cada país, tendo em conta as particularidades de cada sistema de formação profissional.

Assim, a intervenção da empresa e, de um modo mais alargado, das organizações profissionais, na definição dos objectivos e dos conteúdos das formações profissionais foi e continua a ser um tema central em vários países. Um aspecto desta questão é o dos modos de regulação das formações que assentam sobre uma concertação eficaz entre os actores do mundo económico e os do mundo da formação, nomeadamente, nos países que, como a França, têm um sistema de formação largamente fundado sobre ensinamentos formais distribuídos por estabelecimentos escolares colocados sob a responsabilidade do Estado. A Grã-Bretanha deu uma resposta diferente ao introduzir uma codificação das competências e uma certificação independentes do acto de formação, onde as empresas desempenham um papel fundamental. O objectivo é, pois, fornecer aos actores da formação - empresas ou organismos de formação - referências que melhorem a eficácia do mercado de trabalho e que permitam aos organismos de formação orientar os seus programas e as suas vias de formação.

Uma outra questão essencial é, evidentemente, a da intervenção da empresa no próprio processo de formação profissional. A empresa como **lugar de formação**

é o tema deste número da Revista Europeia da Formação Profissional. Trata-se aqui de um tema muito "clássico" tratado frequentemente sob o ângulo da eficácia das formações em alternância, comparativamente às formações unicamente escolares. Esta não é a abordagem deste número que trata, de modo diferente, do papel da empresa na formação.

Existe uma pergunta comum a todos os artigos. O que é que na empresa permite de facto o desenvolvimento dos conhecimentos e do saber-fazer dos assalariados? Ou, quais são as condições internas à empresa, susceptíveis de garantir que a formação no local de trabalho, a formação informal ou as formações formais por iniciativa da empresa, assegurem efectivamente uma produção de competências útil à empresa? Uma empresa não se resume a postos de trabalho e a acções em matéria de formação. É também uma organização, dos instrumentos de gestão, um sistema de mobilidade e dos modos de recrutamento, etc.

Enfim, as diferentes dimensões da empresa podem ter uma incidência sobre os processos de aprendizagem da mão-de-obra e, por conseguinte, sobre a constituição das competências dos assalariados. Assim, uma empresa, como qualquer organização, não é apenas um modo de coordenação das actividades dos seus membros. É, também, uma forma de organização da aprendizagem de cada um dos seus membros e isto é válido tanto para as organizações taylorianas, como para as novas formas de organização. É igualmente um local de aquisição de saber-fazer e de conhecimentos que ultrapassam aqueles detidos por cada indivíduo: falaremos assim do saber-fazer da empresa, da sua profissão.

Esta reflexão sobre o papel da empresa no processo de aprendizagem e na formação não está isolada. Desenvolve-se na maior parte dos países. Os Franceses falarão de organização qualificante, os Ingleses de "learning company". Reencontramos aqui o tema próprio das ciências da gestão, do desenvolvimento dos recursos humanos. A atenção não é pois pres-



tada só às únicas formações formais, mas também às aprendizagens mais difusas, mais difíceis de apreender, mas igualmente tão importantes do ponto de vista da competitividade da empresa. As análises levadas a cabo debruçam-se em primeiro lugar sobre as múltiplas condições de exercício do trabalho individual e colectivo que facilitam, entram, estruturam as aprendizagens ou que criam, pelo contrário, a exclusão: a mobilidade, as classificações, a autonomia no trabalho, as incitações.

Trata-se aqui de um tema novo que se diferencia de uma visão da aprendizagem fundada na existência de profissões bem identificadas, em torno das quais se organizam as formações formais e informais. Assim, o artigo de U. Teichler situa o papel da empresa e da profissão na organização das formações na Alemanha e no Japão.

Encontraremos igualmente neste número concepções variadas da empresa e do seu papel em matéria de formação:

□ a empresa como actor de formação, isto é, definindo objectivos e pondo em prática meios específicos de formação, no caso da reparação automóvel (G.Spottl) e de Rover (J.Berkeley);

□ a empresa como local de aprendizagem, nomeadamente, nos artigos de J. Onstenk e G. Dybowski;

□ a empresa de aprendizagem, nomeadamente, nos artigos dos autores franceses, P.Zarifian, L. Mallet, M. Campinos-Dubernet, T. Collin e B. Grasser.

Da leitura destes artigos emerge uma nova abordagem dos processos de aprendizagem resultantes da actividade de trabalho no seio da empresa. Não se trata simplesmente de considerar a aprendizagem no posto de trabalho como um resultado de actividade de trabalho individual, eventualmente tutorada. A construção das competências deve ser vista não só como um resultado das acções de formação, mas também como um facto de organização, como um resultado da cooperação entre indivíduos.

Jean-François Germe



A produção de competências na empresa

Um apanhado do debate em França

Organização qualificante e modelos de competência:

que razões, que aprendizagens? 5

Philippe Zarifian

"(...) tanto ao nível da forma, como do conteúdo das aprendizagens, muita coisa é posta em causa e foi para tentar responder a estes desafios que surgiram as organizações qualificantes."

Organização qualificante, coordenação e incentivo 11

Louis Mallet

E se as organizações muito recomendadas permitissem também "as novas aprendizagens"? E se a organização qualificante não significasse mais nada do que novas formas de controlo e de incitação?

Organização qualificante e mobilidade

Os técnicos de exploração na indústria química 18

Myriam Campinos-Dubernet

As empresas francesas face à tensão entre produção de "novas" normas internas e construção social baseada sobre o aparelho educativo: será que as organizações qualificantes não correm o risco de ficar só pelas boas intenções?

Classificações e novas formas de organização do trabalho:

quais as articulações possíveis? 27

Thierry Colin; Benoît Grasser

A negociação dos sistemas de qualificação cria uma desconexão entre inovação e constrangimentos.

Conceber de outro modo o processo de aprendizagem

A aprendizagem no local de trabalho no âmbito da reforma

organizativa na indústria transformadora 34

Jeroen Onstenk

"(...) Não só as empresas de alta tecnologia (...) mas também relativamente poucas empresas dirigidas para a transformação podem seguir o rumo de uma organização qualificante."

Aprendizagem profissional no contexto de processos inovadores a

nível de empresas - Implicações no domínio da formação profissional 43

Gisela Dybowski

As transformações do trabalho e das qualificações levam a repensar e a reorganizar os processos de aprendizagem e o papel dos formadores.



Inovação dos modelos de formação: o caso do sector de reparação automóvel

Modelos inovadores no domínio da formação profissional contínua, como resposta aos desafios colocados no sector automóvel europeu na assistência pós-venda

49

Georg Spöttl

As mutações do sector de reparação automóvel são acompanhadas por um desenvolvimento da formação contínua particularmente rico em inovações.

A formação na empresa sob o ponto de vista do sistema de formação: o “caso de Rover” no Reino Unido

Em busca do emprego para toda a vida: prioridades para a formação inicial

58

John Berkeley

As escolas “necessitam de um ‘local de trabalho relacionado com o curriculum’, direccionado especificamente para a obtenção de resultados educativos planeados.”

Os sistemas de qualificação e de socialização profissionais: uma comparação Alemanha - Japão

Formação e arranque profissional no Japão - Impressões de uma comparação nipónico-alemã

67

Ulrich Teichler

É antes pelas exigências concretas em matéria de qualificação que se distinguem os sistemas de qualificação e de socialização profissionais dos dois países, do que pelas noções fundamentais sobre as quais se apoiam: profissão na Alemanha, empresa no Japão.

Leituras

Seleccção de leituras

75

Títulos recebidos na redacção

90



Organização qualificante e modelos da competência: que razões? que aprendizagens?

O nosso objectivo não consiste em tentar definir o que é, ou deveria ser, uma organização qualificante, o que aliás já foi feito¹. Trata-se, antes, de abordar mais a montante as questões subjacentes a esta temática.

A organização qualificante pode ser definida, da forma mais simples, como uma organização que favorece, por construção, as aprendizagens de índole profissional, isto é, uma organização que permite aprender. Esta definição é, contudo, manifestamente insuficiente para definir aquilo que se encontra actualmente em jogo. De facto, desde longa data, espera-se que a organização produza aquilo que, em economia, é designado por “efeitos de aprendizagem”. Depois de Adam Smith, surge a ideia de que uma mesma série de gestos incessantemente repetidos deveria, segundo aquele autor, promover a aquisição de uma grande destreza neste domínio. Adam Smith defendia mesmo que uma tal repetição e especialização dos gestos conduziria o operário, na sua procura de algum conforto e de uma certa eficácia na execução dessa série de gestos, a conceber melhoramentos técnicos relevantes para a sua realização.

Assim, a nova questão - e na medida em que se trata de uma questão - não reside na procura de efeitos de aprendizagem, na criação de uma organização meramente “de aprendizagem”², mas na elucidação das razões pelas quais se assiste a um ressurgir desta problemática, bem como na nova natureza das aprendizagens.

1. As razões do ressurgimento da problemática da organização

As vantagens da cooperação...

Os estudos actualmente efectuados em empresas, pelo menos nas que procuram inovar as suas formas de organização e de gestão, evidenciam a importância atribuída à cooperação.

O termo não é muito usado nesta acepção, como se hesitássemos em utilizá-lo. É, porém, de cooperação que se trata quando, recorrendo a subtis desvios de linguagem, se fala de “agir em conjunto”. São inúmeros os exemplos concretos que ilustram esta situação:

□ Exaltam-se os méritos do trabalho colectivo nas fábricas, das equipas dotadas de autonomia, responsáveis pela consecução dos seus objectivos, agindo de modo auto-regulado e auto-coordenado para assumir essa responsabilidade.

□ Fala-se de descompartimentação entre as funções, das interacções, do diálogo entre serviços que antes se ignoravam. O paradigma da “coordenação horizontal” ganha terreno e colide com os esquemas associados à segmentação funcional da empresa.

□ Desenvolvem-se organizações por projecto ou, mais simplesmente, grupos de progresso multi-profissões, que permitem às diferentes áreas profissionais e

Philippe Zarifian

é actualmente professor de sociologia na Universidade de Marne la Vallée, decano do Collège des Sciences Sociales e director de investigação do LATTs, laboratório ligado à direcção de investigação do ENPC e associado ao CNRS.

No presente artigo, o autor interroga-se sobre as razões que terão colocado na ordem do dia o tema e a prática da organização qualificante, salientando a existência de três tipos de razões: a importância atribuída à cooperação no trabalho, os problemas suscitados pelas tendências que levam à exclusão de uma parte da população assalariada e dos jovens e a instabilidade das escolhas organizativas. O autor mostra que o papel da organização qualificante não pode cingir-se ao de mera “organização de aprendizagem”. Importa desenvolver novos dispositivos de aprendizagem que superem e integrem o recurso à experiência profissional e a formação escolar.

1) Philippe Zarifian, “Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante”, Revista Education Permanente, nº 112, Paris, Outubro de 1992.

2) E aqui reside a ambiguidade da expressão “learning organization”.



“A nova questão - na medida em que se trata de uma questão - não reside na procura de efeitos de aprendizagem, na criação de uma organização meramente “de aprendizagem”, mas na elucidação das razões pelas quais se assiste a um ressurgir desta problemática, bem como na nova natureza das aprendizagens.”

“Os estudos actualmente efectuados em empresas (...) evidenciam a importância atribuída à cooperação.

“A verdade é que nem sempre avaliamos o reverso destas modalidades de cooperação, isto é, as novas separações que, muito provavelmente, irão criar(...)”

“As razões para “incentivar a cooperação” são hoje tão sólidas como o eram anteriormente as razões para “separar e isolar”.”

especialidades trabalharemos em paralelo, em simultâneo e de modo convergente.

□ Empreende-se a racionalização dos processos transversais (como, por exemplo, o processo que medeia entre a recepção da nota de encomenda e a sua entrega) e constata-se que o essencial dos ganhos de produtividade resulta do aperfeiçoamento (e da redução) das interfaces entre os vários componentes do processo.

□ Ensaia-se a passagem da subcontratação às relações de parceria, também com base na intensificação dos intercâmbios e na realização conjunta de tarefas, em busca de relações de confiança que sejam estáveis a longo prazo.

□ Desenham-se novos perfis hierárquicos que valorizam as capacidades de saber ouvir, de animação e de diálogo.

□ Dos técnicos, enquanto especialistas num determinado domínio, espera-se, doravante, que saibam compreender os problemas dos outros, dar-lhes assistência, formar e, em suma, que assimilem o significado de uma verdadeira prestação de serviço.

□ Privilegia-se o estado de espírito implícito na relação cliente-fornecedor: conhecer as expectativas do outro (o cliente) em relação à nossa actuação e de que forma a aceita.

Em suma: trata-se de um “agir em conjunto” em todos os planos que parece emergir, nos discursos e, pelo menos em parte, nos factos, na construção concreta das novas organizações. A verdade é que nem sempre avaliamos o reverso destas modalidades de cooperação, isto é, as novas separações que, muito provavelmente, irão criar:

□ Quando se constituem grupos autónomos, será que são, de algum modo, tidos em conta os riscos de que estes grupos se fechem em si mesmos e ponham em causa solidariedades implícitas que outrora existiam nos locais de trabalho?

□ Quando se procede à “descompartimentação” das funções, será que são tidas em conta as identidades inerentes a cada profissão e a desestabilização assim introduzida em locais de relativa autono-

mia? A coordenação horizontal permitirá a cada indivíduo a possibilidade de encontrar o posto que considera mais conveniente? Se colocarmos a questão aos profissionais de manutenção, por exemplo, verificaremos com surpresa a sua “resistência”.

□ Quando, no caso de organizações criadas por projecto, como no sector da indústria automóvel, as opções e decisões mais importantes são transferidas para montante do lançamento desses projectos, ter-se-á a certeza de não estar a colocar numa situação de ainda maior dependência o pessoal a jusante? A organização por projecto aproxima os actores da concepção dos produtos e dos processos, mas será capaz de associar efectivamente, no âmbito desta cooperação, os actores das fábricas...?

Não obstante as inúmeras reservas que poderão colocar-se a um espírito atento é, em nosso entender, indubitável que o paradigma do “incentivo à cooperação” ganha terreno, assumindo-se como uma nova referência cultural para os organizadores, a qual substitui, pelo menos em termos da sua dominância, o paradigma da separação das tarefas e responsabilidades.

As razões para “incentivar a cooperação” são hoje tão sólidas como o eram anteriormente as razões para “separar e isolar”, tendo mesmo sido alvo de uma certa banalização, a qual lhes confere, de certo modo, a sua solidez, mas impede, não raro, uma análise exaustiva dos processos de cooperação. Eis duas das razões assim banalizadas:

A reactividade: uma organização reactiva é aquela que é capaz de reagir bem, rapidamente e de modo pertinente a uma variação do ambiente económico e esta qualidade assume especial importância no contexto de instabilidade e incerteza que caracteriza as actuais formas de crescimento. Reagir bem e com rapidez é agir de modo a que informação circule rapidamente nas redes horizontais, aproximar a análise dos problemas da tomada de decisão e da acção, agir de modo a que sejam convergentes as (re) acções dos diferentes actores da empresa, sem dúvida boas razões para descentralizar e cooperar.



A integração: quer resulte da configuração dos sistemas técnicos ou seja devida à racionalização e tensão dos fluxos, a integração torna objectivamente mais interdependentes as diversas actividades da empresa e promove, de certo modo, uma intensificação dos intercâmbios entre aqueles que assumem estas actividades. Basta pensar, por exemplo, nas consequências de uma organização em fluxos sob tensão, no caso de uma empresa como a SNECMA, que procura reduzir o ciclo de fabricação no interior das suas fábricas, bem como a nível da rede de fornecedores. Trata-se de uma boa razão para promover a convergência das acções, estruturar os encontros entre os componentes dos motores e desenvolver o sentido de interdependência entre um elevado número de actores.

Estaremos, porém, a avaliar plenamente as consequências da cooperação? É neste âmbito que o tema da organização qualificante começa a tomar sentido: trata-se de inter-relacionar saberes diversos, pontos de vista e interesses que se constituíram separadamente, mesmo até em oposição, no seio da organização que herdámos, saberes esses que devem, doravante, desenvolver-se em inter-relação, em comunicação, e não mais em isolamento, em estrita especialização e centrados em torno de si próprios.

A organização torna-se qualificante na medida em que legítima e favorece esse inter-relacionamento, permite a cada participante elevar a sua competência no contacto social com outras profissões e/ou outras categorias sociais, em função de necessidades directamente ligadas aos desempenhos do funcionamento produtivo.

A rampa da exclusão...

Um dos principais riscos das “novas organizações” e, em especial, das organizações que dão ênfase à cooperação e elevação das competências é o facto de constituírem temíveis máquinas de selecção e de exclusão.

Um trabalhador que, durante 20 ou 30 anos, desempenhou as suas funções, poderá ser friamente declarado “incompetente” e pressionado a deixar o seu posto

ou, de forma mais afável, mas igualmente previsível em termos do seu resultado, marginalizado na organização do trabalho ou colocado fora dos circuitos e formas de modernização. Esta marginalização não atingirá apenas os adultos inseridos na vida activa, mas também, de acordo com um princípio idêntico, os jovens que abandonam o sistema educativo sem diploma, bem como os jovens que os empregadores consideram “com insuficiente escolaridade” - serão socialmente declarados “incompetentes”, sem mesmo terem podido mostrar as suas capacidades. Estamos, pois, perante um paradoxo das “novas organizações”: constituem uma oportunidade de abertura a qualificações mais elevadas, mas poderão degradar completamente a situação de um considerável número de indivíduos.

Se atribuirmos alguma importância a esta questão, importa abandonar uma visão puramente “economicista” da organização qualificante e ter em conta que ela deve permitir responder ao seguinte repto: como transformar as competências dos assalariados partindo daquilo que eles são, no respeito pela diversidade dos seus percursos e das suas aquisições, por forma a que tenham uma ampla participação na construção e desenvolvimento das “organizações de cooperação”?

E voltamos à primeira definição da organização qualificante: adquirir competências **no seio** da organização, mas de uma forma não trivial, em boa medida ainda por inventar³, uma vez que a questão é ela própria inédita.

A instabilidade das escolhas organizativas.

O conceito de organização que os quadros superiores das empresas construíram, durante o período de dominação do taylorismo, assenta no postulado de que é possível criar uma estrutura indiferente e capaz de resistir à passagem do tempo, ao desgaste e às mudanças de contexto, o que, de certo modo, estava contido na ideia de “organização científica”, elaborada segundo leis relativamente imutáveis.

Tal visão ainda subsiste. Assim, muitos quadros de grandes empresas, assessorados por consultores especialistas neste

“Estaremos, porém, a avaliar plenamente as consequências da cooperação? É neste âmbito que o tema da organização qualificante começa a tomar sentido(...)”

“Um dos principais riscos das “novas organizações” e, em especial, das organizações que dão ênfase à cooperação e elevação das competências, é o facto de constituírem temíveis máquinas de selecção e de exclusão.”

“O conceito de organização que os quadros superiores das empresas construíram, durante o período de dominação do taylorismo, assenta no postulado de que é possível criar uma estrutura indiferente e capaz de resistir à passagem do tempo (...) Tal visão ainda subsiste (...) Os pressupostos (...) são, porém, altamente contestáveis”.

³ Um dos grandes méritos da Missão “Novas qualificações”, em França, terá residido na abordagem desta problemática e na tentativa de experimentar novas soluções, tanto para os jovens como para os adultos.



“A organização qualificante, na medida em que favorece, simultaneamente, a aquisição de competências no seio da organização e sobre a organização, situa-se numa dialéctica verdadeiramente singular e, neste aspecto, inédita. A organização deve permitir, no seu seio, as aprendizagens a ela relativas!”

A rotina “(...) continua a estar presente, mas não cremos que possa vir a desempenhar um papel central nas aprendizagens.”

“A prescrição representou, a seu modo, uma segunda e importante forma de aprendizagem (...) Contudo (...) os métodos, procedimentos e gamas assim definidos encontram-se cada vez mais desajustados(...)”

domínio, crêem poder definir “metas organizativas” para 3 ou 5 anos e delas inferir o percurso que permitirá transitar da actual organização para esta nova configuração da qual se espera que seja, uma vez mais, estável. Os pressupostos de uma tal abordagem são, porém, altamente contestáveis:

□ quem garante que a situação (económica, técnica, social) vigente corresponda dentro de 3 ou 5 anos às actuais previsões? Se se fixar em torno desta meta o objectivo e a direcção da mudança organizativa, existe um elevado risco de ser necessário abandonar, a meio do percurso, os objectivos anteriormente fixados e de anular os esforços desenvolvidos, não raro consideráveis,

□ “direccionando” a mudança em função de uma meta estabelecida por alguns especialistas, coloca-se a maior parte dos assalariados numa situação essencialmente passiva: é-lhes solicitado que se integrem num processo alheio à sua vontade, cujo sentido e objectivo lhes escapa e que lhes é imposto sem verdadeira possibilidade de escolha. O resultado será (é) uma ruptura dos comportamentos: alguns assalariados entrarão no jogo, tentarão aproveitar as novas oportunidades trazidas pela mudança (ainda que imposta); outros, pelo contrário, oferecerão resistência, ou deixarão passar a caravana, na esperança de melhores dias...

Em qualquer dos casos, a mudança orientada para a meta definida, porque coloca os indivíduos em posição de seguir ou resistir, não promove a aprendizagem desse objecto essencial que é... a própria organização. Os assalariados são inseridos no contexto de (rumo a) uma nova organização, mas não lhes é dado a aprender o que é uma escolha organizativa.

É é apenas a partir do momento em que se renuncia à ficção de uma estrutura organizativa estável e se aceita repensar um esquema fixista que se torna patente o interesse:

□ de uma definição da organização, não tanto em termos de estrutura, mas de potencialidades de evolução,

□ de um envolvimento dos assalariados na concepção de uma mudança que não

tenha como principal referencial uma “meta”, mas sim a análise de situações dinâmicas.

Estas considerações implicam a aquisição, pelos assalariados, de uma competência **sobre** a organização, uma verdadeira cultura organizativa, tendo como pano de fundo a sua capacidade de conduzir a bom termo tais análises e evoluções.

A organização qualificante, na medida em que favorece, simultaneamente, a aquisição de competências **no seio** da organização e **sobre** a organização, situa-se numa dialéctica verdadeiramente singular e, neste aspecto, inédita. A organização deve permitir, no seu seio, as aprendizagens a ela relativas!

Tal não conduz, certamente, a uma abordagem empirista. Pelo contrário, uma tal concepção da organização pressupõe a existência de princípios sólidos, mais relacionados com as modalidades de uma aprendizagem organizativa partilhada que com os novos tipos de estrutura. É, por exemplo, mais importante definir qual o significado de um percurso de aquisição de autonomia que tentar estabelecer rigidamente o que deve ser uma equipa dotada de autonomia.

A natureza das aprendizagens?

Ao analisar as três categorias de razões que apoiam a criação de organizações qualificantes, a natureza das aprendizagens foi por nós abordada implicitamente.

A rotina, isto é, a assimilação, com base na experiência, de esquemas de acção susceptíveis de serem reproduzidos, desempenhou um papel relevante no funcionamento industrial. Continua a estar presente, mas não cremos que possa vir a desempenhar um papel central nas aprendizagens, por inúmeros motivos: um cada vez maior número de acções rotineiras são integradas nos sistemas técnicos automatizados e suportes lógicos, evadindo-se, assim, da esfera do trabalho humano. Num contexto caracterizado, em todos os aspectos, por uma grande instabilidade e em permanente evolução, as situações permitem cada vez menos a confiança nas rotinas que, numa perspectiva de “progresso contínuo”, constituem o próprio



objecto de interrogação. Ora, isto não descredita a experiência desenvolvida pelos assalariados, antes obriga a repensar a sua construção.

A **prescrição** representou, a seu modo, uma segunda e importante forma de aprendizagem, pois permitia organizar e formalizar a constituição de um saber sobre o trabalho e a produção nos centros de análise e metodologia. Contudo, esta forma de capitalização entrou em crise: os métodos, procedimentos e gamas assim definidos encontram-se cada vez mais desajustados, não apenas face aos saberes efectivamente mobilizados nos actos reais de produção, mas em relação ao carácter crescentemente “circunstancial”, complexo e, em parte, imprevisível, dos problemas a resolver no plano da actividade concreta. É entre os actores directos que os problemas emergem e a eles compete, prioritariamente, a tarefa de os abordar. Os centros de análise e metodologia não escapam a esta regra, assumindo-se a sua própria actividade como uma produção de saberes colocada sob o signo de questões e problemas suscitados pelos novos projectos (de produtos, equipamentos, processos, etc.) e para os quais se conhece apenas uma parte das soluções.

Por fim, à **formação escolar** estruturada em disciplinas coube, e caberá sempre, um papel na constituição dos saberes de base. Torna-se, porém, cada vez mais claro que:

□ o pressuposto positivista, que anima implicitamente a maior parte dos sistemas de ensino, sai enfraquecido do confronto com as questões reais da produção. As ciências não são “exactas”, antes constituem conjuntos de proposições que aspiram à validade, mas que são contestáveis, e é essa a condição do seu progresso. Significa isto que o teste da prática e o confronto com outros conteúdos de saber devem ser explicitamente incluídos na própria formação científica (qualquer que seja o seu nível).

□ a noção de “saberes de base” é perigosamente indefinida. De que saberes se trata? De que modo podem ser definidos e ensinados? Qual é, por exemplo, o significado de um saber de base, relativamente a um comportamento de autonomia e de responsabilidade? Terá o siste-

ma escolar uma palavra a dizer ou algum contributo a dar neste domínio e, em caso afirmativo, o quê? Colocar a questão é verificar até que ponto o actual funcionamento do sistema educativo é incapaz de fornecer uma resposta.

□ finalmente, é um facto que as situações produtivas promovem e mobilizam a imbricação de saberes de diferentes disciplinas. E não apenas entre disciplinas ligadas às ciências ditas “duras” (mecânica, electricidade, electrónica, informática, etc.), mas também entre estas e as ciências humanas e sociais. Como tirar partido deste cruzamento e interligação? Estarão as formas escolares tradicionais realmente adaptadas a este tipo de aprendizagem?

Ora, tanto ao nível da forma, como do conteúdo das aprendizagens, muita coisa é posta em causa e foi para tentar responder a estes desafios que surgiram as organizações qualificantes.

Mas estas últimas são simultaneamente confrontadas com a definição do seu próprio objecto (qual a “competência” que é, assim, necessário adquirir?) e com as formas de reconhecimento social das competências e saberes assim adquiridos. Na nossa perspectiva, a competência é, ao mesmo tempo, inseparável das situações de produção e irredutível ao “saber-fazer” adquirido através da experiência.

Por um lado, a competência pode ser definida como **o entendimento individual e colectivo das situações de produção**, inseridas na complexidade dos problemas suscitados pela sua evolução. Por outro lado, a aquisição de um tal entendimento supõe a estabilização dos quadros de acção que garantam uma real acumulação dos conhecimentos e que se assemelham mais a um dispositivo de experimentação do que à experiência, experimentação que é, contudo, construída a partir de situações de produção reais. Sobre este aspecto, dispomos de índices ainda muito parciais na montagem de dispositivos de análise das situações que permitam voltar ao estudo dos acontecimentos de produção (as vias, as inovações), analisar o seu percurso, rectificar as condições da sua ocorrência⁴. E que permitam aos assalariados valorizar a sua experiência dos acontecimentos e as suas capacidades de indução, bem como ga-

“(…) à formação escolar estruturada em disciplinas coube e caberá sempre, um papel na constituição dos saberes de base.”

“(…) a competência pode ser definida como o entendimento individual e colectivo das situações de produção, inseridas na complexidade dos problemas suscitados pela sua evolução.”

“(…) com uma tal abordagem da competência e das suas modalidades privilegiadas de aprendizagem, afastamo-nos consideravelmente dos sistemas de classificação baseados na “detenção” de um posto de trabalho, ou até de um emprego, ainda que no sentido lato da sua definição. Neste domínio, quase tudo está por inventar.”

4) Tivemos a oportunidade de participar na criação de tais dispositivos, nas fábricas da empresa Danone France.



nhar distância relativamente à apreensão imediata das causas e razões das mesmas, legitimando um retorno crítico à primeira avaliação da situação inicial.

Todavia, com uma tal abordagem da competência e das suas modalidades privile-

giadas de aprendizagem, afastamo-nos consideravelmente dos sistemas de classificação baseados na “detenção” de um posto de trabalho, ou até de um emprego, ainda que no sentido lato da sua definição. Neste domínio, quase tudo está por inventar.



Organização qualificante, coordenação e incentivo

Nos últimos anos, o conceito de organização qualificante tem sido objecto de inúmeros trabalhos de investigação. Os pontos de partida de tais estudos são diversos e jogam com a imprecisão do conceito. Alguns trabalhos e experiências têm por base as preocupações dos gestores de empresas, confrontados, por vários motivos, com a necessidade de aumentar a eficácia das suas formas de organização do trabalho(1). Outros estudos inserem-se no contexto das problemáticas de algumas disciplinas: psicologia do trabalho, sociologia do trabalho e das organizações, gestão científica, economia. No âmbito desta última, é possível distinguir a existência de várias correntes. Uma delas interessa-se pelas bases sociais da competitividade, procurando determinar de que modo os novos dados económicos (internacionalização das condições da concorrência, etc.) ou sociológicos (comportamentos de actividade, desenvolvimento da educação, etc.) contribuem para transformar as organizações, e procura definir os princípios que poderão estar subjacentes à construção de organizações mais eficazes, nestes novos contextos(2). Uma outra corrente, fortemente influenciada por autores anglo-saxónicos, estuda as relações entre organização e aprendizagem. Na sequência dos trabalhos de Argyris e Schön, sobre a aprendizagem organizativa, surgem várias linhas de investigação, como, por exemplo, em França, os trabalhos sobre a organização por projecto(3), ou ainda os estudos que colocam o conceito de organização qualificante no centro da evolução em termos organizativos(4). Os avanços obtidos na interface entre a economia e as ciências cognitivas encontram-se associados a esta última escola. Por fim, embora possam ser vistos como tributários dos trabalhos dos economistas neoclássicos, os novos formalismos microeconómicos sobre o comportamento dos actores procuram integrar, cada vez mais, os elementos da

equipa de trabalho, através da análise dos mecanismos de cooperação, do impacto dos conhecimentos colectivos ou da cultura empresarial sobre a eficácia da organização(5).

A ideia aqui proposta, na sequência de trabalhos realizados para o CEDEFOP, no âmbito do projecto "Produção da qualificação"², engloba os contributos das três correntes económicas citadas(6). Trata-se de nos interrogarmos sobre a questão central da eficácia das organizações qualificantes, partindo de duas abordagens clássicas: serão os problemas de coordenação eficazmente abordados neste tipo de organização? Existem nela respostas para os problemas de incentivo?

Não é, obviamente, possível colocar estas questões, sem falar dos objectivos da organização, uma vez que estes se encontram estreitamente relacionados com o ambiente da empresa. A eficácia da organização não pode ser avaliada em abstracto, visto dizer respeito aos resultados esperados. As características da organização devem, pois, ser coerentes com esses objectivos(7).

Nesta perspectiva, não é possível isolar a reflexão sobre as organizações qualificantes da evolução do ambiente económico e social das empresas, pelo que a questão de natureza geral anteriormente referida é assim reformulada: serão as organizações qualificantes capazes de responder às novas exigências das empresas?

É patente a ambição das questões suscitadas. O nosso objectivo é apenas de introduzir o debate sobre estes dois temas da coordenação e do incentivo.

Antes de abordar estes aspectos, importa apresentar a nossa definição do conceito de organização qualificante, de modo a



Louis Mallet

Director de investigação do CNRS e Director do LIRHE¹

Neste artigo, o autor refuta, de forma um pouco provocatória, duas hipóteses amplamente aceites e propõe duas outras linhas de reflexão. É refutada a ideia de que a autonomia no trabalho é necessária ao desenvolvimento de uma coordenação mais eficaz no seio de organizações complexas, uma vez que novas formas de prescrição substituem as anteriores. O autor contesta, em seguida, a ideia de que a autonomia no trabalho é necessária para que a organização possua um carácter formador. Com efeito, existem aprendizagens obrigatórias que são eficazes.

De acordo com o autor, a autonomia constitui um importante elemento de incentivo a nível interno. O desenvolvimento da autonomia no trabalho surge, assim, como uma necessidade, caso se pretenda converter a formação num factor de incentivo a este nível. Resta saber em que medida esta discussão será tipicamente francófona, bem como identificar as formas que poderá assumir noutros países da União Europeia.

1) Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Ressources Humaines et l'Emploi, equipa associada ao CNRS, Université des Sciences Sociales, Toulouse I.

2) Nota da redacção: conjunto de estudos nacionais sobre "O papel da empresa na produção da qualificação: efeitos formadores da organização do trabalho", em fase de publicação.



“Consideraremos (...) que uma organização é qualificante quando comporta possibilidades de aprendizagem para todos, ou parte, dos indivíduos que a integram. Torna-se aqui necessário explicitar.”

“O carácter formador aqui referido não diz respeito a uma actividade de formação no local de trabalho, isolada da actividade de produção, mas a uma organização da actividade produtiva que inclua elementos formadores.”

“Numa organização, as oportunidades de aprender podem estar distribuídas de modo profundamente desigual.”

“É talvez difícil aceitar que uma organização possa ser indefinida e continuamente qualificante.”

“Não nos parece necessário contrapor organização qualificante e especialização dos indivíduos.”

circunscrever o mais possível um campo tantas vezes mal delimitado. Concluiremos com uma análise das relações entre a organização qualificante e a existência de procedimentos normativos no trabalho.

Organização qualificante

Procuraremos introduzir, aqui, uma definição precisa e restritiva do termo “organização qualificante”. Situar-nos-emos, em primeiro lugar, ao nível da unidade de produção ou da equipa de trabalho. Não serão abordadas as macroestruturas, no sentido da organização da empresa, mas as microestruturas, no sentido da organização do trabalho, de divisão de funções entre indivíduos e de coordenação entre estes.

De facto, interessa-nos um aspecto concreto inserido num conceito bem mais amplo. O estudo do CEDEFOP anteriormente referido centrou-se, de forma prudente, nos efeitos formadores da organização do trabalho, tema de âmbito mais restrito que o da construção das organizações qualificantes. Tal limitação corresponde, igualmente, a especificidades nacionais: as características da organização tayloriana “à francesa” parecem ter sido, por um lado, uma divisão do trabalho que atribuía uma grande importância à hierarquia e, por outro lado, o baixo nível de formação da maior parte dos assalariados(8). A França é, aliás, um país em que a tradição de formação de carácter formal, na empresa, é também reduzida. Por estas razões, a questão de integrar, na organização do trabalho, processos de aprendizagem de natureza informal assume, neste caso, uma grande especificidade e interesse.

Consideraremos, assim, que uma organização é qualificante quando comporta possibilidades de aprendizagem para todos, ou parte, dos indivíduos que a integram. Torna-se aqui necessário explicitar.

□ O carácter formador aqui referido não diz respeito a uma actividade de formação no local de trabalho, isolada da actividade de produção, mas a uma organização da actividade produtiva que inclua elementos formadores. A aquisição, ou

revelação, das novas competências é um resultado indissociável da actividade de produção e não poderá ter lugar fora dessa actividade. A aprendizagem não é formalizada como uma actividade que possui uma finalidade em termos de formação. A formação é informal, o que não significa que seja aleatória, ou não desejada. A actividade de aprendizagem não obedece às formas clássicas da formação, ela encontra-se integrada na actividade de trabalho.

□ Uma organização não adquire estas características de modo aleatório. Procuraremos analisar o percurso de actores que, por razões diferentes, que voltaremos a abordar, procuram influenciar a organização no sentido de a fazer integrar essas possibilidades de aprendizagem.

□ Numa organização, as oportunidades de aprender podem estar distribuídas de modo profundamente desigual. Vários exemplos de transformações organizativas por nós observadas mostram que, para alguns indivíduos, estas mesmas transformações trazem, muitas vezes, novas oportunidades, eliminando, noutros casos, as existentes. O balanço não é forçosamente nulo, quando se muda de organização. Isto não impede, porém, que existam, muitas vezes, vencedores e vencidos. Isto verifica-se quando os mesmos indivíduos mudam de uma organização para outra. E verifica-se, também, a fortiori, embora seja frequentemente omitido, quando a evolução é acompanhada da mudança de indivíduos, tem como resultado essa mudança ou é, eventualmente, planeada para a produzir.

□ É talvez difícil aceitar que uma organização possa ser indefinida e continuamente qualificante. Um nível mínimo de estabilidade na divisão das tarefas constitui um factor de eficácia. Mesmo os processos de aprendizagem são descontínuos. Poder-se-á, assim, pensar que as oportunidades de aprender se encontram desigualmente repartidas no tempo, e entre os indivíduos.

□ Não nos parece necessário contrapor organização qualificante e especialização dos indivíduos. Tratar-se-ia de uma perspectiva radical considerar que a especialização deixou de ser produtiva, pois nada, nos trabalhos actuais, legitima essa



conclusão. A formação informal surge também, nos trabalhos do CEDEFOP, como um elemento de diferenciação entre os trabalhadores, podendo contribuir para a especialização.

Não apenas subsistem elos entre especialização e aprendizagem por repetição, em zonas estáveis da organização, como a plasticidade das definições de posto de trabalho poderá conduzir a novas formas de especialização. Por um lado, as capacidades e motivações para aprender não se encontram igualmente repartidas entre os trabalhadores e, por outro lado, a complexidade dos processos e a diversidade das competências exigidas podem levar a uma crescente especialização.

A relação entre oportunidades de aprendizagem e autonomia no trabalho também não parece ser inequívoca. O facto de adquirir formação não se encontra necessariamente ligado ao exercício do direito de escolha. A formação informal não requer, só por si, uma situação de autonomia.

Não parece, pois, essencial sair do âmbito das organizações prescritivas coordenadas pela hierarquia, para encontrar organizações qualificantes. Muitos trabalhos contemporâneos contrapõem organizações do trabalho de natureza prescritiva, caracterizadas por uma reduzida autonomia dos assalariados, a organizações que permitem a liberdade de escolha(9). Considera-se que as primeiras oferecem poucas oportunidades de formação informal, enquanto as segundas, graças à variabilidade das situações de trabalho, seriam portadoras de novas oportunidades.

É difícil conciliar esta visão das coisas com os inúmeros resultados de estudos que mostram que, em França, nos melhores tempos do taylorismo, a organização do trabalho nunca reduziu por completo a autonomia(10). Esta existia, certamente, de modo informal, mas era necessária e tolerada. Muito se escreveu sobre o facto de as organizações apenas funcionarem, então, graças a estas zonas de indefinição, nas quais era possível a existência de verdadeiras aprendizagens informais. O conceito inovador não estaria, assim, na relação entre autonomia e formação, mas na emergência da não-prescrição no seio das organizações formais.

Por outro lado, não nos parece ser o carácter prescritivo o primeiro responsável pela redução das oportunidades de aprendizagem, mas antes o carácter simples, repetitivo e estável no tempo. Uma organização reduzirá as oportunidades de desenvolvimento de competências, se obrigar a fazer as mesmas coisas, se estas forem simples e pouco numerosas, e tudo isso de forma durável. Pelo contrário, uma organização prescritiva que leva o assalariado a realizar operações complexas, segundo uma progressão temporal, poderá promover o desenvolvimento ou a aquisição de novas competências. Uma determinada forma de organização do trabalho não deixará, talvez, espaço à autonomia, mas, através de um complexo sistema de normas, que podem assumir diversas formas, poderá introduzir um modo de aprendizagem obrigatória. As formas de obrigatoriedade, bem como os processos de avaliação, serão diferentes dos de um sistema tayloriano clássico, mas irão orientar o assalariado na sua progressão. A recusa ou a impossibilidade de progredir será sancionada do mesmo modo que a incapacidade de seguir uma cadência, ou seja, pela exclusão do sistema.

A observação das indicações afixadas nos mapas de qualidade, nas normas ISO ou nos cadernos de encargos de subcontratação, revela muitos exemplos deste “novo tipo de prescrições”. Não existe, nestas práticas, uma ligação clara entre o desenvolvimento da autonomia e o desenvolvimento de competências. Poder-se-ia pensar que a gestão da empresa se esforça por encontrar sistemas de normas que imponham a consecução de determinados progressos. Ora, tais normas devem, bem entendido, possuir uma legitimidade e ser consignadas sob a forma de um contrato.

Embora as novas tecnologias e a complexidade das organizações tornem difíceis e onerosos os sistemas clássicos de inspecção do trabalho, seria talvez arriscado considerar que a única resposta eficaz da parte das empresas assenta numa maior confiança e autonomia. A procura de estruturas de organização susceptíveis de produzir novos tipos de regras adaptadas a tais ambientes complexos constitui também uma resposta possível. Encontram-se alguns exemplos, nomeadamente, na evolução dos serviços de gestão da produção(11).

“A relação entre oportunidades de aprendizagem e autonomia no trabalho (...) não parece ser inequívoca.”

“(...) em França, nos melhores tempos do taylorismo, a organização do trabalho nunca reduziu por completo a autonomia (...).”

“O conceito inovador não estaria (...) na relação entre autonomia e formação, mas na emergência da não-prescrição no seio das organizações formais.”

“(...) não nos parece ser o carácter prescritivo o primeiro responsável pela redução das oportunidades de aprendizagem, mas antes o carácter simples, repetitivo e estável no tempo.”



“(...) a evolução dos produtos e dos processos, a redução dos prazos e dos stocks exigem novas combinações de competências técnicas e organizativas, que conferem uma importância fundamental às formas de coordenação.”

“(...) a coordenação já não consiste na gestão, por grandes grupos, de fronteiras estáveis e bem referenciadas entre entidades (conteúdos de emprego) homogéneas. (...) a coordenação consiste, agora, em gerir fronteiras móveis entre entidades pressionadas no sentido da diferenciação.”

“(...) para que uma organização ofereça condições de aprendizagem, ela tem de ser evolutiva.”

Organização qualificante e coordenação

A coordenação entre os indivíduos constitui um tema primordial para a eficácia das organizações. Da fiabilidade das relações entre indivíduos depende a unidade do processo produtivo. Os prazos de realização dependem da rapidez do fluxo das informações.

As novas condições da concorrência dão ênfase aos seguintes aspectos:

□ **Variabilidade da produção.** Em termos de nível de produção e de tipos de produtos, a capacidade das organizações para se adaptarem a condições de procura em permanente alteração torna-se um elemento decisivo da competitividade.

□ **Qualidade dos produtos.** A capacidade de produzir, de modo regular, de acordo com normas de qualidade cada vez mais exigentes, constitui um outro elemento decisivo.

Estes dois requisitos traduzem-se em novas necessidades em matéria de competências: a evolução dos produtos e dos processos, a redução dos prazos e dos stocks exigem novas combinações de competências técnicas e organizativas, que conferem uma importância fundamental às formas de coordenação. A eficácia do antigo modelo de produção, estável e com longas séries, residia numa elevada uniformização dos conteúdos dos empregos e dos processos de coordenação controlados pela relação hierárquica. A tendência para simplificar recorrendo à homogeneização constituía uma resposta organizativa aceitável. A ruptura relativamente a esta lógica consiste, não apenas em aceitar, mas em criar diferenças, para assim poder fazer face a situações variáveis e dificilmente previsíveis.

Também o endurecimento das condições de concorrência, ligado à internacionalização dos mercados, pressiona as coisas nesta direcção. Mesmo quando as condições de produção permanecem estáveis, o acréscimo dos ganhos de produtividade com processos de tipo tayloriano tende para um limite. A ideia de que a vantagem em termos concorrenciais poderia resultar de uma melhor utilização dos recursos humanos prece-

niza, igualmente, a diferenciação das funções e obriga a pôr em causa uma organização do trabalho que exige o mesmo de cada indivíduo (lógica de conformidade), para defender a utilização de capacidades individuais, cuja existência é muitas vezes desconhecida ou negada. Passaríamos, assim, de uma organização que utiliza competências normalizadas, conhecidas e referenciáveis, na qual é possível ter uma noção a priori da organização como um jogo de construção cujas peças se encontram previamente calibradas, a uma organização suscetível de revelar capacidades ocultas⁽¹²⁾. Torna-se, assim, difícil conservar uma visão apriorística da organização, se aceitarmos a hipótese de que não se conhecem todas as características dos indivíduos e assumirmos o risco de fazer com que estas se revelem, em vez de evitar esse mesmo risco através da normalização. No contexto desta lógica de diferenciação, não se conhecem, à partida, as formas das peças do jogo de construção, pois elas irão revelar-se durante a operação de construção.

Ora, para usar a mesma metáfora, o empregador deve, obviamente, garantir que o edifício por fim construído possuirá, efectivamente, as características desejadas, o que justifica a importância decisiva da coordenação nestas novas organizações. A principal dificuldade reside no facto de a coordenação já não consistir na gestão, por grandes grupos, de fronteiras estáveis e bem referenciadas entre entidades (conteúdos de emprego) homogéneas. Esta configuração legitimava uma gestão através de metodologias estáveis, mas a coordenação consiste, agora, em gerir fronteiras móveis entre entidades pressionadas no sentido da diferenciação. No plano do volume e da complexidade das informações sujeitas a intercâmbio, o sistema corre o risco de se tornar extremamente pesado e oneroso. No plano das modalidades desse intercâmbio (relação de dependência e de poder), é também possível introduzir assimetrias cada vez maiores.

Perante tais características, ou requisitos, como se apresentam as organizações ditas qualificantes?

Em primeiro lugar, para que uma organização ofereça condições de aprendiza-



gem, ela tem de ser evolutiva. A distribuição das tarefas e responsabilidades não pode ser fixada de modo definitivo. As fronteiras dos empregos devem poder deslocar-se, de modo a ter em conta as aquisições profissionais. Esta capacidade de evolução não poderá, no entanto, constituir uma permanente fonte de instabilidade, devendo antes ser cadenciada, circunscrita e organizada no tempo. A coerência da organização encontra-se, nomeadamente, associada ao facto de cada um dispor de um certo número de informações sobre as funções desempenhadas pelos outros. A instabilidade desta informação traria consigo graves problemas.

Uma outra questão é a de saber quem decide sobre o deslocamento das fronteiras. Que papel poderá ser atribuído ao ajustamento mútuo?

Em segundo lugar, as referidas organizações vão conduzir à diferenciação dos conteúdos dos empregos, em virtude, nomeadamente, dos ritmos de aprendizagem. Tendo como ponto de partida situações idênticas, dois assalariados poderão seguir evoluções diferentes. Esta individualização coloca problemas de coordenação comparáveis aos suscitados pela natureza evolutiva das organizações.

Por último, aprender pressupõe ter com os outros relações diferentes das de um simples relacionamento prescritivo. Compreender requer a existência de uma explicação, isto é, disponibilidade de tempo e existência de intercâmbios. Uma organização submetida a uma permanente urgência e, portanto, pressionada no sentido de distribuir o trabalho em função das melhores capacidades actuais (o indivíduo que sabe fazer e que faz mais depressa), não poderá proporcionar oportunidades de aprendizagem(13).

Todos estes elementos apontam no mesmo sentido: a quantidade e a complexidade das informações a gerir na organização aumentaram de forma considerável. Algumas das características das organizações qualificantes procuram responder às exigências resultantes das novas formas de concorrência, mas a complexidade da coordenação foi multiplicada pela abertura de oportunidades de aprendizagem.

Explica-se, assim, que, para aceitar um tal desafio, as empresas tenham grande necessidade de possuir regras de jogo. Contudo, regras que apenas dissessem respeito às modalidades de coordenação seriam, provavelmente, insuficientes face ao risco assumido. Os sistemas de incentivo são, assim, chamados a contribuir. Ora, quer estas organizações concedam alguns graus de liberdade à iniciativa individual, quer se preocupem em gerir regras de natureza complexa, elas obrigam a repensar os mecanismos de incentivo. O controlo já não se faz apenas através da coordenação, mas também pela procura de garantias de que o indivíduo agirá em prol da organização. Na ausência de um sistema de incentivo adequado, a empresa não poderá, provavelmente, afastar-se do modelo de organização prescritiva.

Organização qualificante e incentivo

É possível distinguir duas formas de mecanismos de incentivo. No primeiro caso, o incentivo é exterior à actividade laboral e intervém como contrapartida do tempo investido e do esforço desenvolvido, podendo assumir a forma de remunerações, prémios ou outras vantagens que nada têm a ver com a própria actividade. O incentivo não intervém na organização do trabalho. O sistema tayloriano esquemático é deste tipo. Para ter direito à contrapartida, é necessário agir de acordo com uma norma previamente estabelecida e pouco diferenciada entre os assalariados. É preciso agir segundo a norma.

No segundo caso, o incentivo é intrínseco à actividade laboral e intervém através da realização do trabalho, na base do prazer de fazer e de aprender e dos mecanismos identitários, ou na base da emulação. Caso se pretenda utilizar esta forma de incentivo, é necessário reintroduzir esta preocupação na própria organização do trabalho. Por várias razões convergentes, os sistemas pós-taylorianos são deste tipo.

Algumas destas razões dizem respeito às aspirações dos indivíduos. Com maior formação, mas condicionados pelo carac-

As organizações qualificantes “(...) vão conduzir à diferenciação dos conteúdos dos empregos, em virtude, nomeadamente, dos ritmos de aprendizagem.”

“(...) aprender pressupõe ter com os outros relações diferentes das de um simples relacionamento prescritivo.”

“Ora, quer estas organizações concedam alguns graus de liberdade à iniciativa individual, quer se preocupem em gerir regras de natureza complexa, elas obrigam a repensar os mecanismos de incentivo.”

Duas formas diferentes de mecanismos de incitação:

☐ ***a incitação externa à actividade laboral (salário, prémios, etc.)***

☐ ***a incitação enquanto parte integrante da actividade laboral (satisfação em fazer, em aprender, etc.)***

“Trata-se agora de saber em que medida a oportunidade de aprender constitui um incentivo interno ou externo.”



“(...) é a oportunidade de aprender que constitui um incentivo, ou é necessário um sistema especial de incentivo, para que as pessoas tenham vontade de aprender?”

“(...) o exercício da escolha é talvez essencial num trabalho que pretendemos em si mesmo estimulante.”

ter institucional da fixação dos salários, os assalariados consideram que o exercício do trabalho constitui um importante elemento de incentivo. A autonomia é, neste âmbito, muitas vezes preterida a favor da obediência à norma.

Outras razões estão relacionadas com a evolução das empresas. A lógica de diferenciação dos salários, instituída pelas razões já evocadas, impede que se continue a fomentar a conformidade com um sistema de normas, permitindo, pelo contrário, que cada indivíduo se distinga dos outros.

Trata-se agora de saber em que medida a oportunidade de aprender constitui um incentivo interno ou externo.

O incentivo externo corresponderia a um investimento pessoal com vista a uma valorização salarial, no seio da empresa ou fora dela. De acordo com esta hipótese, o indivíduo deseja, provavelmente, que o investimento seja o mais eficaz possível. Se uma organização prescritiva se revelar mais eficaz, ela poderá contar com a sua adesão.

Por sua vez, o incentivo interno corresponderia ao prazer de aprender, de posuir um trabalho diversificado... Será possível conciliar incentivo e conformidade à norma, de acordo com esta outra hipótese? Não haverá contradição entre o facto de se ser obrigado a fazer algo e o de encontrar utilidade no consumo de “bens de aprendizagem”?

A autonomia não é necessária à formação, nem a garante. Mas utilizar as oportunidades de aprender como um factor de incentivo interno exige uma certa possibilidade de escolha da parte do indivíduo. O exercício desta escolha e da responsabilidade a ela inerente constituem factores de incentivo, pois escolher obriga a argumentar, tomar posição, racionalizar. O nível de envolvimento do indivíduo que opera a escolha é mais importante que o do indivíduo que aplica normas.

Em função da resposta a esta alternativa, as próprias escolhas em matéria de organização do trabalho podem ser diferentes. Se esta perspectiva for levada até às suas últimas consequências, poderemos

afirmar que o modo de coordenação deve ser escolhido em função do modelo de incentivo adoptado. O carácter mais ou menos normativo ou obrigatório da tarefa remeter-nos-ia mais para o plano do incentivo que para o da coordenação. Eis uma visão um pouco trivial, mas defendida por alguns autores, que atribui pouca importância à organização, enquanto conjunto de regras e procedimentos formais e na medida em que estabelece um modo de coordenação. Se os assalariados se encontrarem motivados, serão eficazes e encontrarão os meios para tal necessários. A organização não exercerá sobre eles qualquer constrangimento. As escolhas organizativas têm, então, como único objectivo a motivação e são inteiramente contingentes em relação às expectativas dos indivíduos. Não existe uma estrutura melhor que outra, no que diz respeito aos objectivos da organização. A estrutura conveniente é aquela que promove o envolvimento.

Uma análise atenta do estudo empírico conduzido pelo CEDEFOP, no âmbito do projecto já referido, permite, em casos concretos, confirmar este tipo de teses. Determinadas mudanças de organização têm, de facto, embora não declaradamente, como único objectivo, a transformação do sistema de incentivo: mudando os responsáveis, obrigando o sistema de relações interpessoais a abandonar equilíbrios estáveis, mas muitas vezes subóptimos, provocando um choque externo que vai obrigar cada indivíduo a renegociar com os outros, é de esperar um reinvestimento dos indivíduos. Noutros casos, a mudança em termos organizativos permite encontrar oportunidades de carreira para uma população específica, considerada estratégica para o futuro. É através da remotivação de um grupo que a eficácia do sistema poderá aumentar e não, antes de mais, recorrendo a novas divisões das tarefas(14).

Nesta fase, somos levados a interrogar-nos sobre os efeitos formadores da organização, já não sob o ângulo da eficácia da organização enquanto estrutura de coordenação, mas sob a perspectiva da motivação.

A questão pode, certamente, ser colocada nos dois sentidos: é a oportunidade



de aprender que constitui um incentivo, ou é necessário um sistema especial de incentivo, para que as pessoas tenham vontade de aprender? A empresa cria organizações qualificantes tendo em vista motivar os indivíduos, ou terá, por outras razões, necessidade de que estes aprendam, o que a leva a procurar incentivos nesse sentido? Existirão, provavelmente, todas as situações. Mas o desenvolvimento da autonomia no trabalho, o declínio dos processos normativos estão, em parte, ligados a esse aspecto. As formas externas de incentivo são compatíveis com processos normativos, mas o exercício da escolha é talvez essencial num trabalho que pretendemos em si mesmo estimulante. A autonomia não seria, assim, uma característica obrigatória de uma organização qualificante. Ela seria mais necessária ao sistema de incentivo que aos mecanismos de coordenação.

Em resumo, neste artigo são refutadas, de forma algo provocatória, duas hipóteses

amplamente aceites, propondo-se duas outras linhas de reflexão. É refutada a ideia de que a autonomia no trabalho é necessária ao desenvolvimento de uma mais eficaz coordenação no seio das organizações complexas, uma vez que novas formas de prescrição substituem as anteriores. O autor contesta, em seguida, a ideia de que a autonomia no trabalho é necessária para que a organização possua um carácter formador. Com efeito, existem aprendizagens obrigatórias que são eficazes.

De acordo com o autor, a autonomia constitui um importante elemento de incentivo a nível interno. O desenvolvimento da autonomia no trabalho surge, assim, como uma necessidade, caso se pretenda converter a formação num factor de incentivo a este nível. Resta saber em que medida esta discussão será tipicamente francófona, bem como identificar as formas que poderá assumir noutros países da União Europeia.

Notas/Referências bibliográficas

1. É possível encontrar inúmeros exemplos nos grandes grupos empresariais franceses (Cf. trabalhos de C. Midler na Renault, "Emergence et développement de la gestion par projet chez Renault de 1970 a 1985". Cahiers du Centre de Recherche en Gestion, nº 3, Junho de 1989. Jornadas de Cergy, organizadas em Junho de 93 pelo grupo Rhône-Poulenc, sobre o tema "Conseguir a mudança...").
2. **A. d'Iribarne.** La compétitivité, défi social, enjeu éducatif. Ed. Presses du CNRS. Paris, 1989.
3. **R. J. Benghozi.** Innovation et gestion de projets. Ed. Eyrolles, Paris, 1990.
4. **P. Zarifian.** "La compétence, mythe, construction ou réalité". Ed. L'Harmattan. Paris, 1994.
5. Ver, por exemplo, os trabalhos de M. AOKI. (Economie japonaise. Informations. Motivations, Marchandage. Ed. Economica 1991) e de J. Cremer. (Corporate Culture and Shared Knowledge, in: Industrial and Corporate Change. Vol. 2, nº 3, 1993).
6. Contributo a partir de três estudos realizados no âmbito da parte francesa do projecto. Monografia sobre uma fábrica de produtos químicos e duas administrações de uma empresa de aeronáutica. (F. Allard, L. Mallet, M. Pouget). Disponíveis no CEDEFOP. Ver também o relatório para o caso da França (M. C. Villeval) e o relatório final (J. Delcourt e P. Méhaut), em publicação no CEDEFOP.
7. **M. Mintzberg,** Structure et Dynamique des organisations. Ed. Organisation. Paris, 1982.
8. Os resultados da comparação entre a França e a Alemanha, realizada pelo LEST, são bastante eloquentes neste aspecto. Ver M. Maurice, F. Sellier, J. J. Silvestre. Production de la hierarchie dans l'entreprise, Allemagne-France, LEST, Aix-en-Provence, 1977.
9. **P. Zarifian.** "Coopération, compétence, et système de gestion dans l'industrie. Comunicação apresentada no âmbito do V Colóquio da AGRH. Montpellier, 18 de Novembro de 1994. Actas editadas pela FNGE.
10. **D. Brochier, A. d'Iribarne, J. P. Froment.** La formation en alternance intégrée à la production, in: Revue Formation-Emploi, nº 30, 1990. Ver também a tese de D. Brochier. L'entreprise formatrice. Aix-en-Provence, LEST, 1993.
11. Ver, nomeadamente, as monografias citadas sobre a aeronáutica, no âmbito do estudo do CEDEFOP (F. Allard e M. Pouget).
12. Tais organizações constituiriam uma possível resposta ao problema que os teóricos designam como "selecção adversa". Ver, por exemplo, B. Gazier. "Economie du travail et de l'emploi", p. 235. Ed. Dalloz. Paris, 1992.
13. **C. Riveline.** De l'urgence en gestion, Gérer et comprendre, nº 22, 1991.
14. **L. Mallet.** Etude de cas nº 1. France-Région toulousaine. Ver também "Note do CEJEE, nº 118". "Investissement et Organisation. Leçons d'un chantier", Université de Toulouse I, 1992.



**Myriam
Campinos-
Dubernet**

*é actualmente
directora-adjunta no
GIP-Mutations
Industrielles, Unité
de Recherche CNRS GIP
0002. Desempenhou as
funções de chefe do Departa-
mento de Trabalho e Forma-
ção do Centre d'Etude et de
Recherche sur les Qualifica-
tions (CEREQ).*



O presente artigo analisa a problemática da construção de uma coerência entre as novas formas de organização do trabalho, que permitem fazer face a uma economia assente na variedade e a regras de mobilidade. A autora defende que uma tal coerência é indispensável à eficácia e à estabilização dessas novas formas de organização. Esta questão é, de facto, crucial, no actual contexto do “mercado interno” em França. Por um lado, as antigas regras vigentes foram desestabilizadas, em virtude da redução mecânica das oportunidades de carreira ligadas à diminuição dos efectivos e à redução das linhas hierárquicas. Por outro lado, o acréscimo da oferta de formação profissional inicial, para todos os níveis da hierarquia dos empregos, leva as empresas a recorrer ao “mercado externo”. A análise parte da categoria profissional dos técnicos de exploração e, a partir de dados estatísticos, o seu âmbito estende-se ao conjunto da indústria francesa.

Organização qualifican- te e mobilidade

Os técnicos de exploração na indústria química

A organização qualificante constitui uma configuração especial da divisão das actividades e saberes, da sua coordenação e reprodução. É descrita por vários autores¹, entre os quais Philippe Zarifian, como a organização com maior desempenho num contexto económico de variedade². A forma de abordagem adoptada consiste em considerar este tipo de organização como o melhor meio de que a empresa dispõe para fazer face à incerteza, uma vez que é susceptível de se adaptar continuamente aos vários acontecimentos aleatórios. A organização qualificante legitima a emergência de uma resposta adaptativa à crescente heterogeneidade dos saberes a mobilizar, bem como ao desenvolvimento de saberes partilhados entre as diferentes categorias de empregos e os diferentes serviços da empresa. Mais especificamente, esta forma organizativa permite a contínua adaptação dos saberes e, ao mesmo tempo, garante a sua produção renovada.

Por outro lado, a reflexão em torno da organização qualificante teve o grande mérito de, na sequência dos trabalhos de ARGYRIS e SCHÖN (1978), dar ênfase aos saberes de acção e aos saberes orientados para a acção, aspecto que assume grande importância num país como a França, onde o modelo de formação escolar é largamente dominante. Com efeito, o carácter legítimo da empresa enquanto local de formação só tardiamente foi aceite (BARBIER, 1992; BROCHIER et alii, 1990; JOBERT, 1991).

Existe, no entanto, uma dimensão a nosso ver pouco abordada no âmbito das inúmeras discussões que esta noção suscita nas várias disciplinas (sociologia, economia, gestão). Trata-se da relação entre a produção dos saberes na empresa e a forma e as regras de mobilidade em sentido lato (regras de acesso aos empregos e hierarquia destes). De facto, tal como

foram definidas, as organizações qualificantes desenvolvem-se, sobretudo, em grandes empresas, ou em empresas pertencentes a grandes grupos que funcionam principalmente de acordo com o modelo dito do “mercado interno”. Ora, em França, este modelo enfrentou, durante a década de 80, uma crise estrutural que se encontra actualmente longe de ser solucionada. A sua coerência assentava num forte crescimento dos efectivos, bem como numa formação profissional inicial pouco desenvolvida e, ao contrário dos mercados internos da Alemanha e do Japão (SILVESTRE, 1986), seria profundamente abalada por vários factores: redução dos efectivos industriais, um considerável acréscimo da oferta de formação inicial, concorrência entre formação inicial e formação contínua e, por fim, a menor tendência das mulheres, mais formadas (graças à escola), para abandonarem o mercado de trabalho em caso de conjuntura menos favorável. As transformações introduzidas, em França, ao nível do funcionamento do mercado interno não nos parecem, de modo algum, irrelevantes em termos do futuro da organização qualificante. Retomando a análise de HATCHUEL e WEIL (1992), sobre sistemas periciais, consideram-se extremamente importantes os processos que presidem à constituição e ao intercâmbio dos saberes na acção. Isto significa “que importa compreender de que modo os processos burocráticos, institucionais ou políticos podem inibir, distorcer ou favorecer uma dinâmica e uma repartição dos saberes compatíveis com as actuais exigências económicas”.

Além do mais, trata-se de saberes que não se forjam simplesmente na acção, antes procedem “da reelaboração de elementos de conhecimentos, num contexto de acção” (HATCHUEL e WEIL, op. cit.). É neste sentido que a produção de saberes de acção e a operação de permanente

1) Cf. “L’organisation qualifiante”, número especial da revista Éducation Permanente, n° 112, Outubro de 1992.



legitimação dos novos conhecimentos assim produzidos se encontram estreitamente ligadas. E não dependem apenas da divisão do trabalho adoptada, mas também da configuração dos “espaços de mobilidade” que constroem e organizam as formas concretas da coordenação ou da cooperação. Estes espaços são definidos pelo “conjunto das regras (escritas ou não), cuja aplicação sucessiva desenha as linhas de força (daquilo que pode ser definido como) de um espaço profissional ou de um espaço de qualificação” (SILVESTRE, op. cit.)³. Tais regras estruturam a coerência dos conteúdos de actividade e dos perfis de emprego e, ao mesmo tempo, a estratificação e as hierarquias do mundo industrial, com base numa certa representação da hierarquia dos saberes requeridos. Por conseguinte, impõe-se a observação da forma como as modificações introduzidas nas regras de acesso aos empregos, no decurso das carreiras, podem pesar no futuro dessa nova forma organizativa que é a organização qualificante. Estas configurações induzem determinados efeitos que não são necessariamente coerentes com as mudanças empreendidas em termos organizativos. Aventamos a hipótese de que, na ausência de construção desta coerência com as formas de mobilidade, é o próprio futuro das novas escolhas introduzidas na divisão do trabalho que pode ser posto em causa.

Procuraremos ilustrar este ponto de vista a partir de inquéritos recentes no domínio das políticas de qualidade⁴ e tentaremos mostrar de que forma a construção de espaços de qualificação pode ser mais ou menos favorável, não tanto à elaboração dos saberes de acção, mas à sua “teorização”, isto é, à sua construção organizada, sistemática e transmissível.

Saberes de acção e espaço de qualificação

O que é novo no actual contexto industrial reside, não tanto na existência de “saberes de acção” durante muito tempo clandestinos, embora “tacitamente” aceites pelas administrações e pelos quadros (JONES e WOOD, 1984), mas na recente afirmação da sua necessidade enquanto contributo imprescindível para o desem-

penho da empresa. De futuro, estes tipos de saber serão, não apenas suscitados e solicitados, mas também elaborados e organizados numa configuração teórica que tende a constituir verdadeiros modelos de acções e, face à interdependência dos diferentes saberes, estruturam uma acção agora tida como colectiva.

A construção sistemática dos saberes de acção supõe o prévio reconhecimento da legitimidade dos mesmos e, portanto, da legitimidade daqueles que os produzem em fazer parte integrante dessa construção. Tal equivale, de algum modo, a que lhes seja reconhecido o estatuto de “especialista”. No entanto, tendo em conta a situação anterior, essa legitimidade não é espontaneamente estabelecida, visto introduzir uma certa “distanciação” relativamente a essa situação. Para ilustrar esta afirmação, referiremos a situação observada em duas unidades de química fina pertencentes ao mesmo grupo.

No primeiro caso, foi possível observar a existência de dois sistemas de representação da abordagem da qualidade dos processos apoiada por diferentes actores, não tendo sido possível, quando da realização do inquérito, estabelecer verdadeiros compromissos. O primeiro sistema encara o progresso e a organização do trabalho dele decorrente, partindo do primado de uma representação modelizadora baseada nas matemáticas e fornece informações sobre o processo que são automaticamente registadas graças à informática. Para o segundo, a abordagem da qualidade deve, antes de mais, permitir solucionar as principais disfunções, ainda que deva contentar-se com a obtenção de subóptimos locais, privilegiando uma “abordagem de pequenos passos” do tipo KAISEN, de acordo com a denominação japonesa. O pessoal do serviço em questão, engenheiros e técnicos, defendem o primeiro modelo. Consideram que este modelo de tipo científico corresponde ao actual estado dos conhecimentos, enquanto as soluções de melhoramentos parciais e locais, elaboradas a partir de abordagens mais indutivas resultantes dos saberes sobre supervisão do processo e da actividade dos operadores, assumem, para eles, pouco significado. Estes saberes não são legítimos e não se aceita que possam participar na evolução de um maior domínio do processo. As

“(…) impõe-se a observação da forma como as modificações introduzidas nas regras de acesso aos empregos, no decurso das carreiras, podem pesar no futuro dessa nova forma organizativa que é a organização qualificante.”

“A construção sistemática dos saberes de acção supõe o prévio reconhecimento da legitimidade dos mesmos e, portanto, da legitimidade daqueles que os produzem em fazer parte integrante dessa construção.”

2) Trata-se de modos de produção que pressupõem uma inovação significativa em termos de produtos e uma redução do tamanho das séries.

3) Trata-se, mais precisamente, da formação inicial ou contínua, profissional ou geral, das mudanças de empresa ou da rotação entre as tarefas, do percurso entre os postos ou do reconhecimento dos estatutos.

4) Este estudo CEREQ-GIP Mutations Industrielles foi realizado durante o ano de 1994, por BLAIN, C., CAMPINOS-DUBERNET, M., MARQUETTE, C., em três unidades de química fina e em duas de transformação de alumínio. Os resultados serão publicados durante o corrente ano.



No primeiro caso, “Cada tipo de actores dá primazia ao seu sistema de representação, mobilizando os recursos associados aos seus próprios conhecimentos em defesa do seu ponto de vista específico. E cada grupo invoca os limites dos conhecimentos do outro grupo, sem que seja possível construir uma “zona de intercâmbio”(...)”

constatações e observações pontuais dos operadores são, a priori, pouco credíveis e os seus pontos de vista acolhidos com reserva. A organização das condições para recolha e tratamento rigoroso destas informações, inclusive sobre partes do processo consideradas insuficientemente estudadas, parece ser supérflua.

Os permanentes esforços da direcção de exploração, no sentido de incentivar a participação dos operadores, a título voluntário, nos grupos de acção para a qualidade colidem com as contradições anteriormente referidas. As suas expectativas em relação aos operadores situam-se em profunda ruptura com o estatuto destes e com a falta de legitimidade dos saberes que detêm. Esta situação origina dificuldades reais. Cada tipo de actores dá primazia ao seu sistema de representação, mobilizando os recursos associados aos seus próprios conhecimentos em defesa do seu ponto de vista específico. E cada grupo invoca os limites dos conhecimentos do outro grupo, sem que seja possível construir uma “zona de intercâmbio” assente numa certa sobreposição dos saberes que todos consideram comple-

mentares. Ora, esta dicotomia é amplamente reforçada por perfis e regras de acesso aos empregos.

Daremos especial ênfase ao caso do “técnico de atelier”, ou técnico de exploração, cujas características se encontram em descontinuidade com as dos operadores, uma vez que possui uma experiência reduzida da actividade de supervisão, adquirida após o seu recrutamento no mercado externo. Titular de um diploma de BTS (Brevet de Technicien Supérieur) (ver quadro nº 1), foi de imediato classificado na categoria II da Convenção Colectiva (quadro nº 2). Sentindo-se, porém, mais próximo dos técnicos e do engenheiro desse serviço, pela sua cultura e atitudes, mas também pelo seu estatuto, colabora com estes de forma espontânea, enquanto a cooperação com os operadores é descrita como difícil, facto que estes últimos corroboram. Apesar da tentativa feita pela direcção de exploração, no sentido de impulsionar grupos de acção para a qualidade, de afixar sistematicamente os resultados obtidos, bem como as reclamações dos clientes, lamenta o crescente afastamento dos operadores. Esta progressiva falta de envolvimento apenas vai reforçar a ideia de que o serviço em questão tem poucas expectativas em relação a estes indivíduos. A descontinuidade “dos espaços” é especialmente notória. A situação do segundo atelier, numa outra unidade do mesmo grupo igualmente destinado ao fabrico de produtos de química fina, proporciona alguns contrastes em relação à anteriormente descrita.

O técnico de exploração é, neste caso, um antigo operador. Recrutado como operário (categoria 1), o acesso ao posto de técnico surge na sequência de uma acção de formação contínua na empresa. Esta formação, muito afastada do modelo académico, foi concebida com base no alargamento do conhecimento sobre a actividade de supervisão do processo. O conhecimento dos aspectos técnicos e científicos foi organizado a partir de uma abordagem de resolução de problemas fortemente orientada para a interfuncionalidade (manutenção e análise). Neste caso, para os serviços conexos da fabricação, o técnico de exploração continua a ser um interlocutor legítimo, uma vez que tem acesso ao mesmo tipo de sabe-

Quadro nº 1

O sistema educativo: estrutura e tutelas

O sistema educativo, sob tutela do Ministério da Educação Nacional e do Ministério do Ensino Superior e da Investigação, compreende três graus.

□ **O primeiro grau** corresponde ao ensino pré-básico e básico.

□ **O segundo grau** engloba o primeiro e segundo ciclos. O primeiro ciclo inclui o sexto e o quinto anos, o quarto e o terceiro anos do curso geral e do curso tecnológico, os pré-profissionais de nível (CPPN) e os preparatórios de aprendizagem (CPA). O primeiro ciclo é essencialmente leccionado na escola preparatória, à excepção do quarto e terceiro anos da via tecnológica, maioritariamente implantados nos liceus profissionais. Uma pequena parte dos preparatórios de aprendizagem são leccionados em centros de formação de aprendizes (os seus efectivos são contabilizados juntamente com os destes centros, embora não se trate de aprendizes). O segundo ciclo profissional (leccionado em liceus profissionais) compreende as classes de preparação para o CAP, em 3 ou em 2 anos, e para o BEP, bem como para o bacharelato profissional. O segundo ciclo geral e tecnológico inclui as classes do segundo, primeiro e último anos.

□ **O ensino superior** é ministrado nos liceus, no caso das secções de técnicos superiores (STS), e algumas escolas especializadas, em grandes

escolas e nas universidades, para os anos preparatórios de acesso às grandes escolas (CPGE).

O ensino especial encontra-se, em parte, sob tutela da Educação Nacional, funcionando em classes especiais, nos estabelecimentos do primeiro ou segundo grau, bem como em estabelecimentos especializados. O Ministério da Saúde, dos Assuntos Sociais e do Urbanismo detém a tutela dos outros estabelecimentos (socioeducativos, médico-educativos e médicos).

A aprendizagem constitui uma via de formação profissional em alternância, sendo leccionada nos centros de formação de aprendizes (CFA). A sua tutela pedagógica é assegurada pelo Ministério da Educação Nacional, ou pelo Ministério da Agricultura, no caso dos centros de formação de aprendizes do sector agrícola.

O ensino agrícola, sob tutela do Ministério da Agricultura, dispensa uma ampla gama de formações profissionais, que incluem desde o Certificado de Aptidão Profissional Agrícola (CAPA) ao Diploma de Técnico Superior Agrícola (BTSA).

O Ministério da Saúde, dos Assuntos Sociais e do Urbanismo detém a tutela das escolas de formação para profissões ligadas à área da saúde e dos serviços sociais.

Fonte: Economie et statistique, nº 277-278, 1994 - 7/8



res científicos e teóricos. Mas, na sua qualidade de antigo operador, encontra-se igualmente apto a compreender e a “traduzir” os saberes de experiência elaborados pelos operadores. Poderá, assim, assumir um papel de interface entre espaços descontínuos e permitir a criação de uma verdadeira complementaridade e de um enriquecimento mútuo dos saberes detidos pelos diversos grupos. Estes saberes podem ser remobilizados num novo contexto que permita, ao mesmo tempo, uma economia da reinvenção de soluções face a problemas idênticos. Daqui resulta, de algum modo, um dispositivo que constitui o produto de uma forma de abordagem colectiva interfuncional (exploração, métodos, investigação e manutenção) e que, para além do grupo de iniciadores, se torna igualmente objecto de uma apropriação colectiva.

Por outro lado, o itinerário seguido pelo engenheiro de exploração deste atelier desempenhou, igualmente, um papel que facilitou a aproximação interfuncional operada. Vindo de um dos serviços de investigação da empresa, teve a seu cargo a supervisão de um importante investimento num local diferente do atelier observado, missão que o levou a uma estreita colaboração com o serviço técnico e com o de manutenção. A sua nomeação para a direcção de exploração de uma rede de ateliers aconteceu, portanto, só depois destas diversas experiências, nas quais, aliás, se baseou para desenvolver e consolidar as mudanças organizativas empreendidas.

Contudo, no segundo caso, não é pertinente considerar esta situação - embora seja a mais favorável do ponto de vista das cooperações desenvolvidas e das regras vigentes no acesso aos empregos - inteiramente idílica. Graças à existência de saberes partilhados, a arquitectura desta situação parece ser coerente, tanto pela legitimidade dos vários saberes, como pelas “zonas de interface” efectivamente construídas através da organização das mobilidades, mas não parece, após uma experiência de oito anos, totalmente inserida na dimensão temporal. Quando da realização do inquérito, eram manifestas as possibilidades de inversão do processo. As zonas de fragilidade evidenciadas situam-se em torno do novo perfil do técnico de exploração: por um lado, a

Quadro nº 2

A convenção colectiva da União das Indústrias Químicas

Comporta 3 categorias que especificam a classificação dos empregos em 3 grupos:

- | | |
|-----------------------|--|
| Categoria nº 1 | Vai do coeficiente 130 ao coeficiente 205.
Inclui, sobretudo, operários e empregados. |
| Categoria nº 2 | Vai do coeficiente 225 ao coeficiente 360.
Diz respeito a técnicos e agentes de supervisão. |
| Categoria nº 3 | Vai do coeficiente 350 ao coeficiente 880.
Agrupa engenheiros e quadros. |

Se, em teoria, a passagem a uma categoria superior não suscita problemas, na prática das políticas de emprego das empresas, a existência de fronteiras entre categorias é uma realidade.

sua promoção passa, doravante, pela obtenção de uma formação escolar clássica (BTS), visto a empresa ter abandonado a formação interna anteriormente organizada. Por outro lado, as suas possibilidades em termos de futuro, a carreira que para ele se encontra planeada, não são verdadeiramente construídas na fase actual. Este problema não afecta os técnicos menos jovens (idade igual ou superior a 40 anos), que se encontram satisfeitos com a sua recente promoção, depois de um período de quinze ou vinte anos de exercício da actividade de operador em configurações técnicas insuficientemente transformadas pela informatização. Diz sobretudo respeito aos técnicos mais jovens, que tiveram acesso a esse estatuto de técnico de exploração cinco ou sete anos depois de terem exercido a actividade de operadores. Estes últimos aspiram a uma evolução de carreira como contrapartida dos progressos feitos no sentido do conhecimento do processo no qual tomaram parte, juntamente com os operadores e representantes de outras funções.

Face a esta incerteza, e na ausência de um modelo profissional de referência claramente estabelecido, estes indivíduos tendem, ao contrário dos mais velhos, a aproximar-se do modelo clássico do técnico dos serviços de operações e de manutenção. Torna-se evidente que, se a direcção da unidade pretende consolidar as escolhas organizativas adoptadas, deve, necessariamente, clarificar o leque de possibilidades nesta matéria.

No segundo caso, “graças à existência de saberes partilhados, a arquitectura desta situação parece ser coerente, tanto pela legitimidade dos vários saberes, como pelas “zonas de interface” efectivamente construídas através da organização das mobilidades, mas não parece, após uma experiência de oito anos, totalmente inserida na dimensão temporal.”



“As dificuldades de construção da legitimidade do saber dos operadores não podem ser dissociadas da mediocridade do estatuto de operário, enquanto o primado dos saberes gerais e científicos sobre os saberes de acção se insere directamente no papel atribuído ao ensino geral e ao carácter desvalorizado das formações tecnológicas e, a fortiori, profissionais (...)”

“(...)a oportunidade proporcionada pelas novas tecnologias de uma transferência, pelo menos parcial, da inteligência, das competências e margens de decisão, dos gabinetes para os locais de produção, foi realizada “não mediante a reprofissionalização dos operários do sector da produção, mas pelo recurso a assalariados com níveis de educação e formação totalmente diferentes””

5) Não é nossa intenção, no âmbito deste artigo, descrever o conjunto das transformações registadas, pelo que nos limitaremos a abordar aquelas que, manifestamente, mais influenciaram os aspectos evocados.

6) BTS: Brevet de Technicien Supérieur; DUT: Diplôme Universitaire de Technologie (cf. quadro nº 1).

Transformação das formas de mobilidade e permanência da hierarquia dos empregos

As relações mobilidade/organização que acabam de ser descritas, no âmbito das actividades do sector da química fina de um grupo industrial, merecem ser consideradas tendo em conta um certo número de características da sociedade francesa, no início da década de 90. As dificuldades de construção da legitimidade do saber dos operadores não podem ser dissociadas da mediocridade do estatuto de operário, enquanto o primado dos saberes gerais e científicos sobre os saberes de acção se insere directamente no papel atribuído ao ensino geral e ao carácter desvalorizado das formações tecnológicas e, a fortiori, profissionais (Cf. MAURICE, SELIER, SILVESTRE, 1982).

Ora, em França, as condições de funcionamento do mercado interno foram profundamente transformadas durante os anos 80, enquanto determinadas formas estruturais permanecem imutáveis e parecem desajustadas das soluções organizativas pretendidas⁵.

Redução mecânica das oportunidades de mobilidade ascensional

A dinâmica do mercado interno, em França, foi construída segundo as características descritas pelos segmentacionistas americanos (PIORE e DORINGER, 1971). Assim, a formação no posto de trabalho predominou largamente durante as “trinta gloriosas”. A mobilidade era organizada através da interligação de postos pouco distanciados, enquanto a organização do trabalho era particularmente especializada e hierárquica (cf. MAURICE et alii, op. cit.). As fronteiras entre operários não qualificados e operários qualificados eram pouco acentuadas, sendo possível aceder ao nível superior da hierarquia de empregos a partir de um posto de operário. Em França, em 1970, apenas 31 % dos operários do sector industrial possuíam um certificado de aptidão profissional. Na mesma altura, o inquérito do LEST (Laboratoire d'Economie et Sociologie du Travail) indica que, na Alemanha, 59% dos operários da mesma categoria possuem

um diploma de aprendizagem (MAURICE et alii, op. cit.).

A partir do início dos anos oitenta, vários fenómenos contribuíram conjuntamente para reduzir as possibilidades de mobilidade vertical. Para tal terão contribuído amplamente a importante redução dos efectivos acompanhada, na segunda metade da década, da redução das linhas hierárquicas.

A estes dois factores viria somar-se um outro elemento, o do acréscimo da oferta de formação técnica e profissional a todos os níveis da hierarquia dos empregos. Deste modo, à existência das formações de técnico superior de BTS e DUT⁶, que registaram um considerável acréscimo nos anos setenta, vem juntar-se a criação do bacharelato profissional de nível IV (francês). Inicialmente criado tendo em vista as especialidades operárias particularmente afectadas pela automatização, acabaria por generalizar-se à maior parte das especialidades de operários e empregados, visando elevar ao nível do bacharelato as habilitações de 80% de uma dada faixa etária, até ao ano 2000.

As autoridades educativas e o corpo docente apoiaram fortemente tais transformações. Estas correspondiam, no entanto, a uma solicitação explícita do patronato do sector metalúrgico. A União das Indústrias Metalúrgicas e Mineiras, a mais poderosa organização patronal, privilegia o recurso à formação inicial para fazer face às mudanças no plano tecnológico, em detrimento de uma maior profissionalização dos operários através da formação contínua. Esta estratégia de elevação generalizada dos níveis de recrutamento foi amplamente reforçada pelo diagnóstico dos investigadores que descreveram em termos de ruptura as consequências das mutações tecnológicas sobre as actividades operárias. De tal modo que, no decurso da década de oitenta, a indústria francesa deu prioridade ao desenvolvimento dos serviços técnicos, através do recrutamento, a nível do mercado externo, de jovens técnicos superiores diplomados.

Assim, a oportunidade proporcionada pelas novas tecnologias de uma transferência, pelo menos parcial, da inteligência, das competências e margens de deci-



são, dos gabinetes para os locais de produção, foi realizada “não mediante a reprofissionalização dos operários do sector da produção, mas pelo recurso a assalariados com níveis de educação e formação totalmente diferentes” e que se encontram mais próximos “dos teorizadores e impulsionadores dos sistemas e modelos de racionalização” (LUTZ e HIRSH-KREINSEN, 1988). Estes autores acrescentam que um tal cenário, contestado no caso da Alemanha, parece mais realista no caso da França “amplamente tributária, no recrutamento das competências técnico-industriais, do sistema de Educação Nacional, dos seus valores e orientações meritocráticas e dos critérios de selecção que nele prevalecem”.

Este tipo de escolha teve como consequência provocar uma interrupção das antigas carreiras operárias em benefício dos serviços técnicos (EYRAUD, d'IRIBARNE, MAURICE, RYCHENER, 1984). Os técnicos superiores vêm a sua própria evolução pessoal limitada pelo recrutamento de jovens engenheiros diplomados. Recentemente, as oportunidades de evolução dos novos bacharéis profissionais revelaram-se extremamente “limitadas” pelo recente recrutamento de técnicos superiores (VENEAU e MOUY, 1995).

A França apresenta, assim, a particularidade de permitir, através da formação inicial, o acesso a cada um dos níveis da hierarquia de empregos, à excepção, porém, dos agentes de supervisão, raramente recrutados através do mercado externo.

A redução das possibilidades de carreira é patente nas estatísticas nacionais. Assim, os resultados do inquérito sobre as carreiras, realizado em 1989 (quadro nº 3), mostram que, após 1974, as possibilidades de promoção se tornam raras, para todas as categorias e que, para os “subdiplomados”, é cada vez mais difícil obter uma promoção. Em 1974, entre os homens que começaram a trabalhar antes de 1960, três em cada cinco, e mais de uma mulher em cada três, tiveram já uma promoção social. Em 1989, após 15 anos de carreira, 47 % dos homens obtiveram uma promoção. A partir de 1975, para aqueles que, nesta altura, têm quinze anos de carreira, as promoções diminuem. Em cada cem homens que inicia-

Quadro nº 3

O inquérito sobre “Carreira e mobilidade”, de 1989

O inquérito “Carreira e mobilidade” é complementar ao realizado sobre o emprego. Apenas os indivíduos nascidos entre 1930 e 1959, actual ou anteriormente activos, à excepção dos agricultores, participaram na resposta ao inquérito. Foram entrevistados 19 600 indivíduos, dos quais 18 400 aceitaram responder.

O estudo efectuado diz, sobretudo, respeito aos elementos da população activa de 1989 que iniciaram a sua carreira antes de 1960, quer tenham ou não emprego. Para aqueles que, em 1989, já não trabalham, procurou-se averiguar as circunstâncias da interrupção da carreira. Por fim, são feitas algumas comparações com os indivíduos que entraram mais tarde no mercado de trabalho, no início dos anos setenta: neste caso, a aproximação só pode ser feita em relação ao início da carreira.

O questionário aborda três temas:

- ❑ os acontecimentos que influenciaram a carreira profissional: por um lado, os casamentos, nascimentos (só no caso das mulheres), doenças e acidentes, circunstâncias relacionadas com o cônjuge e familiares, e, por outro lado, estágios ou acções de formação profissional. Procura-se, em seguida, analisar as mudanças de situação que ocorreram de imediato após esse acontecimento: desemprego, início ou retoma de um emprego, mudança de emprego, cessação de actividade, alterações da duração do período de trabalho (tempo parcial/tempo inteiro);
- ❑ a situação profissional em datas fixas (Março de 1960, Março de 1967, Março de 1974, Março de 1981 e Março de 1989) e quando do primeiro emprego, bem como a mobilidade domiciliária (entre estas mesmas datas). Considera-se como primeiro emprego o “verdadeiro” primeiro emprego, isto é, não foram tidos em conta os “pequenos biscates”;
- ❑ o futuro profissional, ou seja, a possibilidade de ficar na empresa, as alterações da duração do período de trabalho, a eventual retoma de uma actividade.

Fonte: “Économie et statistiques, nº 249 (1991)

ram a sua carreira como operários qualificados, 45 tiveram uma promoção antes de 1974, 18 obtiveram-na entre 1974 e 1989, dois dos quais se encontram entre os promovidos em 1974. Se 28 % dos operários qualificados “subdiplomados” que começaram a sua carreira no início dos anos cinquenta tinham, quinze anos depois, obtido uma promoção (bem como 37 % dos diplomados), apenas 10 % dos operários qualificados subdiplomados que a iniciaram em princípios da década de sessenta haviam conseguido uma promoção quinze anos mais tarde (31 %, no caso de operários diplomados).

A redução das oportunidades é mais notória no caso de assalariados com pouca escolaridade. De facto, quanto menor é a escolaridade, maior é a tendência para a redução das oportunidades de promoção e menores as possibilidades de beneficiar da formação contínua, que se destina principalmente aos indivíduos mais qualificados.

As ocorrências destes fenómenos melhor analisadas nas suas consequências em termos da não implicação dos assalariados, do que em termos da sua influência sobre o tipo de saberes mobilizados. É, porém, inequívoco que uma redução das possibilidades de promoção e o recurso

“A França apresenta (...) a particularidade de permitir, através da formação inicial, o acesso a cada um dos níveis da hierarquia de empregos, à excepção, porém, dos agentes de supervisão, raramente recrutados através do mercado externo.”

“(...)uma redução das possibilidades de promoção e o recurso privilegiado ao mercado externo, para os empregos de nível intermédio, reduzindo correspondentemente a promoção a nível interno, introduzem descontinuidades nos saberes e nas condições de desenvolvimento de “saberes partilhados”.”



“(...)as estratégias de emprego e de formação adoptadas conduzem a uma maior heterogeneidade dos saberes utilizados e produzem descontinuidades “entre espaços”, tendo como consequência o desacelerar da aprendizagem organizativa e a redução das possibilidades de implantação da organização qualificante.”

“As novas formas organizativas supõem uma abolição da hierarquização dos saberes, que dificilmente é compatível com diferenças estatutárias significativas.”

privilegiado ao mercado externo, para os empregos de nível intermédio, reduzindo correspondentemente a promoção a nível interno, introduzem descontinuidades nos saberes e nas condições de desenvolvimento de “saberes partilhados”. Os titulares destes empregos intermédios possuem cada vez menos a experiência de empregos inferiores. Se os engenheiros e técnicos recrutados se encontram relativamente próximos entre si, em termos de postura e tipo de saberes, entre eles e a população operária a ruptura é manifesta. Esta ruptura explica, em nossa opinião, as dificuldades sentidas no domínio organizativo e obriga, por vezes, a recuos visíveis depois de avanços consideráveis.

O facto de um número cada vez menor de operários terem acesso aos serviços técnicos; nos quais os técnicos superiores se encontram fortemente representados coloca dificuldades, especialmente em certas actividades. É o caso, nomeadamente, da mecânica e do ofício de caldeireiro, no contexto das quais as abordagens de tipo dedutivo valorizadas pelo modelo escolar se revelam insuficientes, ao contrário da electricidade, da electromecânica e da electrónica. O mesmo se passa com a engenharia química. E, se as soluções encontradas permitiram responder rapidamente à tecnicização dos equipamentos e da actividade introduzida pela automatização, elas são mais problemáticas na elaboração dos saberes de acção, não obstante considerados estratégicos.

Paralelamente, os técnicos superiores vêem as suas possibilidades de evolução limitadas pelas dos engenheiros. A recente criação, através da formação contínua, do acesso ao diploma de engenheiro não parece permitir uma efectiva inflexão desta tendência.

Torna-se, assim, evidente que as estratégias de emprego e de formação adoptadas conduzem a uma maior heterogeneidade dos saberes utilizados e produzem descontinuidades “entre espaços”, tendo como consequência o desacelerar da aprendizagem organizativa e a redução das possibilidades de implantação da organização qualificante.

Seria, certamente, possível imaginar a evolução das carreiras, não já apenas ver-

tical, mas também horizontalmente, traduzindo-se em mobilidade dentro de um mesmo nível de emprego. Tais mudanças estão, efectivamente, em pleno desenvolvimento, em especial para os operadores, através da integração do primeiro nível da manutenção e da qualidade. A gestão dos fluxos de aprovisionamento e o acompanhamento do desempenho são mais raramente integrados. No entanto, o reconhecimento deste alargamento do âmbito das actividades ainda se reflecte muito pouco em termos de classificações e de mobilidade horizontal entre os empregos. O estado da hierarquia salarial continua a suscitar aspirações legítimas a uma mobilidade vertical.

Permanência de uma considerável hierarquização dos saberes e dos empregos

As novas formas organizativas supõem uma abolição da hierarquização dos saberes, que dificilmente é compatível com diferenças estatutárias significativas. A hierarquia dos estatutos ilustra, com efeito, o valor que uma sociedade atribui às actividades e aos conhecimentos. De que modo é possível introduzir a ideia de uma crescente sinergia entre os diferentes tipos de saber, admitindo que os indivíduos que deles são portadores ocupem posições muito distantes na escala hierárquica?

Em França, a mediocridade do estatuto dos operários, nomeadamente dos operários qualificados, é uma das consequências evidenciadas pelos estudos comparativos.

Esta consequência manifesta-se através de uma diferença na hierarquia dos salários entre categorias socioprofissionais. De acordo com o inquérito sobre a estrutura dos salários em 1986, o salário de um operário muito qualificado era, no final dos anos oitenta, superior, em 33,7 %, ao de um operário não qualificado, mas o de um empregado muito qualificado era superior em 36,6 % e o de um técnico superior, em 65,7 %. O salário de um engenheiro, ou de um quadro superior do nível mais elevado, era, na mesma altura, superior, em 247,6 %, ao do operário não qualificado e superior, em 213,9%, ao do operário qualificado. Num país como a



Alemanha, as diferenças de salários entre colarinhos brancos e colarinhos azuis são bem mais reduzidas. Assim, a diferença operário qualificado/quadro é inferior, em 15 %, à mesma diferença, em França, tendo em conta a possibilidade de não declaração de salários elevados, definida para níveis comparáveis nos dois países e utilizada com uma frequência de cerca de 4 % em França, contra 20 % no caso da Alemanha. O leque dos salários femininos é, igualmente, mais estreito que em França, mas verificam-se diferenças mais significativas entre os salários dos operários masculinos, na Alemanha.

No Japão, é significativo que um operário mais velho e muito experiente tenha um nível de salário superior, em 40 %, ao de um engenheiro em início de carreira (NOHARA, 1994).

Em França, a mediocridade do estatuto de operário encontra-se associada ao carácter desvalorizado das formações que a ele conduzem. É por insucesso que se faz a orientação para o ensino técnico e, a fortiori, profissional. Actualmente, o primado do ensino geral é ainda largamente incontestado.

O recente desenvolvimento do ensino profissional de nível V, através da criação do bacharelato profissional, não parece ter modificado esta situação. O aumento das taxas de acesso ao nível IV atinge níveis impressionantes, mas os efectivos do bacharelato profissional pouco contribuíram para isso. A transição de nível beneficiou, principalmente, o ensino geral. O aumento, em valor absoluto, do número de candidatos admitidos foi duas vezes superior ao do bacharelato profissional, de 1987 a 1993. Este resultado está de acordo com a lógica de funcionamento estrutural, tanto do sistema educativo, como do sistema de mobilidade e da hierarquia social existente no seio das empresas.

Prosseguir os estudos o mais longe possível no ensino geral oferece maiores oportunidades de atingir níveis mais elevados. De facto, quanto mais cedo os alunos abandonarem o ensino geral, mais difícil poderá ser a continuação dos estudos. O desenclave das fileiras não altera a lógica de conjunto edificada com base na primazia do sistema de ensino geral.

Uma vez que as possibilidades de promoção interna foram consideravelmente reduzidas, mas subsistem, paralelamente, as diferenças de estatuto, esta situação conduz ao reforço dos interesses em classificar à saída da formação inicial e ao reforço dos efeitos da formação inicial. Traduz-se, logicamente, num importante movimento de fuga para a frente. Cada indivíduo tenta, na medida das suas possibilidades, garantir o futuro dos seus filhos. Trata-se de conseguir que ocupem a melhor posição possível, na fila de espera à saída da escola. Uma vez que o diploma protege, e o nível também, a sociedade no seu todo aposta no nível. E visto não existir lugar para todos, aquilo a que os economistas chamam “Jobs’ queue” traduz-se, de forma mais prosaica, no “jogo do mistigri”, que consiste em passar aos outros a carta desvantajosa.

Embora a formação contínua esteja fortemente institucionalizada (GEHIN, MEHAUT, 1993), não apenas se encontra desajustada da formação inicial, apesar das recentes inovações, como também é sua concorrente. Todavia, as soluções adoptadas no plano da formação inicial pareciam impor-se aos diferentes actores e o consenso revelou-se importante (CAMPINOS-DUBERNET, 1995).

No plano económico, as opções feitas na sequência das reformas anteriores estão prestes a garantir à França uma posição confortável e invejada em várias áreas das indústrias de ponta (TGV, Minitel, aeronáutica, telecomunicações, armamento, etc.; cf. Made in France, TADEI, CORIAT, 1993). Paralelamente, a França perdeu quase toda sua hegemonia no sector das máquinas-ferramentas e encontra-se pouco representada no fabrico de equipamentos industriais. As empresas encontram dificuldades no domínio da mecânica (THENARD, 1994), numa fase em que os problemas da electromecânica e da electrónica são mais fáceis de resolver. A formação em actividades de transformação de materiais, as actividades ligadas à engenharia (engenharia mecânica, engenharia química) ressentem-se da dificuldade do nosso sistema de ensino em integrar abordagens experimentais. O real não é apenas uma aplicação da teoria. Esta tendência pode ser ilustrada pelo atraso verificado nestas áreas e é penalizadora no domínio da qualidade, em especial no que

“Em França, a mediocridade do estatuto de operário encontra-se associada ao carácter desvalorizado das formações que a ele conduzem. É por insucesso que se faz a orientação para o ensino técnico e, a fortiori, profissional. Actualmente, o primado do ensino geral é ainda largamente incontestado.”

“Uma vez que as possibilidades de promoção interna foram consideravelmente reduzidas, mas subsistem, paralelamente, as diferenças de estatuto, esta situação conduz ao reforço dos interesses em classificar à saída da formação inicial e ao reforço dos efeitos da formação inicial.”

* Nota de redacção: o nível IV do sistema francês corresponde às saídas das classes terminais e aos abandonos das escolaridades pós-bacharelato antes de atingir o nível III (correspondendo este às saídas com um diploma Bac + 2 anos).

7) Cf. “Les “apaches” de GEC-Alsthom”, D. ROUARD, in Le Monde, 28 de Dezembro de 1994.



diz respeito à qualidade dos processos, construída com base em abordagens experimentais (tratamento científico de dados empíricos).

No plano social, a situação é incerta. As recentes greves na Péchiney-Dunkerque e na GEC Alsthom⁷ constituem indícios que seria verdadeiramente perigoso ignorar. Uma nova geração de operários-operadores, com maior formação, conscientes das suas potencialidades em termos

profissionais, bem como da importância da sua actividade para o rendimento da empresa, coloca de facto, por detrás destes movimentos, o problema do seu estatuto social e da diferença entre a sua posição e a dos outros assalariados com os quais colaboram. Será possível criar organizações qualificantes, desenvolver uma cada vez mais estreita cooperação entre funções e categorias, se subsistirem importantes diferenças entre as mesmas?

Bibliografia

Argyris, C. e Schön, D. (1978), "Organisational Learning: a Theory of Action Perspective", Addison Wesley, Reading (Março).

Barbier, J. M. (1992), "La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail", in *Education Permanente*, nº 112.

Brochier, D., Froment, J. P., d'Iribarne, A. (1990), "La formation en alternance intégrée à la production", in *Formation Emploi*, nº 30, Abril-Junho, Documentation Française, Paris.

Brochier, D. (1992), "Entre formation et production: le rôle clef des acteurs d'interface", in "Organisation qualifiante", *Education Permanente*, nº 112, Outubro.

Campinos-Dubernet, M. (1995), "Le Baccalauréat professionnel: vous avez dit innovation?", in *Formation Emploi*, Janeiro-Março, La Documentation Française.

Charue, F. (1992), "L'organisation fait-elle apprendre?", in "Organisation qualifiante", *Education Permanente*, nº 112, Outubro.

Eyraud, F., Maurice, M., d'Iribarne, A., Rychener, F. (1984), "Développement des qualifications et apprentissage par l'entreprise des nouvelles technologies", in *Sociologie du Travail*, nº 4.

Goux, D. (1991), "Coup de frein sur les carrières", in *Economie et Statistiques*, nº 249, Dezembro.

Hatchuel, A., Weil, B. (1992), "L'expert et le système", *Economica*, Paris.

Jobert, G. (1991), "La place de l'expérience dans l'entreprise", in *Courtois, B. e Pineau, G. (Coord.)*,

"La formation expérientielle des adultes", Ministério do Trabalho, do Emprego e da Formação Profissional, Documentation Française, Paris.

Jones, B. e Wood, S. (1984), "Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies", in *Sociologie du Travail*, nº 4.

Lheritier, J. L. (1992), "Les déterminants du salaire", in *Economie et Statistiques*, nº 257, Setembro.

Lutz, B., Hirsch-Kreisen, H. (1988), "Thèses provisoires sur les tendances actuelles et futures de la rationalisation du travail industriel", in *Cohendet et alii, "L'après taylorisme"*, *Economica*, Paris.

Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J. J. (1982), "Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale", PUF

Mehaut, Ph., Gehin, J. P. (1993), "Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France", Paris, L'Harmattan

Tadei, D., Coriat, B. (1993), "Made in France", Livre de poche, Collection Biblio-Essais, 470 pág..

Thenard, D. C. (1993), "Les mécanismes de la fonction maintenance industrielle", *Les Etudes de l'Observatoire des Métiers*, Renault.

Veneau, P., Mouy, P. (1995), "Les bacheliers professionnels: des objectifs à la réalité" in *Formation Emploi*, nº 49, Documentation Française.

Zarifian, Ph. (1992), "Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante", *Education Permanente*, nº 112, Outubro.



Classificações e novas formas de organização do trabalho: quais as articulações possíveis?

Compreende-se, por isso, que a questão das novas formas de organização deve ser analisada em articulação com a que diz respeito às formas de gestão da mão-de-obra. Nesta perspectiva, a questão das classificações, cujo objectivo, em sentido estrito, consiste em **agrupar os empregos, organizá-los, posicioná-los entre si, atribuir-lhes um coeficiente, tudo isto em função da qualificação dos trabalhadores**, parece fundamental. Esta problemática permite, efectivamente, tratar de uma forma estática os problemas de posicionamento dos trabalhadores entre si e, consequentemente, as **lógicas hierárquicas** e, de uma forma dinâmica, lidar com as questões **de mobilidade interna e as formas de valorização salarial das competências**.

No entanto, esta articulação entre as classificações e as novas formas de organização merece que lhe dediquemos alguma atenção adicional. É necessário, em particular, relativizar a noção de modelo de competência, dado que todas as empresas, incluindo as mais tayloristas, se apoiam necessariamente nas competências do conjunto dos seus elementos, competências que resultam de formações iniciais e contínuas, bem como de aprendizagem num contexto de trabalho. Parece mais útil interrogarmo-nos sobre o estatuto destas competências na dinâmica cognitiva do conjunto. Deste ponto de vista, podem ser distinguidas duas lógicas. Na primeira, as competências contam, acima de tudo, pelo resultado que permitem obter: espera-se, assim, que cada pessoa atinja um resultado determinado e conhecido a priori. A aprendizagem consiste então em desenvolver procedimentos operacionais cada vez mais eficazes e fiáveis. Na segunda, as competências contam principalmente pelos co-

nhecimentos sobre os processos de produção, específicos e privados, que representam e a finalidade da aprendizagem torna-se então o desenvolvimento de um potencial de desenvolvimento, de análise e de comunicação destes conhecimentos. Neste caso, trata-se igualmente de saber se esta lógica é evocada colectivamente, ou se continua a ser apenas apanágio de indivíduos isolados, de responsáveis hierárquicos, ou de empregados explicitamente dedicados ao desenvolvimento e ao melhoramento do procedimento e dos métodos.

A ideia que nos propomos desenvolver consiste em afirmar que **as lógicas de construção de grelhas de classificação serão variáveis em função da multiplicidade das lógicas de solicitação e de produção das competências**, que as classificações podem não constituir apenas um reflexo das evoluções em termos de qualificação, mas participar "activamente" no processo de transformação.

Esta questão já foi explorada na literatura. Neste artigo, tratá-la-emos com o auxílio dos resultados de uma pesquisa recente¹, que se baseou numa amostra constituída por quatro pares de empresas (dois fabricantes de móveis, dois fabricantes de equipamento para automóveis, duas fábricas de papel, duas empresas com um "estatuto forte", uma do sector agro-alimentar e outra do sector siderúrgico), que permitiu integrar diferentes formas de gestão da mão-de-obra especialmente em relação às limitações convencionais. Para cada caso, constituiu um critério principal de escolha a existência de um "acontecimento", no seguimento do qual tivessem sido iniciadas acções de transformação, com vista a obter organizações em posição de dominar as situações de mu-



Thierry Colin



Benoît Grasser

responsáveis pela investigação no Grupo de Investigação sobre a Educação e o Emprego, da Universidade de Nancy II, França, Unidade Membro do CNRS 1167

Os novos tipos de organizações produtivas, instituídos para permitir uma apropriação eficaz das limitações em termos de qualidade e de flexibilidade, nas suas múltiplas formas, articulam-se com as estratégias de mobilização e de gestão dos "recursos humanos". Optámos por analisar neste artigo de forma especial a questão relacionada com a construção das grelhas de classificação, no âmbito do seu relacionamento com as formas de solicitação e produção de competências. Para tal, apoiámo-nos na análise feita a oito empresas em que se estavam a operar mudanças organizativas ou técnicas.



“(...) a questão das novas formas de organização deve ser analisada em articulação com a que diz respeito às formas de gestão da mão-de-obra. Nesta perspectiva, a questão das classificações (...) parece fundamental.

dança mais ou menos permanente. No quadro que se segue, são apresentadas sucintamente as empresas estudadas.

Nos casos acima citados, dedicámo-nos a compreender as diferenças lógicas subjacentes à construção de grelhas de classificação, a fim de ver como se articulavam com as formas de solicitação das competências.

Classificações-reflexo

Uma relação definida pela negativa

Nesta lógica, as classificações não passam de um reflexo, de uma imagem das qualificações num dado momento. Encontram-se nesta categoria as classificações

convencionais de ramos de actividade que não são objecto de qualquer reapropriação pelas empresas e cujo conteúdo continua a ser definido com tal grau de generalidade (em particular ao nível da descrição das qualificações requeridas para cada escalão da classificação), que não possui grande capacidade de limitação. O principal interesse destas classificações consiste no posicionamento dos postos de trabalho entre si, reflectindo, assim, a hierarquia das qualificações.

É importante notar que este tipo de classificação - caracterizada, em última análise, por um nível mínimo de normalização do reconhecimento das qualificações - permite, pelo contrário, adoptar uma atitude discricionária em relação a determinado indivíduo ou entidade colectiva, deixar em aberto a possibilidade de to-

Identif.	Actividade	Efectivos	Principais transformações
MOB1	móveis de cozinha	100	reorganização dos fluxos, com centralização das ordens de pagamento e substituição de uma lógica de produto por uma lógica de função.
MOB2	móveis de todos os tipos	1020	generalização dos MOCN nas linhas de produção
EQUIP1	barras de protecção	80	integração das normas de qualidade e de cumprimento de prazos dos fabricantes de automóveis
EQUIP2	painéis de bordo e instrumentos de medição	315	transformação das unidades de produção em ilhas autónomas
PAP1	Papel de embalagem	160	modernização tecnológica das máquinas de fabrico de papel, a fim de aumentar a percentagem de papel reciclado nas matérias-primas
PAP2	Papel de topo de gama	250	modernização tecnológica das máquinas de fabrico de papel, com o objectivo de cobrir segmentos de mercado especiais
SIDE	peças forjadas para automóveis	550	transformação da manutenção em ilha autónoma
BRASS	cervejas	390	transformação profunda dos processos de fabrico, pela utilização de Tanks Out Door e automatização do engarrafamento

1) P. Capdevielle, T. Colin, B. Grasser, P. Mehaut, C. Zygmunt, 1995, *Dynamiques organisationnelles et principes cognitifs*, Relatório de pesquisa realizado no âmbito do concurso da acção temática "Emprego, regras, sinais, controlos", do Ministério da Investigação e do Ensino Superior, Grupo de Investigação sobre a Educação e o Emprego (G.R.E.E.), Nancy, França.



mar em consideração, de modo arbitrário, as evoluções pontuais, em termos de indivíduos e de colectivos “estratégicos”, especialmente ao nível do que se pode denominar de “homens-chave”, sem que seja transmitida colectivamente uma mensagem de desenvolvimento das competências.

O caso das empresas de mobiliário

Nas duas empresas de mobiliário, a classificação é aplicada tal como se encontra definida para o conjunto do sector. As duas empresas não efectuaram qualquer diligência para adaptar a classificação convencional às suas especificidades técnicas ou da organização. Esta ausência de apropriação da classificação convencional é, antes de tudo, ainda mais surpreendente, pelo facto de as duas empresas disporem de condições de produção muito diferentes: por um lado, uma PME que trabalha para um pequeno segmento de mercado e com produtos pouco diferenciados; por outro, uma das maiores empresas do sector, que abrange a totalidade do mercado de mobiliário de interior e aposta, ao mesmo tempo, nas economias de mercado e na capacidade de inovação dos produtos.

Na MOB 1, não se considera o desenvolvimento das competências dos trabalhadores como uma necessidade. Com efeito, as inovações técnicas e da organização são apanágio de alguns operários seleccionados para trabalharem com os equipamentos mais modernos e da direcção, que desempenha um papel de elo de ligação entre as mudanças, tal como são pensadas pelos técnicos, e a sua realização efectiva na oficina.

O caso da MOB 2 é bastante singular. A empresa coloca em primeiro lugar o aumento das competências dos seus trabalhadores através da formação, que é considerada como uma das condições de mudança. Apesar de se ser tentado a ver nessa actuação a colocação em prática de uma lógica de competência, verifica-se que as competências só são mobilizadas com a finalidade de se levar a cabo uma adaptação a transformações técnicas e organizativas, que escapam totalmente aos trabalhadores, devido à extrema centralização do processo de decisão e à sua re-

duzida autonomia no local de trabalho. Neste caso, não se pode falar de mobilização “estratégica” das competências e compreende-se imediatamente que a apropriação da classificação convencional do ramo não é necessária.

As classificações-instrumento

Uma relação de gestão

Encontram-se nesta categoria classificações que foram concebidas em conjunto, em relação à dinâmica de aprendizagem da empresa, e isto, através de dois objectivos principais.

Numa primeira fase, trata-se de criar categorias que correspondam ao aparecimento de novas funções ou de novas qualificações. Deste ponto de vista, o elemento a sublinhar é a vontade de anunciar a criação de novas categorias. Seguidamente, vem a formalização das vias de passagem de uma categoria para outra, o que permite aos trabalhadores, em teoria, “projectarem” um itinerário de mobilidade e articularem-no com uma estratégia de formação.

Numa lógica deste tipo, as classificações deixam de ser apenas uma referência longínqua e vaga, para estabelecer uma hierarquia, mas permitem materializar, numa norma escrita, aplicável a todos e utilizável como meio de comparação, uma relação entre as qualificações “reais” e uma posição na grelha de classificação. Isto é tanto mais importante, quanto é necessário tornar credível o aparecimento de um novo modelo, num contexto de mudança ou de ruptura.

Acresce ainda que esta lógica suscita um certo paradoxo: o estabelecimento de novas classificações permite supostamente fazer o seguimento e normalizar a produção e a reprodução das qualificações. Numa palavra, participa numa gestão das competências. Ora essas competências, exactamente porque resultam de um processo de aprendizagem, não podem ser determinadas ex ante. Assim, a lógica de instrumentação das classificações, enquanto ferramenta de gestão das competências, não pode ser satisfatória, porque

“(...) dedicámo-nos a compreender as diferenças lógicas subjacentes à construção de grelhas de classificação, a fim de ver como se articulavam com as formas de solicitação das competências.”

Classificações-reflexo: “Encontram-se nesta categoria as classificações convencionais de ramos de actividade que não são objecto de qualquer reapropriação pelas empresas, e cujo conteúdo continua a ser definido com tal grau de generalidade (...) que não possui grande capacidade de limitação.”

“(...) este tipo de classificação (...) permite, pelo contrário, adoptar uma atitude discricionária em relação a determinado indivíduo ou entidade colectiva (...) sem que seja transmitida colectivamente uma mensagem de desenvolvimento das competências.”



Classificações-instrumento: “Encontram-se nesta categoria classificações que foram concebidas em conjunto, em relação à dinâmica de aprendizagem da empresa (...)”

“(...) a lógica de instrumentação das classificações, enquanto ferramenta de gestão das competências, não pode ser satisfatória, porque continua a ser autónoma em relação às transformações concretas do processo de produção e das relações de trabalho que ela apenas considera de uma perspectiva exterior e estática.”

continua a ser autónoma em relação às transformações concretas do processo de produção e das relações de trabalho que ela apenas considera de uma perspectiva exterior e estática.

O caso das empresas de equipamento

As duas empresas de equipamento para automóveis adaptaram a classificação do sector de metalurgia, no âmbito do qual se inserem. No entanto, ainda que esta apropriação tenha sido pensada em ligação com as mudanças técnicas e organizativas, que ocorrem na empresa, as novas classificações são resultantes de acções tomadas anteriormente em relação às direcções e não integram nos seus conceitos as competências que são constantemente produzidas num contexto de trabalho.

Na EQUIP 1, a adaptação da classificação resultou de dois impulsos: o dos fabricantes, através da sua acção relativamente à qualidade e o dos grupos a que a empresa pertence. Compreende-se de imediato que esta adaptação não se inscreve verdadeiramente nas prioridades estratégicas da empresa. Esta solicitou a uma equipa de consultores a realização de um levantamento dos conhecimentos existentes e dos que seriam necessários no futuro. A partir deste estudo, os postos de trabalho foram redefinidos e cotados ao nível do grupo. No entanto, a aplicação da nova grelha de classificação enfrenta dificuldades reais: os postos definidos ao nível do grupo nem sempre correspondem às práticas da empresa, cuja produção é bastante específica, a utilização desta grelha foi extremamente limitada por restrições orçamentais que reduzem o número de requalificações possível e pelo facto de não terem sido retomadas as entrevistas de avaliação. Por fim, a formação formal parece desempenhar apenas um papel secundário na evolução das competências dos trabalhadores. Fica-se com a impressão de que a empresa não possui meios para tornar a sua classificação num instrumento de desenvolvimento das competências, e isto parece ser confirmado pelo facto de que, como acontece com a MOB 1, as mudanças na empresa se baseiam num “homem-chave”, o técnico da oficina, o único que faz sozinho a ligação entre o trabalho, nas

suas condições concretas de realização e o modo como este é concebido pelos técnicos.

Na EQUIP 2, a produção foi organizada em células autónomas. Esta autonomização das unidades elementares da empresa tem como primeiro objectivo reduzir os escalões hierárquicos. Com esta finalidade, a direcção suprimiu as funções de chefe de equipa, de contramestre e de chefe de oficina, para as substituir por três postos de trabalho com o mesmo nível de classificação, que são os responsáveis de departamento numa célula². Estas três pessoas têm uma dupla tutela: são co-responsáveis pelo funcionamento da célula e representam, cada um, um dos três departamentos dentro desta célula. Todavia, esta reorganização não prevê praticamente qualquer papel para os elementos de base, não ultrapassando a descentralização o nível de mestre. Devido à reduzida descentralização, os responsáveis pelas células depressa se viram sobrecarregados com trabalho e a direcção teve de definir postos intermédios de auxiliares dos responsáveis, o que significa recriar escalões hierárquicos. **Dado que formalizava uma mudança desligada da realidade, a nova classificação limitou-se a confirmar, através da recriação de postos da hierarquia intermédia, o fracasso desta organização.**

As classificações construídas

A própria classificação resulta de um processo de aprendizagem

Num terceiro tipo de acção, o objectivo da grelha de classificação não consiste apenas em tomar em consideração a evolução do conteúdo das qualificações, mas também estimular, ao nível das situações de trabalho, o desenvolvimento de um potencial cognitivo que constituirá parte integrante da dinâmica de aprendizagem da empresa, considerada no seu conjunto. Nas empresas em apreço, existe uma opção, que consiste em reconhecer que os conhecimentos que os trabalhadores possuem, a sua capacidade de serem “peritos” na parte do processo de produção a que estão afectos, devem ser tomados em consideração para, simultaneamente,

2) Um técnico de logística do departamento comercial, um preparador do departamento técnico e um gestor do departamento de recursos humanos.



melhorar a eficácia dos procedimentos operacionais para uma determinada configuração de produção e desenvolver melhoramentos do processo de produção, em termos técnicos e organizativos.

Para se conseguir abranger nesta integração os casos de formação por aprendizagem individual, as classificações devem ser consideradas legítimas, obedecer a uma garantia de objectividade e integrar um determinado potencial de evolução.

A legitimidade da grelha de classificação constitui uma condição que permite a sua credibilidade e determinará a sua capacidade de apresentar, perante os trabalhadores, uma correspondência entre as competências que eles possuem e a sua valorização no âmbito da grelha. Para satisfazer esta condição, a cotação dos postos de trabalho, a sua hierarquia e os seus conteúdos formais, deverão resultar de um processo de cooperação entre as pessoas responsáveis pela construção da grelha e os trabalhadores que são os únicos a conhecer os conteúdos concretos e detalhados dos diferentes postos.

A legitimidade da classificação passa igualmente pelo recurso a procedimentos de construção que garantem uma certa objectividade, especialmente por meio de métodos denominados “cegos”, que atribuem os coeficientes de cotação a partir de critérios que, uma vez avaliados pelos representantes da administração e dos trabalhadores, passam por uma “caixa negra”.

Por último, as classificações devem ter a capacidade de reflectir as evoluções futuras, do ponto de vista das qualificações, em particular, por meio da formalização das vias de passagem entre os diferentes níveis e através do emprego, relativamente à avaliação dos postos de trabalho, de critérios genéricos (como, por exemplo, o volume da informação tratada ou ainda a validação de unidades de valores) e abandonando os critérios de descrição de capacidades operativas relacionadas especificamente com os diferentes postos, necessariamente datados e situados.

Uma vez que as classificações se tornam o resultado de um processo de construção, poder-se-á afirmar que são objecto de uma aprendizagem.

Os casos das fábricas de papel e das empresas “com estatuto”

O caso das fábricas de papel

Nas fábricas de papel, por ocasião de um novo acordo profissional do sector sobre as classificações, foram integralmente revistos os papéis desempenhados na empresa por cada trabalhador, partindo-se do zero. O sistema de classificação previsto neste acordo toma em consideração a natureza da actividade, completada por critérios de autonomia/iniciativa, de responsabilidade e de formação/nível de conhecimentos. Nas duas empresas, **os trabalhadores participaram nos trabalhos preparatórios de definição dos postos de trabalho e tiveram oportunidade de intervir durante a fase da respectiva cotação.** A hierarquia dos postos, que resulta da nova classificação, é bastante diferente da anterior, apresentando igualmente diferenças nas duas empresas. Pode-se dizer que transcreve as mutações técnicas e da organização, próprias de cada empresa. Por outro lado, é particularmente interessante verificar, nos dois casos estudados, que um mesmo posto de trabalho pode sofrer evoluções muito diferentes, de acordo com as opções técnicas e comerciais da empresa. O posto de preparador, cuja função consiste em preparar a pasta de papel, foi um dos postos que recebeu a maior qualificação na PAP 1 e um dos mais desqualificados na PAP 2. Na PAP 1, a introdução de uma percentagem crescente de “papel velho” torna mais difícil a preparação da pasta, ao passo que a normalização das produções reduz a complexidade da fabricação do papel. Na PAP 2, pelo contrário, o facto de a empresa se dedicar a um segmento de mercado de topo da gama, confere um carácter estratégico ao fabrico e à transformação do papel, enquanto que o posto de preparador não sofreu qualquer evolução técnica. O que é particularmente interessante neste caso, é observar como as diferentes apropriações dos sinais do mercado conduziram a evoluções no negócio das duas empresas: numa delas, os conhecimentos estratégicos deslocam-se para montante (introdução do papel velho na PAP 1), na outra, deslocam-se para jusante (valorização da transformação, na

Classificações construídas: “(...)o objectivo da grelha de classificação não consiste apenas em tomar em consideração a evolução do conteúdo das qualificações, mas também estimular, ao nível das situações de trabalho, o desenvolvimento de um potencial cognitivo que constituirá parte integrante da dinâmica de aprendizagem da empresa, considerada no seu conjunto.”

“Para se conseguir abranger nesta integração os casos de formação por aprendizagem individual, as classificações devem ser consideradas legítimas, obedecer a uma garantia de objectividade e integrar um determinado potencial de evolução.”



A. CAP 2000: Acordo sobre a conduta da actividade profissional nas empresas siderúrgicas

Este acordo assinado entre o GESIM (agrupamento das empresas siderúrgicas e mineiras) e todas as organizações sindicais, com excepção da C.G.T. tem três objectivos:

- “promover uma política de qualificação que reconheça as competências individuais;
- definir as condições de evolução das carreiras, permitindo a cada pessoa progredir de acordo com as suas competências;
- colocar em prática um dispositivo que permite a cada trabalhador conhecer em qualquer momento a posição que ocupa na sua carreira profissional”.

Este acordo deverá permitir que se passe da lógica do posto de trabalho da grelha convencional da metalurgia, para uma lógica de avaliação das competências. As competências encontram-se aqui definidas como um “conhecimento operacional validado”, próprio de cada trabalhador, e não do posto que ocupa. O ACap 2000 constitui um acordo-quadro que deverá permitir a colocação em prática de uma lógica de competências adaptada a cada local de trabalho. Para uma análise mais detalhada, consulte C. GAVINI, 1993, *La gestion prévisionnelle des emplois e des compétences: de la norme aux pratiques. Le cas de la sidérurgie*, Travail et Emploi n° 57 bis, pp. 49-66.

PAP 2). Estas duas evoluções opostas de uma mesma actividade conduziram a uma evolução inversa da qualificação do posto nas duas grelhas de classificação. Esta diferente evolução da classificação de um mesmo posto sublinha, por outro lado, a lacuna que poderá constituir a aplicação da mesma classificação convencional, sem reapropriação, a empresas com dimensões, mercados e condições de produção tão diferentes, como a MOB 1 e a MOB 2.

Esta vontade de apropriação da nova classificação convencional surge em paridade com o papel fundamental reconhecido aos conhecimentos específicos dos trabalhadores. Por este motivo, a informatização do controlo das máquinas de papel foi efectuada em estreita colaboração com os operários, de modo a utilizar o seu conhecimento do funcionamento concreto das máquinas, para as melhorar e para que, em troca, estas evoluções técnicas sejam fácil e rapidamente adoptadas pelos operadores.

O caso das empresas “com um estatuto forte”

Na BRASS e na SIDE, o processo é diferente, dado que se integra, desde o início, numa lógica de gestão dos empre-

gos, apresentada como um dos eixos principais da estratégia da empresa. A atitude da SIDE face às competências, resultante da aplicação dos acordos ACap 2000, bem como a da BRASS, cujo espírito se encontra muito próximo dela, consagram, ao mesmo tempo, um lugar importante à formação e à sua validação numa situação de trabalho. Nestas duas empresas, as classificações foram objecto de negociação entre os parceiros sociais.

Para a SIDE, trata-se directamente de uma obrigação de colocar em prática a lógica de competência prevista nos acordos ACap 2000 mas, mais do que uma simples aplicação das normas negociadas ao nível do ramo de actividade, trata-se, neste caso, de um trabalho específico de adaptação às condições da empresa. As entrevistas individuais constituem uma das pedras angulares do dispositivo de gestão das competências colocado em prática no seguimento dos acordos ACap 2000. Efectivamente, cabe à avaliação das competências dos trabalhadores e à entrevista com o superior hierárquico, determinar a evolução do trabalhador na sua profissão, bem como as acções de formação que são eventualmente necessárias. Trata-se aqui de romper³ com a lógica da mesma qualificação para um posto de trabalho igual. A qualificação existe em função das competências, qualquer que seja o posto ocupado.

No caso da BRASS, a ocasião para reconstruir as grelhas de classificação surge com a integração noutra filial do grupo. Um questionário sobre a evolução do trabalho na empresa permitiu que se redefiniram os postos e as suas cotações. Aqui, a formação e as entrevistas individuais são igualmente fundamentais, pois são propostas formações qualificantes aos trabalhadores, as quais são indispensáveis para atingir determinados postos. Por exemplo, a empresa participou na criação de dois CAP de condutor de instalações automatizadas da indústria agro-alimentar e estes CAP são indispensáveis para ter acesso aos postos de piloto de linha. A BRASS conserva uma lógica de posto, dado que qualquer mudança de qualificação se encontra ligada a uma mudança de posto. No entanto, foi dado um passo no sentido da lógica das competências, uma vez que os trabalhadores são fortemente incitados a adquirirem formação e

3) ou de dar continuidade à ruptura iniciada pela classificação do sector metalúrgico, em 1975, que introduzia a noção de critérios classificativos.



as novas competências são reconhecidas na empresa. É evidente que este sistema só é possível, porque o aumento das competências impulsionado pela nova grelha de classificação, se encontra estreitamente relacionado com a evolução real do trabalho na empresa. Efectivamente, a automatização e o controlo informático da produção têm tendência para conduzir à supressão dos postos menos qualificados, em favor de postos que exigem competências mais importantes.

Conclusão

Esta análise rápida e superficial não permite tirar conclusões de âmbito geral, especialmente do ponto de vista das especificidades sectoriais, como poderia erradamente deixar crer a classificação que destacámos. Posto isto, encontramos realmente em presença de lógicas diferentes de construção de grelhas de classificação. Pudemos verificar que os casos que mais se aproximam da prática de um modelo de competência, isto é, um modelo que integre explicitamente na sua dinâmica uma elevação geral do nível das competências, utilizam grelhas de classificação que permitem uma valorização salarial destas competências, mediante bases “regulamentadas” (isto é, escritas). Ao propor vias de passagem de um escalão para outro, e ao estabelecer regras de reconhecimento dos conhecimentos adquiridos, este tipo de classifi-

cação também se inscreve ao mesmo tempo na duração, permitindo deste modo dar um sentido relativo à noção de projecto profissional. Esta primeira lógica remete para as classificações a que chamámos “construídas”, porque não resultavam da aplicação condensada de regras definidas a partir de um posto de trabalho, mas antes de um processo de construção que se baseava largamente na co-opeação entre os trabalhadores visados e os responsáveis pela tomada de decisões. Pelo contrário, no que denominámos classificações-instrumento, verifica-se uma desconexão entre a mensagem anunciada pelas novas regras de gestão da mão-de-obra e uma realidade da actividade produtiva e relações de produção no local de trabalho, que não reflectem a substituição de uma lógica hierárquica, por uma lógica de competências. A partir daí, pode afirmar-se que as grelhas de classificação baseadas nesta lógica representam, no máximo, uma modalidade de gestão da mão-de-obra que é nova na forma, mas não nos seus fundamentos. Por último, existem organizações em que as limitações de qualidade ou flexibilidade podem ser ultrapassadas com êxito, sem que para isso tenha de ser invocada uma lógica de competências. Deste modo, não é necessário que as classificações participem, enquanto elemento activo, na dinâmica de transformação da organização, uma vez que o seu papel se limita a reflectir a hierarquia dos diferentes grupos de empregos.

“(…) os casos que mais se aproximam da prática de um modelo de competência (…) utilizam grelhas de classificação que permitem uma valorização salarial destas competências, mediante bases “regulamentadas” (…). Ao propor vias de passagem de um escalão para outro, e ao estabelecer regras de reconhecimento dos conhecimentos adquiridos, este tipo de classificação também se inscreve ao mesmo tempo na duração, permitindo deste modo dar um sentido relativo à noção de projecto profissional.”

Bibliografia

P. Capdeville, T. Colin, B. Grasser, P. Méhaut, C. Zygmunt, 1995, *Dynamiques organisationnelles et principes cognitifs*, Relatório de um trabalho de investigação realizado no âmbito do concurso de acção temática “Emprego, regras, sinais, controlos” do Ministério da Investigação e do Ensino Superior, Grupo de Investigação sobre a Educação e o emprego (G.R.E.E.), Nancy, França.

G. Donnandieu, P. Denimal, 1993, *Classification-qualification: de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences*, Editions liaisons, Paris.

B. Grasser, 1994, *Organization and Work Situations: which Sources for Learning Process?*, Associação Europeia de Economistas da Mão-de-Obra (EALE), 6ª Conferência Anual, Varsóvia, 22-25 de Setembro, 199



Jeroen Onstenk

Investigador ligado ao Departamento de Cultura, Desigualdade, Profissão e Ensino (COBO), do Instituto SCO-Kohnstamm, da Universidade de Amsterdão.



A aprendizagem no local de trabalho no âmbito da reforma organizativa na indústria transformadora

Embora os trabalhadores frequentemente cursos de formação com regularidade crescente, também têm que aprender no âmbito da execução do próprio trabalho. A reforma organizativa abre novas possibilidades para a aquisição de qualificações no local de trabalho. Intervir na estrutura tecnológica e organizativa do processo de produção significa intervir, também, nas facilidades de aprendizagem que o local de trabalho oferece. O desafio reside em integrar o desenvolvimento pessoal e organizativo

A aprendizagem no local de trabalho não é uma aprendizagem desprovida de estrutura.

Introdução

A aprendizagem no local de trabalho é cada vez mais importante para a qualificação dos trabalhadores no âmbito dos novos modelos de organização. Os trabalhadores levam a cabo no local de trabalho actividades de aprendizagem informais e dirigidas, estreitamente relacionadas com as suas (futuras) actividades laborais.

A tecnologia moderna, as maiores exigências do mercado e o desejo de aliar à eficiência a garantia de qualidade estão na origem do aparecimento de novas formas de organização da produção. Características importantes do novo paradigma são o grupo de trabalho (em vez da função individual) como unidade fundamental e, em princípio, a imprevisibilidade quanto àquilo que tem de ser executado (o que faz com que haja uma maior necessidade de resolver problemas na frente de produção). Este modelo organizativo tem grandes implicações a nível das qualificações e competências exigidas. Além de haver, em muitos casos, maior necessidade de um conhecimento profissional específico e processual, tornam-se também importantes outros aspectos, tais como as qualificações-chave, a percepção do sistema e as competências profissionais de largo espectro (Onstenk, 1992). Além disso, face ao aumento das exigências de flexibilidade, os trabalhadores necessitam também de competências transferíveis em termos de carreira. Na prática, existem algumas opções de menor alcance, tais como as novas formas de Taylorismo e de "lean production" (Van Hoof, 1991). Contudo, também aqui

muitas vezes se verifica a complexidade crescente de funções, se bem que muitas vezes acompanhada de um progressivo decréscimo da autonomia (Steijn & De Witte, 1992).

Qualificações-chave, como método, comunicação a nível social e estratégia, novas formas de resolução de problemas profissionais e capacidade de aprendizagem autónoma são importantes competências exigidas ao "novo" trabalhador. Tais competências não podem ser adquiridas apenas na escola ou na formação profissional inicial. As próprias empresas intervêm de forma preponderante, como instâncias pedagógicas, na carreira dos trabalhadores. Embora os trabalhadores frequentemente cursos de formação com regularidade crescente, também têm que aprender no âmbito da execução do próprio trabalho. A reforma organizativa abre novas possibilidades para a aquisição de qualificações no local de trabalho. Intervir na estrutura tecnológica e organizativa do processo de produção significa intervir, também, nas facilidades de aprendizagem que o local de trabalho oferece. O desafio reside em integrar o desenvolvimento pessoal e organizativo, mediante aquilo que poderíamos descrever como uma forma de investigação para o desenvolvimento de qualificações (segundo Engeström, 1987, 1994).

A aprendizagem no local de trabalho

A aprendizagem no local de trabalho não é uma aprendizagem desprovida de es-



trutura. Esta não só se adquire num ambiente pedagógico (escola, cursos), mas também em circunstâncias reais de trabalho, enquanto ambiente de aprendizagem, cuja estruturação assenta nas características e na estrutura da prática laboral em que a aprendizagem tem lugar.

Estabelecimento de um conceito

Desenvolveram-se recentemente diversos conceitos e estratégias de abordagem para analisar os processos de aprendizagem informais e integrados. Tanto a psicologia da actividade como a moderna ciência cognitiva realçam, fundamentando-se num crescente esforço de investigação, a importância da aprendizagem contextual em situações práticas “reais”. Na aprendizagem no local do trabalho, a situação laboral (tarefas, gestão de tarefas, organização e ambiente laborais) constitui, em si mesma, o ambiente de aprendizagem. A sua estrutura assenta nas características e na estrutura da prática laboral, em que os trabalhadores adquirem conhecimentos. A aprendizagem no local de trabalho não deve ser confundida com a formação no local de trabalho, caracterizada por uma estruturação explicitamente pedagógica, nomeadamente por objectivos e programas de formação explicitamente formulados pela participação activa do formador ou pela utilização de material didáctico (em papel, PC, vídeo, etc.), projectos didácticos e avaliações (De Jong, 1991; Onstenk 1994). Aprender no local de trabalho é um processo multidimensional, passível de ser subclassificado em função das diferentes dimensões próprias das actividades e situações laborais. A organização social do processo laboral (cooperação e coordenação) contribui fortemente para apoiar e promover a aquisição de competências. O próprio trabalho pode ser considerado como um processo de aprendizagem: aprender mediante a execução de acções e actividades laborais bem como a aptidão (“mastering”) para resolver os problemas que ocorrem no trabalho (Frei, Duell and Baitsch, 1984; Engeström, 1994). Uma competência não se adquire apenas mediante a realização de trabalho, mas através do desenvolvimento da própria actividade laboral; (Engeström, 1987, 1994). Competências, conhecimentos, fundamentos e objectivos são os com-

ponentes dessa actividade laboral. A abordagem da aprendizagem situada (Raizen, 1994; Lave and Wenger, 1991) evidencia a “cognitive apprenticeship” (Brown, Collins and Duquid, 1989) e a aprendizagem centrada no ambiente laboral físico, simbólico e social (fontes de apoio, contactos sociais entre colegas e chefes). A aprendizagem tem lugar durante o desempenho de uma tarefa, mas assenta, fundamentalmente, no ambiente (laboral) físico ou simbólico. O ambiente social no local de trabalho é também um factor importante, podendo aqui pensar-se, nomeadamente, na transmissão, entre colegas e chefes, através da comunicação entre si, de conhecimentos e competências, específicos para uma determinada situação e especializados.

Neste contexto, é uma importante constatação o facto de o desempenho de uma tarefa se encontrar intimamente ligado à cultura do grupo em que se trabalha, o que exige o “habitus” correcto, por parte dos trabalhadores (Windolf, 1981), isto é, a assimilação da cultura, das normas e dos valores do grupo profissional, da empresa e do próprio grupo laboral. Mas significa, também, que os trabalhadores têm de aprender a funcionar numa organização e a tratar com os diferentes grupos da empresa, observando as hierarquias e relações de poder existentes. Este tipo de aprendizagem não é apenas importante quando se entra para uma organização (ou quando se vai trabalhar enquanto frequentador da formação profissional inicial), mas também quando as funções ou a organização, em que se trabalha, são objecto de reformas consideráveis.

A aprendizagem não se limita apenas a uma adaptação às (novas) exigências do trabalho, devendo também visar o seu aperfeiçoamento e inovação (Engeström, 1994). Tal não se aplica apenas aos gestores e aos profissionais liberais, mas exige-se também, cada vez mais, dos trabalhadores na frente de produção (Nyhan, 1991; Onstenk, 1992). A aquisição de conhecimentos sobre o próprio trabalho, de forma crítica e reflexiva - antecedentes, empreendimentos, objectivos das acções - requer uma maior capacidade de aprendizagem dos trabalhadores, a sua receptividade relativamente à reflexão e ao feedback e a sua disponibilidade para

“Para a análise das possibilidades de aprendizagem no local de trabalho deve, por isso, ter-se em conta o grau em que as diferentes dimensões da situação laboral (...) promovem, desafiam, viabilizam e conduzem os processos de aprendizagem. Neste contexto poder-se-á falar da oferta de aprendizagem como componente do potencial de aprendizagem dos postos de trabalho (...)”

“O potencial de aprendizagem (...) consiste na oportunidade de, numa determinada situação laboral, se desenvolverem processos de formação. Esta oportunidade é o produto da interacção das características dos trabalhadores (suas qualificações, capacidades e disponibilidade para aprender), com as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo local de trabalho.”

“A questão central reside no aperfeiçoamento da aprendizagem mediante a melhoria das circunstâncias em que esta tem lugar.”



Esquema 1: O potencial didáctico da situação laboral

A. **Qualificações e capacidade de aprendizagem** do trabalhador

Formação
Experiência
Competências

B. **Disponibilidade para aprendizagem** por parte do trabalhador

Motivação para aprender
Disponibilidade activa e passiva para aprender
Relutância em aprender

C. **Oferta de aprendizagem** no local de trabalho

Características da função:
Ampla conteúdo e globalidade disciplinar
Novos problemas, métodos, tecnologias, produtos, etc.
Possibilidades de **regulamentação** externa e interna
Suficientes possibilidades de contacto
Liberdade de criação e de decisão
Ambiente de trabalho:
Feedback e esclarecimento por parte dos chefes e colegas
Informação; acção; simulação interactiva por computador.
Características materiais do local de trabalho

D. **Oferta de formação** no local de trabalho

Estruturação das possibilidades de aprendizagem
Participação e inovação
Formação estruturada no local de trabalho

Fonte: Onstenk, 1994

“A aprendizagem vê-se fortalecida pela oferta de apoio e de feedback; pela tónica dada à reflexão; pela liberdade de experimentação própria e de resolução de problemas.”

pensar nos problemas com que se debatem no trabalho, para promover o debate sobre as normas, e para aprender a aprender.

O potencial de aprendizagem das situações laborais

Para a análise das possibilidades de aprendizagem no local de trabalho deve, por isso, ter-se em conta o grau em que as diferentes dimensões da situação laboral (tarefa laboral, gestão da tarefa, organização e ambiente do trabalho) promovem, desafiam, viabilizam e conduzem os processos de aprendizagem. Neste contexto poder-se-á falar da oferta de aprendizagem como componente do potencial de aprendizagem dos postos de trabalho (Baitsch & Frei, 1980; Onstenk, 1994).

O potencial de aprendizagem (ver figura 1) consiste na oportunidade de, numa determinada situação laboral, se desenvolverem processos de formação. Esta

oportunidade é o produto da interacção das características dos trabalhadores (suas qualificações, capacidades e disponibilidade para aprender), com as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo local de trabalho.

Por outras palavras: a aprendizagem no local de trabalho exige que os trabalhadores com capacidade para aprender (com um suficiente grau de pré-formação, experiência e capacidades para aprender) desejem aprender (motivação e vontade) e que exista uma situação laboral que lhes ofereça oportunidades de aprendizagem. A orientação da aprendizagem no local de trabalho é, em parte, feita pelo próprio formando, que deve saber identificar e seleccionar os momentos para aprender e deles tirar partido, ou não (Simons, 1990) e, em parte, pelo próprio ambiente de trabalho. A questão central reside no aperfeiçoamento da aprendizagem mediante a melhoria das circunstâncias em que esta tem lugar. A formulação de objectivos de aprendiza-



gem concretos e detalhados não é geralmente viável. Isto é completamente diferente de oferecer um curso de formação com objectivos precisos, cujos resultados são passíveis de avaliação (Kruijd, 1991). Isto não quer dizer, contudo, que não se possa realizar uma avaliação mais global dos resultados, ao nível do trabalhador (melhoramento do desempenho profissional), na empresa (tal como a produtividade, número de erros cometidos e flexibilidade), ou que não seja possível analisar processos de aprendizagem concretos.

Na aprendizagem directamente ligada às características da função e do ambiente laboral, as possibilidades de aprendizagem dependem da complexidade do trabalho; da liberdade que se possui para agir e tomar decisões próprias e da possibilidade de contacto a nível social. Incentivar a aprendizagem no local de trabalho, mediante o alargamento do conteúdo das tarefas e o incremento da capacidade de resolução (liberdade de acção) são importantes factores que contribuem para renovar a organização do trabalho e a sua qualidade (WEBER, 1989). Mas a cultura de aprendizagem praticada na empresa (em que medida esta é uma organização onde as pessoas aprendem) também é um factor importante (Stahl e. o., 1993).

A aprendizagem vê-se fortalecida pela oferta de apoio e de feedback; pela tónica dada à reflexão; pela liberdade de experimentação própria e de resolução de problemas. Tal pode ser organizado por intermédio de reuniões de trabalho internas ou em grupos de avaliação da qualidade, nos quais trabalhadores e chefes discutem os problemas do dia-a-dia inerentes a uma tarefa, no intuito de os resolver e de introduzirem melhoramentos. Isto pode também acontecer de forma menos formal como, por exemplo, durante o intervalo do café, como no caso dos mecânicos de reparação de copiadoras, que trocam "war stories" sobre as peculiaridades de certos equipamentos e clientes (Raizen, 1994). Assim se "ensina" mutuamente a resolver problemas complexos e específicos. Este tipo de intercâmbio é também necessário, visto que a "correcta" execução de uma tarefa não depende, muitas vezes, de um factor tecnológico unívoco, nem se encontra

necessariamente definida, dependendo pois da situação e podendo sofrer a influência das normas próprias da tarefa ou da empresa, (Lave & Wenger, 1991) como, por exemplo, no que diz respeito à rapidez, qualidade, ou ao serviço propriamente dito.

Efeitos didácticos da organização do trabalho na indústria transformadora

Por incumbência do CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, de Berlim), a SCO conduziu, em 1992, a investigação referente aos Países Baixos do projecto de investigação da CE: "O papel das empresas a nível da oferta de qualificação; consequências para o ensino e para a formação, decorrentes da organização do trabalho" (Onstenk & Voncken, 1993). O tema central da investigação concentrou-se no intercâmbio entre o regime nacional de qualificação (formação profissional e educação de adultos) e o desenvolvimento das novas formas de organização da produção. As atenções concentraram-se mais especificamente na contribuição, por parte das empresas, a nível da oferta de qualificação e para a aquisição de qualificações durante a carreira, relativamente às qualificações obtidas durante a formação. Não foram aqui exclusivamente contempladas as acções de formação na empresa, mas também a aprendizagem adquirida durante o trabalho, isto é, os efeitos didácticos da organização do trabalho. Na investigação neerlandesa foram realizados dois estudos-tipo no sector da indústria de transformação, cujo objectivo consistia numa análise profunda da organização do trabalho, com especial relevo para as acções de formação profissional e de aprendizagem no local de trabalho numa unidade de produção. Os estudos-tipo referem-se a empresas onde, em combinação com novas tecnologias e informatização, haviam sido recentemente introduzidos novos modelos de organização. Na indústria de transformação regista-se um rápido desenvolvimento tecnológico, subindo assim fortemente o investimento por posto de trabalho. As características do trabalho variam consideravelmente; os processos de produção destinados à transformação,



“As pessoas aprenderam a questionar determinadas acções que, no passado, eram tidas como “naturais”, debruçando-se sobre a melhor maneira de resolver um problema, manifestando a sua disponibilidade para aprender (umas com as outras). “Aprender” tornou-se um factor natural do trabalho.”

cujos postos de trabalho são tradicionalmente ocupados por trabalhadores, muitas vezes com um défice de escolaridade, fisicamente fortes e de tipo sensorial, são substituídos por sistemas de produção automatizados, tornando o trabalho mais um comando abstracto do processo, o que acarreta grandes responsabilidades devido ao risco de avaria e de custos decorrentes da não laboração. Este desenvolvimento - que, aliás, decorre de forma bastante irregular - assenta, para além da introdução de novas tecnologias, nas crescentes exigências de carácter ambiental, ao mesmo tempo que a estrutura do mercado, em fase de transformação, desempenha um importante papel, principalmente no domínio dos produtos de qualidade (Bilderveek, e. o. 1992). Estes são, além disso, sectores que desde há muito são servidos por pessoal com um baixo grau de escolaridade e que têm uma imagem negativa ao nível do mercado de trabalho, resultante, sobretudo, da baixa qualidade do trabalho e de este ser realizado em turnos.

O trabalho dos operadores de processo assenta, tradicionalmente, na rotina, registando-se também muitas vezes um baixo nível de formação entre os trabalhadores, na altura em que entraram para a empresa. Através de um longo processo de morosa escalada, eles adquirem, finalmente, os conhecimentos necessários para o processo. Poderia dizer-se que o ponto de partida na indústria de transformação se baseia na aprendizagem a um nível baixo, no local de trabalho. Este padrão tende a mudar sob a influência da automatização e da informatização. A tónica centrar-se-á no conhecimento do processo relativamente ao produto, ao mercado/consumidor, à aparelhagem e maquinaria, bem como à organização. A nova organização do trabalho caracteriza-se pelo regime de equipa adoptado na organização do trabalho por funções mais completas (preparação, execução, controlo) e pela introdução de uma manutenção mais simples, aliada à preocupação com a qualidade nas tarefas de execução. A tónica está nos processos de aprendizagem no local de trabalho, tendo como pano de fundo a reforma organizativa.

A fábrica de penicilina

O primeiro estudo-tipo foi realizado numa fábrica de produtos farmacêuticos, onde, através de uma vasta informatização se procedeu a uma profunda alteração do sistema de produção em massa de (produtos-base para o fabrico de) penicilina. Esta inovação pode ser resumida em dois pontos principais: automatização/informatização e controlo da qualidade.

O comando mecânico do processo foi automatizado, tendo, inclusivamente, sido introduzido um sistema de controlo remoto. A circumsrita tarefa de execução do operador deu lugar a um mais amplo conjunto de tarefas (informatização), seguindo-se uma fase em que se registaram, tanto o alargamento como a especialização das mesmas. Neste novo pacote de incumbências do operador incluem-se o controlo e o planeamento: a interpretação de dados, a colocação de encomendas e o controlo da entrega de matérias-primas. As tarefas mais complexas constituem para os operadores interessantes desafios e uma bem-vinda mudança no âmbito das suas funções. Enquanto que, antigamente, a rotina e a percepção se adquiriam durante o próprio trabalho e a sua sucessiva repetição, hoje verifica-se o contrário. Os trabalhadores têm, em primeiro lugar, que conhecer a razão de determinado funcionamento, antes de poderem actuar e saber prever as consequências dessa acção. As pessoas têm que reconhecer as consequências das suas acções. O conhecimento do processo passou assim a ser muito mais importante. O grau de qualificação exigido ascende ao nível médio. Com base neste requisito, desenvolvem-se seguidamente processos de aprendizagem prática, a um nível superior. Assiste-se, cada vez mais, à implantação de novas fábricas e de novos processos de produção. O (possível) encadeamento de causas e efeitos é ainda um factor relativamente desconhecido. É isto que torna necessário um processo de aprendizagem: é preciso continuar a experimentar e a adquirir experiência. No trabalho com écrans, as mudanças tornam-se de algum modo imperceptíveis: na maioria dos casos basta apenas adaptar o “software”. Antigamente, as mudanças eram claramente visíveis no painel de controlo, com a instalação de um novo botão ou aparelhos de medi-



ção. É mais difícil ter uma noção global do processo. Eis a razão de alguns operadores preferirem trabalhar com dois ecrãs simultaneamente, em vez de um só, enquanto outros preferem ver ainda o familiar esquema de parede. O comando à distância vem dar origem a uma considerável supressão do comando da produção, assente na percepção directa (vibrações, afogamento, ruídos). Daí que a comunicação entre a sala de controlo e as pessoas na fábrica seja um factor essencial.

Um segundo ponto crucial reside na preocupação com a qualidade. Respondendo, em parte, às versáteis exigências de qualificação na produção e, em parte, às exigências do mercado, desenvolveram-se recentemente programas de qualidade, dirigidos para a melhoria do processo de produção. A essência dos programas integrais de qualidade reside na revisão de cada uma das engrenagens da organização. A qualidade do produto e da produção, a orientação interna para o cliente e a questão da qualidade no que respeita ao pessoal são aqui factores centrais. O empenhamento em conseguir uma forma de trabalho orientada para os resultados, em que os objectivos concretos por produto/cominação do mercado e o facto de os valores de medição serem determinados pelas próprias equipas, actuam como indicador comercial. A participação individual e dos grupos no controlo da qualidade é alvo de grande atenção, apelando-se-lhes para o sentido de responsabilidade. Isto torna os processos de intercomunicação ainda mais importantes.

Enquanto no passado a escolaridade era, principalmente, ad-hoc, actualmente é pré-programada e estratégica, ao mesmo tempo que também a aprendizagem e a formação “on-the-job” ocupam um lugar cada vez mais importante. Neste domínio, aplica-se tanto a aprendizagem aplicada, sob a orientação de um monitor da empresa, como a aprendizagem baseada no contacto entre colegas e chefes de grupo. Os operadores de processo da unidade analisada têm mais facilidade de expressão e tornaram-se mais críticos. O maior grau de responsabilidade no trabalho, que recai sobre eles, dá origem a uma espécie de “controlo logístico” sobre fases anteriores e ulteriores do processo:

as pessoas olham para lá dos limites das suas próprias tarefas, debatem e tecem comentários sobre a qualidade do trabalho produzido. As pessoas aprenderam a questionar determinadas acções que, no passado, eram tidas como “naturais”, debruçando-se sobre a melhor maneira de resolver um problema, manifestando a sua disponibilidade para aprender (umas com as outras). “Aprender” tornou-se um factor natural do trabalho. Os operadores tomam, eles próprios, muitas vezes a iniciativa de procurar esclarecimentos junto do monitor da empresa, do chefe, dos seus colegas. Podem também especializar-se e tornar-se numa espécie de “vademécum” para os colegas. O “ownership” de formação e de competências é assim animado por um considerável impulso. A política de carreira desempenha aqui o seu papel, através do reconhecimento das funções “allround” e especializadas. Os operadores foram beneficiados com a criação de possibilidades para o seu crescimento. Antigamente, um operador poderia ascender, quando muito, ao grau de operador “allround”. Hoje em dia são-lhe abertas as portas para se tornarem especialistas, mediante a combinação de formação e de experiência.

A fábrica de betumes e produtos para enchimento de juntas

A aquisição de rotina no comando de máquinas tende, na maioria dos casos, a tornar-se um factor de menos relevância no seio da indústria de transformação. Contudo, no processo laboral do segundo caso estudado, em que se verificam relativamente poucas mudanças, esta desempenha ainda um papel importante. Numa empresa produtora de betumes e produtos para enchimento de juntas, que trabalha directamente para o mercado consumidor, foi introduzida uma profunda mudança no domínio da estrutura das funções e da melhoria da qualidade, sem que tenham ocorrido amplas mudanças no âmbito do próprio processo de produção. Muito embora algumas componentes do processo tenham sido automatizadas, ainda se regista, muitas vezes, uma diversificação das fases da produção relacionadas com a transformação e um comando manual da produção. A inovação orienta-se sobretudo para o controlo e melhoria da qualidade. Os princi-

“O trajecto percorrido pelo formando até à função de trabalhador allround é, apesar de informal, um trajecto organizado (...)”

“Para a certificação da qualificação-ISO de uma empresa, requiere-se uma descrição detalhada das tarefas e funções, em que os riscos e pontos críticos devem também ser inventariados. Estas descrições revelam-se um bom ponto de partida para a discussão no grupo de trabalho e para o desenvolvimento de acções de formação específicas do local de trabalho.”



“O potencial de aprendizagem dos trabalhadores vê-se incrementado pelo maior grau de formação e pelo desenvolvimento de processos de formação activa (...)”

“A capacidade de aprender é promovida pela compensação dos processos de aprendizagem, pelo incentivo à formulação de perguntas, pela mobilização de gestores de linha (...)”

país elementos geradores da mudança são o mercado e a existência de uma legislação mais rigorosa. No processo de inovação distinguem-se duas fases. A escolha de uma política organizativa renovadora revela-se, numa fase inicial, um importante ponto de partida para fornecer uma resposta adequada aos novos problemas com que empresa se irá debater. Em primeira instância, a escolha recaiu sobre a nova forma de organização (grupos de trabalho), devido a questões relacionadas com o pessoal. Quando, em seguida, surgiu a melhoria da qualidade (norma-ISO), a nova estrutura de produção em grupo revelou ter uma boa perspectiva à partida.

Na primeira fase do processo de renovação introduziu-se o conceito de grupo de trabalho. Tal requeria o alargamento das funções dirigidas para a produção, através da integração de pequenas tarefas de manutenção e vigilância da qualidade. No âmbito da nova estrutura, o planeamento diário da produção é também elaborado na frente de produção. Deste método de organização laboral decorrem uma maior diversificação do trabalho, uma maior complexidade e amplitude das tarefas e uma maior autonomia e liberdade de acção. Em resultado disto, insiste-se mais no conhecimento do processo e nos aspectos de qualidade e segurança. A reforma da organização do trabalho está ligada à reforma da classificação das funções. Foi criado um percurso de carreira, no decorrer do qual os trabalhadores ascendem de aprendiz a operário allround, que inclui, em princípio, possibilidades de acesso às funções de gestão mais baixas. A tónica recai sobre a formação no local de trabalho sob a orientação de um chefe ou de um colega experiente, em combinação com um regime rotativo de funções. No regime de avaliação do pessoal, tanto a própria frequência escolar, como a aprendizagem no local de trabalho (nomeadamente através de um regime rotativo de funções e tarefas) e a participação em processos de aprendizagem de outros foram explicitamente contemplados. Assim, nomeadamente através da estrutura da função e do regime de avaliação é possível avaliar, estabelecer e recompensar também a experiência adquirida. O trajecto percorrido pelo formando até à função de trabalhador allround é, apesar de informal, um trajecto organi-

zado, em que os trabalhadores aprendem a desempenhar diferentes tarefas no processo de produção, recorrendo aos esclarecimentos e ao apoio dos seus colegas e chefes, desenvolvendo também, assim, o seu conhecimento do processo, a preocupação e a consciência da qualidade e as suas capacidades de planeamento. Para além deste modelo de aprendizagem em regime rotativo, atribui-se um importante papel ao debate sobre o trabalho no seio do grupo, promovendo-se aí o intercâmbio de experiências e a discussão de problemas.

Na fase seguinte, orientada para a obtenção da certificação de conformidade com as normas ISO-9000, e para uma maior contemplação das políticas ambiental e de segurança, a tónica coloca-se mais na formação formal. A preocupação em observar as normas ISO constitui um importante incentivo para a formalização do conhecimento. Existe uma interacção entre a formalização do processo de produção e a formalização da formação. Para a certificação da qualificação-ISO de uma empresa, requere-se uma descrição detalhada das tarefas e funções, em que os riscos e pontos críticos devem também ser inventariados. Estas descrições revelam-se um bom ponto de partida para a discussão no grupo de trabalho e para o desenvolvimento de acções de formação específicas do local de trabalho. As qualificações-base (a língua materna, a aritmética) são necessárias para melhorar o funcionamento dos grupos de produção, no sentido de observar os requisitos relativos à produção, à segurança, e como trampolim para a formação profissional. A formação profissional é necessária para se alcançarem os padrões de qualidade desejados. Estas acções de formação são especificamente orientadas para os aspectos práticos e directos da empresa, e são ministradas no próprio local de trabalho ou na suas imediações. Tanto para competências básicas como para a formação profissional foram desenvolvidos cursos específicos, nos quais se expõem exemplos e se colocam problemas directamente ligados à prática laboral na empresa. Aqui, os participantes são incumbidos de proceder ao levantamento dos aspectos de segurança do seu próprio local de trabalho, com base em temas debatidos e nos critérios da matéria didáctica, e são também incentivados a colocar aos seus che-



fes questões relacionadas com a matéria abordada durante as aulas. Quanto aos chefes, eles frequentaram também cursos de formação adequada para saberem responder a tais questões.

Aumento do potencial de aprendizagem

Os estudos-tipo fornecem uma boa visão acerca das possibilidades e das dificuldades inerentes ao melhoramento do potencial de aprendizagem dos postos de trabalho e à integração da aprendizagem e da formação profissional no local de trabalho. Os exemplos apontam para o facto de que, não só as empresas de tecnologia de ponta (caso 1), mas também as poucas empresas orientadas para a transformação (caso 2) podem seguir o rumo de uma organização qualificada. Na indústria de transformação assiste-se a um desenvolvimento orientado para um novo tipo de política de formação, mais estratégico e integrado na política empresarial, que se caracteriza pela interacção da formação e da aprendizagem no local de trabalho. Procura-se com isto que os trabalhadores possam passar por múltiplos postos de trabalho e possuam um largo espectro de conhecimentos e de competências. Os trabalhadores têm que possuir um tipo de conhecimento mais abstracto, desenvolver competências nos domínios da comunicação, planeamento e organização, e acarretar também com uma maior responsabilidade decorrente de uma maior complexidade do seu próprio trabalho.

Do estudo sobressai, claramente, o facto de as empresas poderem exercer a sua influência sobre as diferentes dimensões do potencial de aprendizagem. O potencial de aprendizagem dos trabalhadores vê-se incrementado pelo maior grau de formação e pelo desenvolvimento de processos de formação activa, como a colocação de questões e proposta de exercícios práticos, relacionados com as situações com que estes se deparam na execução do seu próprio trabalho. A capacidade de aprender é promovida pela compensação dos processos de aprendizagem, pelo incentivo à formulação de perguntas, pela mobilização de gestores de linha para a formação, providenciando para que estes possuam o grau de qualifica-

ção que os torne aptos a fornecer a orientação e o feedback, bem como responder às questões que lhes são colocadas. Com isto, incrementa-se também a própria oferta de formação.

Já nos foi dado observar diferentes maneiras de criar um ambiente laboral estimulante da aprendizagem, mediante o desenvolvimento de funções mais amplas e completas, que viabilizam a aquisição de experiência em novos problemas, novos produtos, materiais e outros desafios, e que se caracterizam pelas suas possibilidades de regulamentação, interna e externa e pelos contactos de tipo social. Analisámos também diversos modelos de cultura organizativa, que se baseiam numa maior autonomia e participação dos trabalhadores no desenvolvimento da carreira, num ambiente de aprendizagem positivo. As novas exigências no domínio das qualificações estão na origem do maior esforço de formação, mas também do fortalecimento de um novo tipo de programas de aprendizagem no local de trabalho e durante a execução das próprias tarefas (em regime rotativo). É aí contemplada a interacção entre a formação e os processos individuais e colectivos de aprendizagem no próprio local de trabalho. Dado o carácter não pontual da mudança, a articulação entre a frequência de acções de formação (tanto quanto possível adaptadas ao local de trabalho) e a aprendizagem no local de trabalho é um factor central. Há que apostar na maior promoção do potencial de aprendizagem e de actividades de apoio, bem como nos recursos das oficinas, tanto quanto possível integrados na prática laboral. Não se trata só da matéria didáctica (matéria de aulas, exemplos, exercícios práticos) ser estritamente adaptada ao local de trabalho. É óbvio que, ainda mais importante, é o papel do alargamento das possibilidades de aprendizagem do trabalho em si (alargamento da função: resolução de problemas) e dos momentos didácticos na comunicação mútua entre os funcionários (chefes e colegas). O gestor de grupo é responsável pelas condições e pela organização global, dentro dos limites e dos objectivos estabelecidos pela empresa. Assim, as tarefas de coordenação, motivação, incentivo e formação fazem parte das tarefas da chefia. Esta desempenha um importante papel na estruturação da atribuição de actividades e de facilidades

“Há que apostar na maior promoção do potencial de aprendizagem e de actividades de apoio, bem como nos recursos das oficinas, tanto quanto possível integrados na prática laboral.”

“É óbvio que, ainda mais importante, é o papel do alargamento das possibilidades de aprendizagem do trabalho em si (alargamento da função: resolução de problemas) e dos momentos didácticos na comunicação mútua entre os funcionários (chefes e colegas).”



de aprendizagem no local de trabalho. O grupo de trabalho e as funções integradas promovem as possibilidades de aprendizagem, onde a actividade didáctica do

chefe, o regime rotativo das tarefas, em combinação com o acompanhamento colegial e o esclarecimento, constituem importantes métodos de aprendizagem.

Bibliografia

Baitsch, C. & Frei F. (1980) *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit*. Bern: Verlag Hans Huber.

Bilderbeek, R.H., Alders, B.C.M. & Buitelaar, W.L. (1992). *Procesgericht produceren. Vernieuwing in organisatie, functies en kwalificaties*. Den Haag: COB/SER.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*, *Educational Researcher*, 18, 32-42

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1994) *Learning for change: new approach to learning and training in companies*. Geneva: ILO

Frei, F., Duell, W. & Baitsch, C. (1984). *Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*. Bern: Verlag Hans Huber.

Hoof, J. van (1991) *Balanceren tussen prestaties en tegenprestaties. Een bijdrage aan de discussie over de veranderende rol van het personeelsbeleid*. *Tijdschrift voor Arbeidsmarktvraagstukken*, 7, 3, 56-63

Jong, J.A de (1991). *Vormen van opleiding op de werkplek*. Peters, J.J., Ommeren, R.J.J.M., Schramade, P.W.J. & Thijssen, J.G.L. (Red.) *Gids voor de Opleidingspraktijk*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum, deel 6.20 Jon, 1-15.

Matthews, D., Oates, T., Levy, M. & Work Based Learning Project Team (1992). *Work based learning - Strategies for structuring learning opportunities in the workplace and implementing work based learning*. Bristol: The Staff College.

Méhaut, Ph. & Delcourt, J. (1993). *The role of the enterprise in generating qualifications. The training impact of work organization. Draft-report*, Berlim: CEDEFOP.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Nyhan, B. (1991). *Developing People's Ability to Learn*. Brussels: Eurotecnet/EIP.

Onstenk, J.H.A.M. (1992). *Skills needed in the work place*. Tuijnman, A. & Kamp, M. van der, *Learning across the lifespan*. London: Pergamon Press, 137-156.

Onstenk, J.H.A.M. & Voncken, E. (1993). *Kwalificatieverwerving in de onderneming. Samenvatting en conclusies van de Nederlandse macrostudie en casestudies*. Intern rapport. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Onstenk, J.H.A.M. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek. Een verkenning in zes landen*. Bunnik: A&O/MGK.

Raizen, S. (1994). *Learning and Work: The Research Base*. In: OECD (Ed.). *Vocational Education and Training for Youth: Towards coherent Policy and Practice*. Paris: OCDE, 69-114.

Scribner, S. (1984). *Studying work intelligence*. Lave, J. & Rogoff, B. (Eds.) *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press, 9-40.

Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Oratie. Nijmegen: KUN.

Stahl, T., Nyhan, B. & D'Aloja, P. (1993). *The learning Organisation. A Vision for Human Resource Development*. Brussels: Eurotecnet Technical Assistance Office.

Steijn, A.J. & Witte, M.C. de (1992). *De Januskop van industriële samenleving. Technologie, arbeid en klassen aan het begin van de jaren negentig*. Alphen a.d. Rijn: Samson Bedrijfsinformatie.

WEBA (1989). *Functieverbetering en organisatie van de arbeid. Welzijn bij de arbeid (WEBA) gelet op de stand van de arbeids- en bedrijfskunde*. Voorburg: Directoraat van de Arbeid van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

Windolf, P. (1981). *Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus*. Stuttgart: F. Enke Verlag.



Aprendizagem profissional no contexto de processos inovadores a nível de empresas

- Implicações no domínio da formação profissional.

Alteração das condições de enquadramento

Há toda uma série de indícios que apontam para uma alteração das estruturas do sistema de trabalho remunerado. Não é somente o facto da sociedade industrial estar a transformar-se gradualmente numa sociedade de serviços. O que se quer dizer com isto é, antes de mais, a existência de uma dinâmica diferente que está a fazer-se sentir na organização da produção e administração, prenunciando uma importante mudança, a nível de qualificações profissionais, na estratégia empresarial do aproveitamento de mão-de-obra, assente nas novas técnicas de informação, comunicação e controlo (comp. Baethge, 1988). Seguramente que a tendência não é geral; é, por isso, que quase todos os estudos mais recentes, que têm vindo a tematizar esta evolução, são cautelosos na sua afirmação, quando dizem que se trata, antes do mais, de uma mudança de orientações a nível da organização do trabalho, isto é, de uma passagem de concepções racionalistas de índole taylorista a formas de trabalho mais globalizantes e integradas. Essa afirmação não significa, porém, que de um dia para o outro venha a ser suprimido todo o trabalho não qualificado, monótono e restrito, mas a tendência demonstra, pelo menos, que é possível falar de uma mudança radical da racionalização, uma vez que as concepções mais recentes estão a apostar, cada vez mais, no potencial em termos de flexibilidade do trabalho humano, procurando conscientemente aproveitar as qualificações dos trabalhadores.

Semelhantes tendências mutacionais são reforçadas:

(1) pela oferta, nitidamente crescente nos últimos dez anos, de mão-de-obra qualificada em quase todos os domínios do trabalho remunerado, uma oferta na qual aposta conscientemente o meio empresarial;

(2) pela constatação de que, um país industrial como a Alemanha, para conseguir afirmar-se no mercado, terá sobretudo que apresentar produtos de qualidade superior, demonstrar diversificação dos seus produtos e um fabrico de acordo com as necessidades individuais, e não por via da produção em massa;

(3) e, finalmente, pelo conhecimento já muito disseminado nos meios da produção e, mais ainda nos meios administrativos, de que a melhor maneira de conseguir satisfazer as necessidades do cliente no mercado será através do recrutamento de pessoal qualificado, inserido numa estrutura de organização laboral aberta a inovações.

Associado a toda esta evolução, deparamos com novos requisitos exigidos aos trabalhadores a nível de qualificações profissionais. Para o sector da produção, isso significa que o novo tipo de trabalho já pouco tem em comum com o trabalho de fabrico tradicional directamente relacionado com a produção e, sim, substancialmente, com trabalhos indirectos, ligados ao planeamento, orientação e controlo, cujas exigências primordiais consistirão em garantir a operacionalidade e



Gisela Dybowski

Directora-adjunta da divisão principal de "Investigação Curricular" no Instituto Federal de

Formação Profissional (BIBB) em Berlim.

Anteriormente, trabalhou em projectos plurianuais sobre a "Humanização da vida laboral", com incidência particular nas áreas do desenvolvimento de recursos humanos, desenvolvimento organizativo e qualificação.

As crescentes exigências quanto à possibilidade de generalização dos elementos de qualificação e sua transferibilidade, não só em termos de conteúdo, constituem hoje o tema dos debates em curso sobre formas de formação profissional direccionadas para o futuro. Tais exigências projectam uma nova luz também na organização de processos de aprendizagem e, portanto, na questão sobre os métodos da formação profissional. A nossa análise centralizar-se-á nestas novas exigências no contexto de processos ocorridos no sector de desenvolvimento dos recursos humanos e de organização empresarial.



“Há toda uma série de indícios que apontam para uma alteração das estruturas do sistema de trabalho remunerado. (...), renunciando uma importante mudança, a nível de qualificações profissionais, na estratégia empresarial do aproveitamento de mão-de-obra (...).”

“Associado a toda esta evolução, deparamos com novos requisitos exigidos aos trabalhadores a nível de qualificações profissionais” para “o sector da produção (...). Em relação ao sector administrativo, os estudos efectuados (...) revelam resultados semelhantes (...).”

“As grandes mudanças que, conforme aqui delineámos, estão a ocorrer no sector da produção e administração, representam uma das facetas das transformações cada vez maiores a nível de qualificações profissionais (...).”

“A outra faceta diz respeito à questão de saber se a formação profissional conseguirá acompanhar este nível de transformações e, se o fizer, até que ponto(...).”

o funcionamento contínuo de sistemas automáticos, aumentando o grau de utilização das novas instalações. À mão-de-obra necessária para ocupar estes postos de trabalho será exigido um nível considerável de conhecimentos teóricos, tendo ainda de demonstrar que possui bons conhecimentos do produto e dos processos utilizados e também larga experiência e destreza manual, que lhe permita resolver rápida e determinantemente problemas na linha de produção. Esperar-se-á igualmente destes trabalhadores um alto grau de flexibilidade, criatividade, capacidade de cooperação e vontade de aprender, pois só assim será possível acompanhar com facilidade as reestruturações cada vez mais céleres no sector da produção, as deslocações e a crescente interligação entre funções e tarefas na produção e administração.

Em relação ao sector administrativo, os estudos efectuados (Baethge/Oberbeck, 1986) revelam resultados semelhantes, não obstante o ponto de partida ser outro, uma vez que a divisão do trabalho taylorista, durante muito tempo característico do sector da produção, aqui apenas assumia relevância nas zonas periféricas. Se a racionalização que está a ocorrer no plano administrativo tiver como principal objectivo a aquisição de maior transparência sobre os processos operacionais e de capacidade para poder reagir de forma mais rápida e flexível, através da interligação de fluxos de informações, começará também aqui a generalizar-se uma nova organização do trabalho para as profissões comerciais relacionadas com o mercado e o cliente. Essa nova organização do trabalho será caracterizada por:

- tarefas laborais de conteúdo mais complexo e de espectro mais alargado;
- um trabalho mais denso e uma maior concentração em áreas específicas complicadas;
- estruturas temporais mais limitadas na tomada de decisões relevantes.

Consequências para a organização e concepção da formação profissional

As grandes mudanças que, conforme aqui delineámos, estão a ocorrer no sector da produção e administração, representam uma das facetas das transformações cada vez maiores a nível de qualificações profissionais, que hoje em dia podem ser descritas sobretudo através de perfis que exigem

- um pensamento interligado, ou seja, um pensamento e uma actuação na base da relação, a habilidade de conseguir orientar-se em sistemas complexos e a compreensão de concatenações recíprocas,
- uma capacidade cada vez maior de comunicação e cooperação,
- força inovadora, imaginação criadora e capacidade de concepção.

A outra faceta diz respeito à questão de saber se a formação profissional conseguirá acompanhar este nível de transformações e, se o fizer, até que ponto, pois estes requisitos remetem a qualificações que não se adquirem sem mais nem menos com experiência laboral ou profissional, nem tão pouco só com conhecimentos ministrados em seminários ou cursos profissionais. Esses requisitos estão antes condicionados a:

- um maior entrosamento entre o trabalho e a aprendizagem no âmbito das acções de formação inicial e contínua, assim como promoção de competências de auto-aprendizagem no grupo,
- uma articulação mais sistematizada entre aprendizagem intencional e processos de aprendizagem, marcados por experiências vividas na prática da actividade laboral,
- integração entre aprendizagem teórica e prática, bem como alargamento de conteúdos específicos da área profissional e momentos pluridisciplinares e estimuladores da personalidade,
- aprendizagem auto-organizada e cooperativa em grupos,



□ intervenção activa dos participantes na concepção dos processos de aprendizagem.

Por esta razão, as questões ligadas à investigação da formação profissional e as abordagens no sentido de um maior desenvolvimento da prática de formação profissional têm vindo a concentrar-se nos últimos anos, particularmente, em três aspectos:

(1) modernização e alargamento dos conteúdos técnicos da formação profissional, os quais - orientados para os princípios acabados de enunciar - visam sobretudo a integração sistemática das modernas tecnologias de processamento de informação nas acções de formação inicial e contínua. No entanto, mais do que a mera formação de qualificações necessárias para o domínio técnico de determinados instrumentos de trabalho, ou seja, a formação de qualificações especiais, tais modelos pretendem fundamentalmente tornar compreensíveis sistemas e concatenações técnicas de grande complexidade, transmitir capacidades solucionadoras de problemas e estimular um pensamento interligado. Da mesma maneira impõe-se desenvolver tanto no domínio técnico-industrial como no domínio comercial módulos de aprendizagem, capazes de abrir novas possibilidades de aprendizagem em situações de natureza orientadora, em ambientes simulados e em sistemas baseados em conhecimentos. Integrados nestes modelos de aprendizagem estão os jogos de planeamento e os estudos-tipo. Através deles, procura-se explorar as complexas correlações a nível de empresa e de trabalho, bem como incentivar a capacidade de decisão. Através da simulação de instalações e processos técnicos complexos pretende-se, além disso, desenvolver o procedimento sistemático-analítico (por exemplo, no caso do diagnóstico de avarias e sua resolução) e promover um trabalho guiado pela experiência. À semelhança das acções de formação para pilotos de aviação, já hoje estão a ser utilizados nas várias empresas da indústria de processos, simuladores de complexas instalações de produção para fins formativos (comp. Dehnbostel et alia, 1992).

Uma consequência da crescente utilização de novas tecnologias de comunica-

ção e informação é o aparecimento concomitante de novos padrões de trabalhos e de tarefas, que exigem perfis de qualificação mais amplos e, portanto, acções de formação inicial e contínua, não exclusivas de uma só profissão (qualificações adicionais). Por este motivo, em experiências-modelo e projectos práticos mais recentes, têm vindo a ser testados conteúdos e abordagens metódico-didácticas, que visam transmitir ao trabalhador não só o domínio de conhecimentos e competências técnicas, como também, em particular, competências viradas para um pensamento e actuação multidisciplinar.

(2) No centro de outras acções práticas e experiências-modelo está em segundo lugar a aprendizagem no posto de trabalho (comp. Dehnbostel/Holz/Novak, 1992). Transcorridas as décadas em que as médias e grandes empresas foram continuamente reduzindo as suas acções de formação no contexto de trabalho imediato, em prol de acções de formação centralizadas, transferidas para o exterior, assistimos agora à tendência inversa: aumento dos tempos de formação no posto de trabalho ou nas suas directas imediações. Esta nova orientação encontra a sua expressão na criação de "estações de aprendizagem" e "ilhas de aprendizagem" no seio de unidades de produção empresariais, apoiadas por inúmeras experiências-modelo. Nestas experiências-modelo, iniciadas em 1990 pelo Instituto Federal de Formação Profissional (Bundesinstitut für Berufsbildung), são desenvolvidos e ensaiados novos sistemas de articulação integrada entre aprendizagem e trabalho, bem como novas formas de combinação de locais de aprendizagem. Nestas "ilhas" ou "estações de aprendizagem" é feita a integração entre trabalho guiado pela experiência e uma aprendizagem sistemática em termos pedagógicos, o que significa que deixa de existir a concepção tradicional do aprender-fazendo, dando-se antes prioridade ao planeamento, à execução e avaliação sistemática de tarefas profissionais sob o aspecto da aprendizagem.

A forma típica de aprendizagem nas "ilhas/estações de aprendizagem" é aprender e trabalhar em grupo. Há duas razões que abonam em seu favor: por um lado, as "ilhas de aprendizagem" e as "estações de aprendizagem" devem ser entendidas

"Por esta razão, as questões ligadas à investigação da formação profissional e as abordagens no sentido de um maior desenvolvimento da prática de formação profissional têm vindo a concentrar-se nos últimos anos, particularmente, em três aspectos: (...)

- modernização e alargamento dos conteúdos técnicos da formação profissional (...)

- aprendizagem no posto de trabalho (...)

- aperfeiçoamento dos métodos utilizados a nível de docência e aprendizagem"

"A transferência e a avaliação desta forma organizativa de formação profissional (aprendizagem no posto de trabalho) está ainda no início."

"(...) uma vez que já não se impõe transmitir unicamente conhecimentos e competências nas acções formativas, e sim fomentar as competências."



“As tendências que acabámos de descrever de uma modernização e um alargamento dos conteúdos profissionais, um maior desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem no processo laboral e uma diferenciação dos métodos de ensino e aprendizagem requerem, contudo, também uma outra definição de tarefas e de percepção do papel a ser assumido pelo “pessoal de qualificação”. (...) as suas funções residirão (...) mais no próprio papel de formadores, os quais, enquanto “orientadores do processo”, apoiarão in loco a qualificação e a evolução organizativa (...)”

como campos-piloto e de experimentação para novas concepções da estruturação do trabalho e da técnica, onde é dado prioridade ao trabalho em grupo (Teamwork). Por outro lado, por razões pedagógicas, é favorecida a aprendizagem em grupos, para dar lugar à aprendizagem auto-organizada e fomentar o desenvolvimento de competências sociais.

Um momento essencial destas experiências-modelo constitui a elaboração de catálogos de objectivos de aprendizagem para o trabalho nas ilhas, que ostentam conteúdos e metas de natureza técnica, metodológica e social. Nesse catálogo também se encontram objectivos que extravassam a profissão, objectivos de gestão empresarial e objectivos de organização do trabalho e tecnologia. O trabalho é planificado em grupo, executado e ponderado quanto aos fluxos de processos, erros e melhorias a introduzir. O formador da ilha de aprendizagem desempenha prioritariamente o papel de acompanhante do processo e moderador do grupo. Ao mesmo tempo, ele é trabalhador especializado e qualificado na respectiva divisão empresarial.

A maioria das experiências-modelo está ainda em curso, daí que não existam já resultados definitivos. A transferência e a avaliação desta forma organizacional de formação profissional está ainda no início. No entanto, a maneira como elas têm vindo a desenvolver-se, confirma a suposição de que, em modernos processos laborais tecnologicamente exigentes, é possível e necessária a coexistência de formas integradas de trabalho e aprendizagem.

(3) Uma terceira abordagem inovadora no domínio da formação profissional diz respeito ao aperfeiçoamento dos métodos utilizados a nível de docência e aprendizagem. Cada vez se exige maior diversidade nos métodos a adoptar na formação inicial e contínua, uma vez que já não se impõe transmitir unicamente conhecimentos e competências nas acções formativas, e sim fomentar as competências. Nos tempos de hoje, competência significa saber actuar numa determinada situação, por forma a conseguir resolvê-la e superar as respectivas exigências de modo autónomo. Para tal, não são necessários somente conhecimentos técnicos e destrezas,

mas também capacidade de comunicação e cooperação, capacidade de pensar e actuar dentro de sistemas e concatenações. Assunção de responsabilidades e desenvolvimento da criatividade, é o que se quer. Mas essas competências já não se conseguem transmitir nem pela via de seminários, nem através do tradicional “método de quatro-fases” (explicar, exemplificar, imitar, exercitar), estando, pelo contrário, condicionadas a alternativas de aprendizagem e de métodos, que fomentem o trabalho autónomo individual ou de grupo, incrementem a aprendizagem baseada na experiência através da procura de erros, estimule a resolução de problemas em projectos e incitem à aprendizagem baseada na auto-descoberta e aprendizagem situacional.

No âmbito de numerosas experiências-modelo, apoiadas pelo Instituto Federal de Formação Profissional, têm sido introduzidos nos últimos anos diversos métodos inovadores na prática da formação profissional, tendo tido larga divulgação, em particular:

□ **o método de textos de apoio**, cujo objectivo consiste em habilitar os formandos a resolver, de modo autónomo, uma determinada tarefa, a partir de perguntas pré-formuladas, ou seja, não através de instruções directas, mas sim de determinadas questões e textos conducentes a uma solução autónoma da tarefa.

□ **O método de projecto**, um método relativamente antigo, já praticado na década de 80 nas acções de formação técnico-industrial. É, no entanto, um método novo, hoje em dia adoptado frequentemente na formação de profissões comerciais, cujo objectivo é preparar os formandos a familiarizarem-se colectivamente com uma tarefa mais complexa.

□ **A aprendizagem situacional e a baseada na auto-descoberta** que parte do princípio que os jovens são curiosos, e que a curiosidade constitui a base para assimilar e compreender coisas novas. Além do ensino de temas de cariz técnico, este método visa sobretudo promover a autonomia e personalidade dos jovens.

□ **A aprendizagem em grupos** é também uma forma de aprendizagem a ser



encarada como um método de formação independente, introduzido já em muitas empresas e escolas, quando o trabalho de equipa no processo laboral não era ainda fortemente divulgado. O planeamento exacto, a execução e o exame de tarefas fazem parte desta forma de aprendizagem, assim como a concertação interna e a representação do grupo por um porta-voz. Esta forma de cooperação e auto-organização vai possibilitar aos jovens adquirir experiência de trabalho e de vida, experiências essas que marcarão de forma mais duradoura a imagem do indivíduo em relação à sociedade, as regras sociais e democráticas e formas de relacionamento, do que normas de valor transmitidas abstractamente.

Existem, além disso, já algumas tentativas no sentido de procurar integrar nas acções de formação profissional experiências da prática artística e “educação estética” (comp. Brater et alia, 1984), tendo para o efeito sido realizadas, no passado, experiências-modelo em várias empresas e também no seio de instituições públicas. Acontece, porém, que tais abordagens não foram sistematicamente adoptadas na prática, nem alvo de maior desenvolvimento. Uma das razões reside no facto de estas abordagens estarem predominantemente orientadas para o desenvolvimento da formação da personalidade. Com efeito, justamente mais importante teria sido aqui entender essas experiências da prática artística de uma forma muitíssimo mais ampla e não apenas como componentes do desenvolvimento da personalidade e de uma actividade laboral concreta, para, assim, pôr-se termo à separação prevalecente entre actuação cognitivo-razional e actuação perceptivo-experimental.

Novas exigências ao pessoal responsável pelas acções de formação profissional inicial e contínua

As tendências que acabámos de descrever de uma modernização e um alargamento dos conteúdos profissionais, um maior desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem no processo laboral e uma diferenciação dos métodos de en-

sino e aprendizagem requerem, contudo, também uma outra definição de tarefas e de percepção do papel a ser assumido pelo “pessoal de qualificação”. Com efeito, no futuro, as suas funções residirão menos na chefia de seminários e tarefas docentes, e mais no próprio papel de formadores, os quais, enquanto “orientadores do processo”, apoiarão in loco a qualificação e a evolução organizacional, diagnosticando, a partir da situação concreta de trabalho, as necessidades específicas de actuação, para as traduzir em acções de qualificação adequadas. Porém, semelhantes concepções de acompanhamento local e qualificação descentralizada irão pressupor uma abertura considerável e capacidade de cooperação por parte dos departamentos de pessoal e de formação, bem como das respectivas divisões técnicas, pois, independentemente do facto onde acabe por residir a responsabilidade pelo pessoal de qualificação, os departamentos de pessoal e de formação terão de conceder in loco apoio conceptual e metodológico ao acompanhamento e qualificação - assim como terão os quadros dirigentes nas divisões técnicas de assegurar esse processo, em termos organizativos e institucionais, prestando serviços de consultoria técnica, planeamento e coordenação.

A formação profissional, enquanto momento central do desenvolvimento organizativo e de pessoal, impõe, assim, exigências inovadoras e muito complexas à organização da qualificação técnica (comp. Dybowski/Haase/Rauner/Schmidt, 1993). Com efeito, para não forçar inovações a um nível meramente técnico, mas modelá-las também sob o aspecto das qualificações e dos recursos humanos, torna-se necessário orientar os processos de aprendizagem para a criação de competências com vista à utilização da tecnologia, participação e concepção, ou seja, para além da qualificação técnica, esses processos têm de estar orientados de igual modo para elementos integrantes de qualificação multidisciplinar. Contudo, uma tal integração implica mais que um mero alargamento dos conteúdos das acções formativas, pressupondo antes uma reorientação metodológica. Os conhecimentos deixam de ser ministrados de cima para baixo, para dar lugar a que sejam os próprios interessados a auto-estruturarem o seu processo laboral e,

“(...) para não forçar inovações a um nível meramente técnico, mas modelá-las também sob o aspecto das qualificações e dos recursos humanos, (...) os processos de aprendizagem (...), para além da qualificação técnica, (...) têm de estar orientados de igual modo para elementos integrantes de qualificação multidisciplinar.”

“Contudo, uma tal integração (...) pressupondo antes uma reorientação metodológica. Os conhecimentos deixam de ser ministrados de cima para baixo, para dar lugar a que sejam os próprios interessados a auto-estruturarem o seu processo laboral (...) metodologicamente, esse procedimento constituirá situações de aprendizagem (...)”



consequentemente, de aprendizagem, introduzindo as suas próprias experiências e os seus problemas específicos de trabalho na situação de aprendizagem, articulando, deste modo, as necessidades imediatas de qualificação. Daí resultará não apenas uma diferente orientação da qualificação em relação à prática, como tam-

bém, metodologicamente, esse procedimento constituirá situações de aprendizagem, viradas antes para um diálogo sintonizado entre formadores, na qualidade de peritos da especialidade, e formandos, na qualidade de peritos no seu trabalho, relegando as formas tradicionais de ordens e instruções.

Bibliografia

Baethge, M., 1988: Neue Technologien, berufliche Perspektiven und kulturelles Selbstverständnis: Herausforderung an die Bildung. In: DGB (Hg.): Gesellschaft und Betrieb für die Menschen gestalten: Umfassende Bildung für alle! 5. Bildungspolitische Konferenz des DGB, 19./20.11.87, Düsseldorf, pp. 31-43.

Baethge, M./ Oberbeck, H., 1986: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Francoforte/ Nova Iorque.

Brater, M. et alia: Kunst in der beruflichen Bildung. Munique, 1984.

Dehnbostel, P. et alia (Hg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen

und theoretische Erkenntnisse. Berichte zur Beruflichen Bildung, Heft 151. Editor: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlim, 1992.

Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H. (Hg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur Beruflichen Bildung, Heft 149. Editor: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlim, 1992.

Dybowski, G./Haase, P./Rauner, F./Schmidt, H. (Hg.) Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Anregungen für die Berufsbildungsforschung. Bremen, 1993.



Modelos inovadores no domínio da formação profissional contínua, como resposta aos desafios colocados ao sector automóvel europeu na assistência pós-venda

Introdução

A indústria automóvel ocidental reagiu, entretanto, com sucesso à superioridade demonstrada pelo modelo japonês de produção racional. A “concepção de um bom modelo de comercialização e de assistência pós-venda”, considerada pelo estudo MIT1 como um dos problemas-chave deste sector, entrou visivelmente no foco das atenções. Afinal de contas, é aqui que o cliente irá decidir sobre o automóvel que irá comprar e é aqui que se irá saber se ele está satisfeito com o serviço de assistência pós-venda da “sua” oficina ou do seu concessionário.

Hoje em dia, os fabricantes de automóveis estão em condições de oferecer à escala mundial veículos com sensivelmente a mesma elevada qualidade. Uma boa capacidade competitiva está cada vez menos dependente das características do próprio veículo. A qualidade da assistência técnica dos vendedores e suas oficinas desempenha um papel importante na questão de saber quem virá a alcançar o maior êxito na concorrência.

No ramo automóvel, a capacidade competitiva depende directamente das qualificações profissionais a nível da assistência pós-venda. O tipo e o âmbito dessa assistência são factores cada vez mais

decisivos para a sobrevivência das marcas automobilísticas no mercado mundial.

Os desafios colocados à oficina de assistência técnica de qualidade, na concorrência internacional

Competição e serviço de qualidade

A indústria automóvel europeia não será competitiva, nem dentro da Europa, nem em mercados externos, se não incluir nos seus serviços uma assistência pós-venda da máxima qualidade. Os estudos realizados no âmbito do programa FORCE2 mostram que a mudança estrutural observada na indústria automóvel, rumo a um serviço de qualidade a nível de assistência técnica, está em plena marcha. Mas nos países europeus, esta mudança tem alcançado níveis extremamente diferentes, nem se vislumbrando ainda quando será dada por terminada.

Ao contrário da Europa, onde a transição da oficina de automóveis marcadamente artesanal para um moderno centro de prestação de serviços ainda se encontra nos seus primórdios, nos Estados Unidos



Georg Spöttl

Actividade profissional como engenheiro experimental, professor, catedrático auxiliar e docente. A

partir de 1985, chefe de projecto num centro de formação profissional em Al-Taif/Arábia Saudita e a partir de 1987, assessor governamental e planificador de formação profissional em Riyadh/Arábia Saudita. Desde 1992, exerce funções no Instituto de Tecnologia e Educação da Universidade de Bremen. Efectua investigação em didáctica especializada e é responsável por projectos de investigação no sector automóvel.

Até finais da década de 70, os desafios colocados aos colaboradores do sector de reparação de automóveis permaneceram praticamente constantes. Todavia, desde essa altura que vimos observando uma mudança considerável, que se manifesta sob a forma de uma tendência rumo à criação de uma oficina de assistência pós-venda de qualidade. Esta oficina tem de enfrentar a concorrência internacional. Daqui resultam inúmeras exigências, como por exemplo, a da criação de um mecatrónico de automóveis com qualificação universal e a de necessidades crescentes de formação contínua. Entre as diferentes estratégias que conseguem dar resposta ao volume de acções de formação contínua, parece ser o desenvolvimento de sistemas de trabalho tutoriais, assistidos por computador e dotados de software com “conteúdos de aprendizagem”, o que apresenta grandes possibilidades de êxito, porque conjuga a aprendizagem com o trabalho.



“Uma boa capacidade competitiva está cada vez menos dependente das características do próprio veículo. A qualidade do serviço de assistência dos vendedores e suas oficinas desempenha um papel importante na questão de saber quem virá a alcançar o maior êxito na concorrência.”

“Ao contrário da Europa, (...) as empresas americanas de venda e reparação de automóveis são hoje, mais do que nunca, centros de prestação de serviços.”

“Na sua dimensão tecnológica, o sector automóvel está a distinguir-se mundialmente pelo seu alto grau de convergência. (...) Mas se, em contrapartida, o interesse vai para as empresas de venda e reparação de automóveis, assim como para a organização e conteúdo do trabalho neste sector, ou até mesmo para as qualificações profissionais dos trabalhadores, os sistemas nacionais e as instituições de formação profissional contínua, então aí as diferenças são consideráveis.”

1) Womack/Jones/Roos: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie (A primeira revolução na indústria automóvel), Frankfurt/Nova Iorque, 1993.

2) Rauner/Spöttl/Olesen/Clematide: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im europäischen Kfz-Handwerk (Emprego, trabalho e formação contínua no comércio automóvel europeu). CEDEFOP, 1994.

essa evolução está praticamente concluída. As empresas americanas de venda e reparação de automóveis são hoje, mais do que nunca, centros de prestação de serviços. Os “mega-dealer” e os “multi-franchiser” determinam o tipo empresarial. O serviço de assistência pós-venda quer satisfazer os seus clientes. Os mecânicos e o pessoal de assistência são obrigados a prestar excelente trabalho. As sondagens escritas e orais destinam-se a diagnosticar o grau de satisfação do cliente, o qual serve de critério para a decisão sobre a permanência e a carreira dos colaboradores, tanto de principiantes, como de general managers. A predisposição para um aumento de rendimento e a qualificação dos trabalhadores assentam numa relação laboral basicamente incerta, bem como das elevadas possibilidades de ganho individualmente concretizáveis, a par de um salário-base, sem dúvida, extraordinariamente baixo.

Mas o grau de satisfação do cliente não se tornou apenas no barómetro do sucesso da oficina de assistência pós-venda, ela serve também de critério para avaliar a capacidade competitiva internacional de um fabricante de automóveis. Fabricantes e concessionários são obrigados a dar especial resposta às múltiplas exigências que se encontram enunciadas no Quadro 1, exigências que estão intimamente relacionadas com o querer satisfazer os desejos do cliente e melhorar as relações entre fabricante e concessionário. Ao mesmo tempo, há que cumprir aquelas condições e regulamentos, que também resultam do desejo de tornar competitivos, em mercados terceiros, modelos europeus de assistência pós-venda.

Mudança nas tarefas conduz a diferentes padrões de tarefas

A tendência de uma incontestável diversidade de carros, os quais enquanto produtos de alta tecnologia dispõem de uma técnica modular e altamente integrada, é acompanhada de um índice decrescente de reparações. Maiores intervalos na assistência técnica e a dilatação dos prazos de garantia apontam adicionalmente para as transformações fundamentais que estão a fazer-se sentir nas empresas do ramo automóvel:

- ❑ as clássicas reparações mecânicas estão a perder importância em prol da substituição de agregados (motor, caixa de velocidades, dispositivos de comando, etc.);
- ❑ as competências no domínio de sistemas de diagnóstico de avarias estão a tornar-se cada vez mais importantes e necessárias;
- ❑ as reparações no domínio dos agregados computadorizados e comandados micro-electronicamente são mínimas;
- ❑ em caso de reparação, é feita a troca do agregado; as reparações na carroçaria e as resultantes de acidentes aumentam;
- ❑ a principal tarefa da oficina é o diagnóstico e um serviço de assistência técnica standardizado.

O domínio destas tarefas pressupõe sólidos conhecimentos de sistemas automóveis - desde que relevantes em termos de assistência pós-venda e reparações - assim como, acima de tudo, competência metodológica:

- ❑ Que ferramentas e meios me irão ajudar a visionar melhor o veículo e o seu estado?
- ❑ Como vou reconhecer rapidamente uma avaria, com ou sem aparelhos de diagnóstico?

A moderna oficina de reparação de automóveis é um perfeito espelho da mudança ocorrida a nível de tarefas. Essa oficina está particularmente direccionada para a assistência pós-venda, manutenção e localização de avarias com o auxílio de sistemas de diagnóstico e sistemas especialistas ultra-modernos e é nisso que ela vê a sua função de apoio ao comércio automóvel.

Para além da aptidão técnica, será particularmente importante no futuro, uma elevada consciencialização da qualidade e a capacidade de executar uma reparação, rápida e correctamente, sem o controlo dos superiores.

Na sua dimensão tecnológica, o sector automóvel está a distinguir-se mundialmente pelo seu alto grau de **convergência**. Por toda a parte quase se podem ver



Quadro 1: Exigências multidisciplinares ao serviço de qualidade na empresa de venda e reparação de automóveis numa perspectiva da empresa, do cliente, do fabricante, da sociedade e do Estado

Exigências subjectivas impostas à e pela empresa	Exigências impostas pelo cliente	Exigências face às relações vendedor-fabricante	Exigências impostas pela sociedade e pelo Estado
<ul style="list-style-type: none"> - apoio do fabricante ao produto e venda - produto de fácil venda - produto de fácil manutenção e reparação - configuração da organização da assistência pós-venda e do trabalho - configuração do trabalho (humano, seguro, diversificado) - configuração das relações com o cliente - garantia de lealdade para com o cliente - oportunidades de aprendizagem no processo de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - elevado conforto na condução da viatura - viatura: minimização da manutenção com longos intervalos de assistência pós-venda - viatura de fácil assistência técnica - serviço de qualidade - atendimento pessoal e apoio - elevada segurança na estrada e no transporte - baixos custos de exploração 	<ul style="list-style-type: none"> - configuração da cooperação vendedor-fabricante: independência da oficina e influência do fabricante - uma contradição - oficina: óptima assistência técnica - fabricante: assistência técnica de máxima qualidade e cumprimento das normas de qualidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Código de homologação para a circulação rodoviária - normas de segurança - leis ambientais - uso ecológico e económico da viatura - pobre em emissão de gases e compatibilidade ambiental - disposições técnicas (p.ex. Centros de Inspeção Técnica) - Regulamentações por normas (DIN/ISO/ECE/SAE/FM-VSS) - elevada segurança na estrada e no transporte

os mesmos carros. Por isso, todas as questões relacionadas com o automóvel como produto, praticamente não apresentam problemas. Mas se, em contrapartida, o interesse vai para as empresas de venda e reparação de automóveis, assim como para a organização e conteúdo do trabalho neste sector, ou até mesmo para as qualificações profissionais dos trabalhadores, os sistemas nacionais e as instituições de formação profissional contínua, então aí as diferenças são consideráveis. Consideráveis sobretudo quando se analisa a formação profissional no contexto do desenvolvimento empresarial (organização, mudança de tarefas) ou em relação às transformações tecnológicas.

Formas inovadoras de organização do trabalho e qualificação

Com a multiplicidade das exigências, diminui a possibilidade de uma subdivisão das tarefas em actividades parciais. Quem

trabalhar numa empresa de venda e reparação de automóveis, em que o tipo de organização é caracterizado pela sua proximidade com o cliente, terá de assumir várias funções ao mesmo tempo. Exige-se flexibilidade. De outra forma, não será possível acompanhar as rápidas mutações de tarefas.

Daqui resulta uma nova definição das áreas de tarefas. As oficinas que vedam o caminho a uma especialização avançada, modelarão as suas tarefas por forma a assegurar um alto grau de flexibilidade aos seus colaboradores nos vários domínios. Tarefas globais em oficinas de menor dimensão ou uma organização do trabalho de acordo com o modelo de grupo dão resposta a estas exigências.

Não obstante a tendência que se vem observando no sentido de implantar uma oficina de assistência pós-venda de qualidade, a divisão do trabalho segundo o

“Não obstante a tendência que se vem observando no sentido de implantar uma oficina de assistência pós-venda de qualidade, a divisão do trabalho segundo o modelo de especialização (...) é uma prática largamente divulgada na Europa. As ofertas de formação profissional contínua são também um reflexo desta especialização (...)”

“Concepções inovadoras tais como o “modelo-allround” (...) dependem da existência de um alto nível de qualificação na oficina. (...) É um modelo que está largamente difundido nos Estados Unidos.”



“O desenvolvimento das qualificações não é um automatismo, que resulta obrigatoriamente da concepção de automóveis de alta tecnologia. Decisivo é o tipo de organização das empresas como elemento de transmissão.”

“Uma possível resposta, razoável em termos de pedagogia profissional e de política de mercado de trabalho, será a criação de um perfil profissional europeu, orientado para o futuro, para o qual propomos a designação de mecatrónico de automóveis.”

“Enquanto os fabricantes japoneses aspiram geralmente a uma maior orientação para o produto, com vista a obter uma qualificação técnica mais circunscrita, os estudos efectuados nos EUA e na Europa revelam três modelos (...) Mas nenhum destes modelos oferece solução para um problema fundamental, nomeadamente o da redução das necessidades de formação contínua.”

modelo de especialização (especialista é o que executa uma tarefa especial) é uma prática largamente divulgada na Europa. As ofertas de formação profissional contínua são também um reflexo desta especialização: os especialistas frequentam “os seus” cursos especiais em escolas para o serviço de assistência a clientes.

Concepções inovadoras tais como o “modelo-allround” (um trabalhador especializado é o que desempenha um largo espectro de tarefas) dependem da existência de um alto nível de qualificação na oficina. Essas concepções aumentam a flexibilidade da organização empresarial e laboral e estimulam a motivação dos colaboradores. A satisfação destes no trabalho aumenta. É um modelo que está largamente difundido nos Estados Unidos. Aqui, o mecânico realiza todos os trabalhos no automóvel, responsabilizando-se pela sua correcta execução. O “modelo-allround” corresponde, no aspecto técnico, à crescente integração de sistemas. De um ponto de vista de “assistência técnica de qualidade”, é dada ao cliente oportunidade de falar directamente com o seu “próprio” mecânico, o que irá garantir uma boa relação entre os dois.

O modelo de grupo, uma forma que deu as melhores provas na prática, promete apreciáveis inovações a nível de organização e de qualificação. Proporciona uma maior orientação para o cliente em termos de assistência técnica e facilita a integração de trabalhadores já com mais idade ou com um nível de qualificação inferior. Este modelo exige mecânicos extremamente qualificados com capacidades multidisciplinares. Impede, assim, que as qualificações rivalizem umas com as outras, isto é, se polarizem. As equipas são compostas de 5 a 7 pessoas, dispõem de um grande espaço de actuação e tratam integralmente de cada pedido, desde a aceitação até ao controlo final e entrega do carro ao cliente.

A qualificação profissional no sector automóvel é influenciada pela redefinição de tarefas, a qual é determinada por numerosos parâmetros, e pela organização do trabalho numa empresa. Do respectivo padrão de tarefas dependerão as capacidades que serão exigidas. O desenvolvimento das qualificações não é um automatismo, que resulta obrigatoriamente

te da concepção de automóveis de alta tecnologia. Decisivo é o tipo de organização das empresas como elemento de transmissão. Espírito de equipa e “lean service”, aliados a uma divisão reduzida do trabalho, vertical e horizontal (hierarquia plana) e a uma qualificação elevada e alargada no contexto directo da produção (assistência técnica e venda), exigem na oficina um trabalhador especializado que demonstre estar habilitado em muitos domínios.

Como se deve reagir aos desafios globais traçados? Uma possível resposta, razoável em termos de pedagogia profissional e de política de mercado de trabalho, será a criação de um perfil profissional europeu, orientado para o futuro, para o qual propomos a designação de **mecatrónico de automóveis**. A sua qualificação terá de compreender essencialmente os seguintes conhecimentos:

□ **sentido de orientação e visualização global:** o que é realmente relevante na profissão?

□ **Sentido de relação:** como e por que é que as coisas estão assim inter-relacionadas e não de outra maneira?

□ **Conhecimentos detalhados e funcionais:** o que é realmente importante no trabalho (especializado) e como é que as coisas funcionam?

□ **Conhecimentos técnico-sistemáticos aprofundados:** como é que (do ponto de vista técnico) as coisas se explicam sistematicamente e como é que se conseguem desenvolver?

Uma semelhante qualificação tem de ter os seguintes objectivos: o automóvel, visto como um todo, e o manuseio de ferramentas ultra-modernas; a preparação do atendimento e comunicação com o cliente; e a intervenção na configuração da organização do trabalho. Os conteúdos são estruturados de acordo com as tarefas laborais. Deste modo, supera-se a abstracção de conteúdos meramente técnicos.

Se observarmos os estudos que efectuámos sobre o sector automóvel nos Estados Unidos, constatamos que aí já se implantou o que nos nossos países está neste

3) Pode ser solicitada ao autor informação mais detalhada sobre o perfil profissional do mecatrónico de automóveis.

momento a desenvolver-se. Os profissionais deste ramo são os respectivos responsáveis por toda a viatura. Uma subdivisão em mecânica de automóvel e em electrónica de automóvel não se encontra nas oficinas americanas. Os especialistas, responsáveis por reparações particularmente difíceis, constituem uma excepção.

Entre competência profissional e formação contínua

Modelos divergentes de formação contínua dos fabricantes

A oferta de acções de formação contínua por parte dos fabricantes de automóveis é um reflexo do padrão de tarefas que predomina nas empresas. Acrescem ainda cursos de formação profissional contínua. Enquanto os fabricantes japoneses aspiram geralmente a uma maior orientação para o produto, com vista a obter uma qualificação técnica mais circunscrita, os estudos efectuados nos EUA e na Europa revelam três modelos:

O modelo de especialização

É um modelo orientado para um elevado grau de especialização e uma distribuição mais vasta de tarefas, porém ignorando as mudanças ocorridas no sector automóvel.

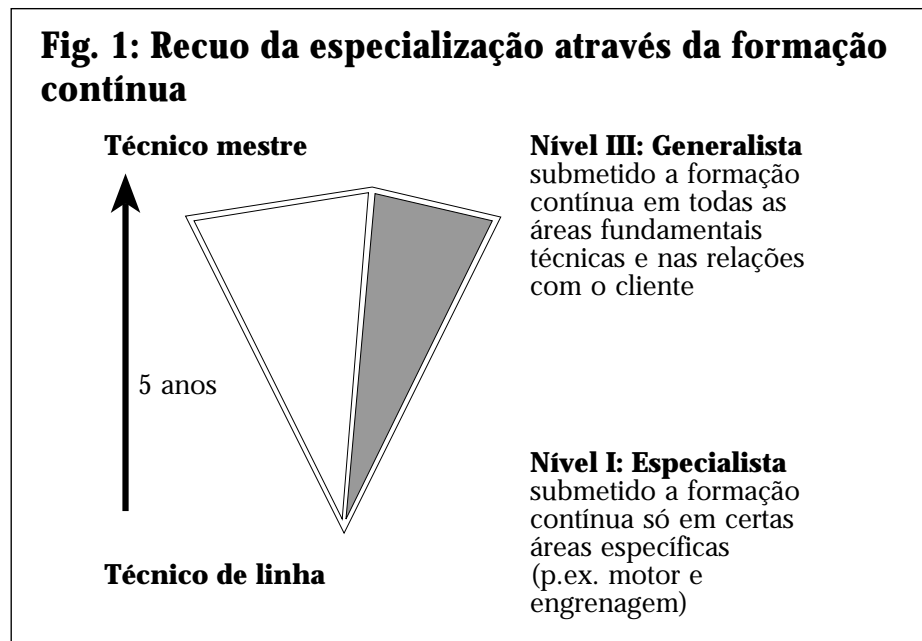
O modelo multiplicador e em cascata

É uma resposta à nova situação nas oficinas, cujo desejo é atingir competitividade e maior satisfação do cliente.

Este modelo contém um sistema de formação contínua, no qual um formador, ele próprio formado numa escola do fabricante para o serviço de assistência a clientes, transmite os seus conhecimentos no âmbito de acções desenvolvidas no seio da empresa. Cursos à distância e material auto-didáctico (multimedia) servem de apoio a esses cursos.

O modelo abrangente

Este modelo tem como objectivo colocar cada um dos trabalhadores à altura das

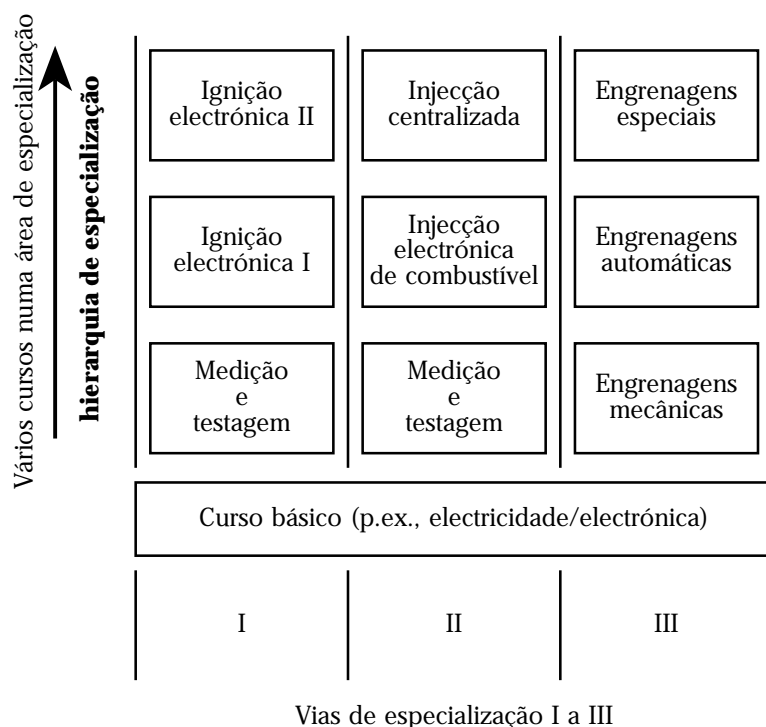


exigências impostas, as quais resultam de um largo espectro de tarefas. Pretende também aumentar a flexibilidade dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, prevê ainda uma preparação dos trabalhadores em relação às tarefas globais ou a novas formas de cooperação, como por exemplo, trabalho em equipa ou envolvimento activo de todos os trabalhadores da empresa numa cultura geral de posto de trabalho. Algumas variantes especiais deste modelo, por exemplo, a acção EUROSTEP da NISSAN, destinam-se a garantir a mobilidade europeia para todos os trabalhadores.

Todo o processo de formação contínua desenvolve-se a partir da qualificação (inicial) profissional. Por isso, os fabricantes e demais empresas, ao elaborarem os seus modelos e as suas ofertas no domínio da formação contínua têm de considerar múltiplos aspectos, incluindo amplitude e âmbito das acções. Os adeptos do modelo de especialização e do modelo em cascata orientam-se, nas suas concepções, exclusivamente pelas inovações de produtos, relegando para primeiro plano as exigências de qualificações impostas às suas oficinas. Outros perseguem um modelo de qualificação de longo prazo e querem melhorar o seu serviço de assistência pós-venda, elevando o nível de qualificação dos seus mecânicos e mantendo-os na empresa por longos anos. São estes, em regra, os apologistas do modelo abrangente.



Fig. 2: Formação contínua segundo o modelo de especialização



“Em quase nenhum outro sector económico existem modelos tão amplos de formação contínua como no sector automóvel.”

“A via adoptada até à data, de entender e organizar a aprendizagem e o trabalho como duas áreas de tarefas do ramo automóvel, separadas e só superficialmente relacionadas, ou como actividades separadas dos colaboradores, conduz a um beco sem saída (...)”

Os fabricantes que se decidem por este modelo, organizam as suas acções de formação contínua por forma a que um mecânico de automóveis com um nível médio profissional a priori, transcorridos aproximadamente 3 anos de actividade, venha a dispor de uma qualificação abrangente. O modelo abrangente nada tem a ver com a clássica tradição europeia de qualificação escalonada, segundo a qual a formação técnica só começa após a formação de base. Ele consegue crescer-se com o seguinte mote: parte do especialista e chega ao generalista com competência profissional multidisciplinar, foi desenvolvido sob as duras condições de concorrência no mercado americano e praticado pela TOYOTA e, de maneira semelhante, pela FORD. Em termos formais, é um modelo que se divide em três níveis de qualificações, embora o terceiro nível, o de Master Technician, seja alcançado após 5 anos de permanência na firma e aliado à obrigatoriedade de haver participado em todos os cursos de formação contínua oferecidos. Representá-los graficamente, sob a forma de pirâmide, o recuo da especialização (Fig. 1). Neste modelo, formação contínua e carreira intraempresarial estão intimamente relacionadas.

Ao contrário, temos o modelo ainda mais virado para a vertente da especialização (Fig. 2). É caracterizado por uma maior orientação para o desempenho circunscrito de tarefas por parte dos mecânicos, diagnosticando só posteriormente as necessidades imediatas de formação contínua.

Mas nenhum destes modelos oferece solução para um problema fundamental, nomeadamente o da redução das necessidades de formação contínua. Tanto empresas como fabricantes continuam a ser confrontados com dois pólos opostos:

- a necessidade de melhorar a formação contínua;
- e, simultaneamente, o aumento da pressão exercida pela racionalização em virtude da concorrência.

O que poderá ser questionável é se semelhantes forças contrárias se conseguiram harmonizar. Até à data foram percorridas as seguintes vias:

- A formação contínua descentraliza-se, passando para um plano médio ou para o plano da oficina. O plano médio surge ao cristalizarem-se, sobretudo na Europa, importadores, centros de venda e filiais. Nos EUA, estas funções são, em regra, assumidas pelos “colleges”.

Todavia, por razões de rendibilidade, as oficinas só em pequena parte aceitam este processo. Elas consideram-se oficinas de assistência técnica e não instituições de formação contínua.

- Avançando mais um passo a caminho da descentralização, muitos fabricantes de automóveis desenvolveram, para efeitos de formação interna e auto-didáctica, um material próprio de docência e aprendizagem (instruções programadas, computer-based-learning, orientações multimedia, aprendizagem interactiva, conjuntos electrónicos de experimentação, etc.). Mas, com efeito, só em casos excepcionais é que se conseguem reduzir os custos através da racionalização da formação contínua ou de um modelo multiplicador ou em cascata.

4) AV = meios audiovisuais;
CBL = Computer-Based-Learning.



Novas vias de aprendizagem da assistência pós-venda no sector automóvel

Em quase nenhum outro sector económico existem modelos tão amplos de formação contínua como no sector automóvel. Sistemas de cursos modulares trabalham com meios e métodos ultra-modernos. Tudo o que é desenvolvido pelos próprios fabricantes de automóveis, é permanentemente actualizado - unicamente com o fim de dar a melhor qualificação possível aos colaboradores das empresas de automóveis da respectiva rede de vendedores e oficinas.

Difere consideravelmente a metodologia adoptada nas acções de formação contínua para uma aprendizagem com sucesso, sem aumento desmesurado dos custos. Algumas empresas procuram realizar uma aprendizagem bem sucedida e investimentos financiáveis no domínio dos recursos humanos.

A via adoptada até à data, de entender e organizar a aprendizagem e o trabalho como duas áreas de tarefas do ramo automóvel, separadas e só superficialmente relacionadas, ou como actividades separadas dos colaboradores, conduz a um beco sem saída: pelo menos através desta via só muito dificilmente se conseguirá superar a computadorização do automóvel e a sua múltipla inserção em sistemas de tráfego e sistemas de controlo de tráfego assistidos por computador. Para uma melhor ilustração, é feita na Fig. 3 uma avaliação das concepções de meios audiovisuais, tal como predominam na formação profissional contínua do sector automóvel.

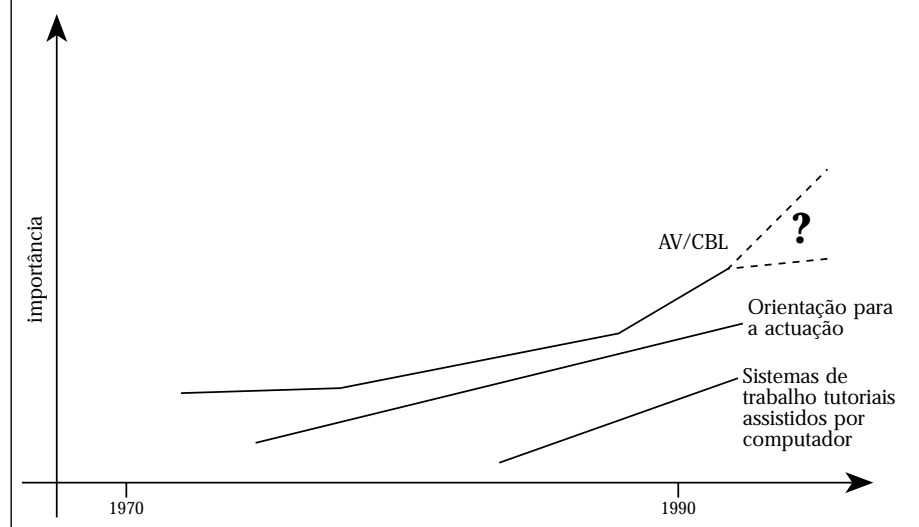
Materiais autodidácticos e aprendizagem assistida por computador (meios AV e CBL4)

Avaliação:

Baseiam-se numa separação coerente entre trabalho e aprendizagem. O objectivo principal é a assimilação de "conhecimentos teóricos".

Os meios audiovisuais e os programas CBL, concebidos e utilizados em grande escala, destinam-se em primeiro lugar a resolver o problema quantitativo, nomeadamente a satisfação das crescentes ne-

Fig. 3: Concepções de meios audiovisuais e sua importância para a formação contínua no ramo automóvel



cessidades de acções de formação contínua, servindo de suporte à estratégia de descentralização e deslocação da formação contínua para o plano da oficina e dos tempos livres.

Aprendizagem orientada para a actuação

Avaliação:

Resulta de uma abordagem globalizante da qualificação profissional. O aspecto fundamental aqui é a constatação de que os conhecimentos de relevância podem ser adquiridos através de uma actuação concreta e objectiva e de percepção sensorial.

É assim que as escolas para o serviço de assistência a clientes realizam as suas acções de formação contínua que, todavia, por razões de custo não podem ser dilatadas ilimitadamente.

Reintegração do trabalho e aprendizagem através de aprendizagem tutorial e assistida por computador

Avaliação:

O próprio processo de trabalho deve ser utilizado e entendido como "caso de aprendizagem".

Sobre este tipo de aprendizagem, só há relativamente pouco tempo é que come-

"Por isso, cada vez mais há a tendência de concretizar e introduzir sistemas tutoriais de trabalho e aprendizagem, com integração simultânea de sistemas de informação. Semelhantes sistemas inteligentes de manutenção e serviço de assistência permitem envolver a formação contínua no processo de trabalho como forma de aprendizagem permanente e implícita."

5) Para o sector de produção automóvel já foram desenvolvidas abordagens concretas com vista à reintegração da "aprendizagem no processo de trabalho". Ainda hoje não se sabe até que ponto é que essas abordagens são adequadas para o sector do serviço pós-venda.

6) O sistema de diagnóstico apresentado em princípios de 1994 pela BMW, com as suas três componentes
- DIS (sistema de informação e diagnóstico),
- TIS (sistema de informação técnica) e
- ETK (catálogo electrónico de peças), é um passo nesse sentido.



“Face aos ciclos inovadores cada vez mais curtos no ramo automóvel, as necessidades de formação contínua aumentam de tal forma que deixam de poder ser superadas mediante uma organização separada de aprendizagem e trabalho.”

“Constitui uma tarefa europeia o desenvolvimento de sistemas de trabalho tutoriais, assistidos por computador, com “conteúdos de aprendizagem” integrada. Seria uma maneira de tornar menos onerosa a tendência para se criarem “oficinas com serviço de assistência de qualidade”.

çaram a ser tecidas algumas considerações no sector automóvel de assistência pós-venda⁵.

Os meios audiovisuais e os programas CBL continuarão a ser utilizados de futuro nas acções de formação profissional contínua, embora, devido às necessidades crescentes de formação contínua, eles não contribuam para eliminar estrangulamentos de capacidade, nem para satisfazer as exigências actuais do processo laboral.

Por isso, cada vez mais há a tendência de concretizar e introduzir sistemas tutoriais de trabalho e aprendizagem, com integração simultânea de sistemas de informação. Semelhantes sistemas inteligentes de manutenção e serviço de assistência permitem envolver a formação contínua no processo de trabalho como forma de aprendizagem permanente e implícita. A concretização desta nova geração de sistemas de trabalho assistidos por computador pode processar-se em dois níveis possíveis. O primeiro pode ser chamado de via da oficina programada, assistida por computador, que faz do mecânico um apêndice desqualificado e um (operador) servo de um sistema de informação. O segundo é descrito como via do trabalho especializado qualificado e assistido por computador. Os que desenvolveram esses sistemas salientam hoje em dia que desta maneira se consegue alcançar uma maior flexibilidade e adequação à qualificação e experiência do mecânico. Já o mesmo não sucede aos sistemas-teste actualmente em uso, que muitas vezes só dispõem de rígidos processos de diagnóstico, faltando-lhes precisamente a flexibilidade a nível da técnica e de organização do trabalho. Os responsáveis pelo desenvolvimento dos sistemas não se prendem a uma das duas vias. O chefe de um projecto desse tipo salienta: “Pode acontecer que o mecânico se deixe conduzir totalmente pelo computador até chegar ao resultado... Mas há também o outro extremo, que nós chamamos de sistema especialista, onde só quero que a minha máquina me diga se, de acordo com a minha suposição, o meu problema vem daqui ou dali, ou seja, só pretendo saber se a minha suposição está correcta ou não. Portanto, é o mecânico que conduz o sistema e não o sistema o mecânico.”

Esta via do desenvolvimento de sistemas de trabalho assistidos por computador, inseridos em sistemas integrados de gestão de dados e dotados da qualidade dos sistemas especialistas, permite a integração da aprendizagem no processo de trabalho. Ao mesmo tempo, devido à estrutura dialogante dos sistemas especialistas e sua capacidade de auto-esclarecimento, é possível configurar, a qualquer momento, os sistemas de trabalho como sistemas de informação e aprendizagem. O sistema poderá ser usado como “tutor” e programa de treino, não determinando, por isso, os perfis de qualificações. Uma qualificação elevada dos utilizadores põe em relevo aquela linha de desenvolvimento que adquire ou volta a dar força ao carácter de ferramenta da técnica de diagnóstico. Um baixo nível de formação inicial, geral e profissional, induzirá, pelo contrário, a que seja a máquina a conduzir o seu operador.

A via do trabalho especializado qualificado e assistido por computador condiciona a existência de sistemas de diagnóstico controlados por software e de software “com conteúdos de aprendizagem”. Este último pode ser considerado de critério decisivo no mercado ao introduzirem-se sistemas de trabalho assistidos por computador. Face aos ciclos inovadores cada vez mais curtos no ramo automóvel, as necessidades de formação contínua aumentam de tal forma que deixam de poder ser superadas mediante uma organização separada de aprendizagem e trabalho. A concepção de sistemas de trabalho que estimulam a aprendizagem e a organização da aprendizagem no próprio processo de trabalho poderiam ser um contributo para minorar os problemas de capacidade na formação contínua.

Constitui uma tarefa europeia o desenvolvimento de sistemas de trabalho tutoriais, assistidos por computador, com “conteúdos de aprendizagem” integrada. Seria uma maneira de tornar menos onerosa a tendência para se criarem “oficinas com serviço de assistência de qualidade”. Sendo este processo acompanhado de uma redução dos “conhecimentos de operador” e de uma uniformização dos sistemas e seus interfaces, abre-se a perspectiva de termos à disposição, no mercado europeu do serviço pós-venda e de reparações, centros de diagnóstico inter-



nacionalmente competitivos, que poderiam contribuir para o decréscimo das “pseudo-qualificações” e, portanto, para um enorme aumento da mobilidade dos trabalhadores. Para além disso, o mercado do serviço pós-venda e de reparações instaurar-se-ia internacionalmente como eficiente produtor de software.

Perspectivas

O sector europeu de venda e reparação de automóveis está em movimento. As oficinas de assistência técnica de qualidade são necessárias para poder enfrentar a concorrência. São numerosas as exigências que acompanham esse movimento, como por exemplo, a de um mecânico de automóveis com qualificação

universal e a de formação contínua permanente. O mecânico de automóveis afigura-se como o perfil ideal de uma profissão europeia. Os fabricantes de automóveis mostram diferentes reacções. Há muito que a oferta de acções de formação contínua chegou aos seus limites. Os meios-AV, programas CBL e a descentralização da formação contínua (transferida para o plano da oficina e dos tempos livres) têm capacidade para dar resposta às grandes necessidades. Embora o desenvolvimento de sistemas de trabalho tutoriais assistidos por computador, dotados de software com “conteúdos de aprendizagem”, ainda se encontre em fase de embrião, são grandes as probabilidades do mercado europeu do serviço pós-venda e de reparações se tornar internacionalmente competitivo.

Bibliografia

B.Clark; T. Fujimoto: Automobilentwicklung mit System. Francoforte/Meno / Nova Iorque, 1992.

Jetro (Japan External Trade Organization): The Japanese Automobile Industry - An Overview. Tóquio, 1992.

J.C. Meister: Corporate Quality Universities. Lessons in Building a World-Class Work Force. Nova Iorque, 1994.

F. Rauner; G. Spöttl; K. Olesen; B. Clematide: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im

europäischen Kfz-Handwerk. CEDEFOP, 1994, (disponível em língua alemã, inglesa e francesa)

G.Spöttl; F. Rauner; E.F. Moritz: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im US-amerikanischen Kfz-Handwerk. ITB 1994.

J.P.Womack; D.T.Jones; D.Roos: Die zweite Revolution in der Automobilindustrie, Francoforte/Meno / Nova Iorque, 1992 (4ª edição).



John Berkeley
OBE

*Director de
"Education &
Careers", no Grupo
Rover, de
Birmingham e
Professor Associado no
Centro para a Educação e
Indústria e no Departamento
para a Educação Contínua,
da Universidade de Warwick.*



A capacidade para se conseguir emprego durante toda a vida exige uma mudança radical das atitudes face à aprendizagem e ao desenvolvimento e dos sistemas de ensino e de formação. Em primeiro lugar, a colaboração entre as empresas e a educação, no desenvolvimento e aplicação do curriculum escolar, tem de ser especificamente orientada para a preparação dos jovens para a vida adulta e profissional. Em segundo lugar, a formação inicial tem, não só de fornecer bases eficazes para o desenvolvimento contínuo, mas também de aumentar de forma positiva o empenhamento na aprendizagem independente. Finalmente, todos os indivíduos têm de ter acesso a meios práticos através dos quais possam ver reflectidos os resultados alcançados e as experiências adquiridas, possam analisar os seus progressos e desempenho e planear o seu futuro desenvolvimento, sem que estejam necessariamente dependentes do apoio de terceiros.

Em busca do emprego para toda a vida: prioridades para a formação inicial.

Introdução

A possibilidade de se manterem empregos durante toda a vida exige uma mão-de-obra que esteja naturalmente predisposta, não só a encarar a aprendizagem e o desenvolvimento como uma característica normal e contínua da vida quotidiana, mas também a reconhecer que **toda** a aprendizagem, onde quer que ocorra, possui potencial para acrescentar valor ao rendimento do indivíduo e ao seu contributo como um membro economicamente activo da sociedade. O ensino e a formação profissional têm sido usados, com muita frequência, mais para exprimir as divisões na sociedade, do que como um meio de as unir num objectivo comum. Continuamos a sublinhar as distinções entre, por exemplo, a educação e a formação, entre académico e profissional, entre ensino obrigatório, complementar e superior, entre aprendizagem a tempo inteiro e a tempo parcial, etc. Cada um possui a sua própria diferença implícita de estatuto, no seio de uma hierarquia claramente diferenciada do ensino académico, profissional e baseado no trabalho.

Hoje em dia existe uma necessidade urgente e compulsiva de modificar estas atitudes. A mão-de-obra do futuro terá de ser diferente da mão-de-obra do passado, em vários aspectos fundamentais. Os indivíduos terão de ser muito mais flexíveis, e de ser capazes de responder a circunstâncias e exigências que se alteram rapidamente, ao mesmo tempo que aumentam o seu contributo para a empresa. Aqueles que desejam proteger o seu emprego a longo prazo, terão de assumir uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Isso não acontecerá por acidente; requer uma intervenção activa e atempada, por parte dos principais in-

teressados, ou seja, a educação, as empresas e os governos.

Existem três factores que se afiguram ter uma importância especial. Em primeiro lugar, tem de existir uma colaboração eficaz entre as empresas e o sector da educação, no desenvolvimento e implementação do curriculum escolar, especificamente concebido com o objectivo de preparar os jovens para a vida adulta e profissional. Em segundo lugar, têm de existir padrões de formação inicial que, não só providenciem fundações eficazes para a continuação do desenvolvimento, mas aumentem de forma positiva o empenho na aprendizagem independente. Por último, todos aqueles que são potencialmente activos, do ponto de vista económico, têm de ter acesso a meios práticos através dos quais possam reflectir sobre os resultados alcançados e experiências adquiridas, analisar os seus progressos e o seu desempenho e planear o seu futuro desenvolvimento, sem terem necessariamente de estar dependentes do apoio de terceiros.

Tornar a educação o nosso negócio

Se se pretende criar um processo de educação de adultos contínuo e sem interrupções, a única possibilidade é começar no sistema escolar. Existem imperativos claros, de ordem económica, social e política, para a educação e para as empresas poderem trabalhar em conjunto, de forma a introduzirem e ajudarem a sustentar as necessárias mudanças de atitudes e empenho na aprendizagem. De qualquer modo, a educação e as empresas são mutuamente dependentes, não sendo possível a nenhuma delas desempenhar o seu papel essencial na sociedade, sem a outra. Embora a colaboração



entre educação/empresas não possa, por si própria, compensar as desigualdades de oportunidades e circunstâncias, pode certamente ajudar a criar condições culturais em que os indivíduos são incentivados de forma positiva a reconhecer o seu potencial e a fazer progressos, no sentido de o desenvolverem.

Muitas das atitudes face à aprendizagem e ao ganho são formadas relativamente cedo na vida e, uma vez formadas, são extremamente resistentes à mudança. Assim, se se pretende que a mão-de-obra do futuro seja genuinamente diferente da mão-de-obra do passado, a educação e as empresas têm de trabalhar em conjunto, para ajudarem a tornar esse desejo numa realidade. Esta é a única forma possível de isso acontecer.

A parceria com a educação já não pode ser encarada pelas entidades empregadoras como uma actividade opcional, mas antes como uma necessidade de primeira ordem das empresas, conduzida pelo auto-interesse esclarecido. É igualmente um meio vital através do qual a indústria e o comércio podem comunicar as suas perspectivas, valores e prioridades à geração seguinte. Uma empresa que demonstra o seu empenho relativamente à parceria no domínio da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida, não só apresenta uma imagem positiva aos seus clientes, fornecedores, empregados e accionistas, como é também uma empresa onde é mais provável que as pessoas queiram entrar, do que sair.

Desde o final da década de oitenta, o Grupo Rover tem defendido, no Reino Unido, uma nova perspectiva de parceria com a educação, ligada à necessidade de as escolas fornecerem as condições essenciais para a aprendizagem ao longo de toda a vida, e ao curriculum relacionado com o trabalho, como meio de colocar nas mãos dos jovens a possibilidade de assumirem uma maior responsabilidade pelo acto de converterem em realidade o seu próprio potencial.

Para o Grupo Rover, a parceria na educação faz parte do investimento no futuro, da mesma forma que os biliões de libras dispendidos em tecnologia de ponta e no desenvolvimento de novos produtos. O programa de parceria reflecte um empenho

de longa data no trabalho com as escolas, com vista a melhorar e enriquecer o curriculum escolar e ajudar a preparar os jovens para as oportunidades, responsabilidades e experiências do mundo do trabalho, elevando os níveis das aspirações, das expectativas e dos resultados alcançados.

Talvez a mais importante das iniciativas do Grupo Rover tenha sido a criação dos Centros de Parceria em cada uma das maiores instalações da empresa. O local de trabalho da indústria/empresa nem sempre constitui um ambiente ideal de aprendizagem, no qual o curriculum escolar se pode apoiar e, se se pretende que as escolas coloquem à disposição de todos os jovens um curriculum lato, equilibrado, relevante e relacionado com o trabalho, é necessário um "local de trabalho relacionado com o curriculum", orientado especificamente para a consecução de resultados educativos planeados.

O conceito dos Centros de Parceria da Rover procura satisfazer esta necessidade, criando instalações exclusivamente destinadas a este fim, no coração de cada uma das maiores instalações da empresa, que funcionam em conjunção com a comunidade educativa local. Cada Centro de Parceria reflecte as diferenças subtis que se verificam de área para área. Desenvolveram-se em moldes adequados às necessidades das escolas locais e que exploram as oportunidades proporcionadas pelas actividades operacionais específicas de cada fábrica. Cada centro oferece aos estudantes dos 5 aos 19 anos, uma gama de módulos relacionados com o Curriculum Nacional em cada Fase-chave, contando com a participação activa das empresas associadas da Rover, bem como de professores e do pessoal do Centro de Parceria.

Os Centros de Parceria constituem símbolos poderosos do empenhamento da empresa em relação à educação, tanto no que respeita à mão-de-obra, como à comunidade local, e oferecem um ponto de encontro natural para empregados, professores e estudantes, de que todos podem beneficiar. Ao proporcionarem uma oportunidade para os mais jovens alunos poderem usufruir da experiência da aprendizagem no meio de uma fábrica de

"O ensino e a formação profissional têm sido usados, com muita frequência, mais para exprimir as divisões na sociedade, do que como um meio de as unir num objectivo comum."

"Desde o final da década de oitenta, o Grupo Rover tem liderado uma nova perspectiva da parceria na educação, no Reino Unido (...)"

"Talvez a mais importante das iniciativas do Grupo Rover tenha sido a criação dos Centros de Parceria em cada uma das maiores instalações da empresa."

"(...) embora esse tipo de intervenções por parte das entidades empregadoras aumente indubitavelmente a consciencialização dos estudantes sobre o mundo do trabalho, continuam à margem da experiência educativa (...)"



Figura 1: Vias para a Vida Profissional Uma Estrutura de Ensino e Aprendizagem

1 Conhecimento e entendimento do desenvolvimento do “eu” e das competências pessoais

- 1.1 os formandos conhecem os seus pontos fortes e as actuais limitações
- 1.2 os formandos compreendem a importância de se respeitarem a si próprios e aos outros
- 1.3 os formandos identificam as necessidades pessoais de aprendizagem, procuram recursos e planeiam as oportunidades de aprendizagem
- 1.4 os formandos podem planear e estabelecer os seus próprios critérios de avaliação da eficácia e desenvolvimento pessoal
- 1.5 os formandos fazem uma abordagem das tarefas de forma independente e eficaz
- 1.6 os formandos compreendem a importância da saúde e da segurança
- 1.7 os formandos têm os conhecimentos, o entendimento e as competências necessárias para tratarem das suas finanças pessoais

2 Conhecimento e entendimento das oportunidades, opções, responsabilidades e direitos

- 2.1 os formandos conseguem estabelecer relacionamentos adequados em diferentes contextos
- 2.2 os formandos sabem como trabalhar em colaboração e de forma adequada com os outros
- 2.3 os formandos estão conscientes dos parâmetros externos que afectam o seu papel como cidadãos
- 2.4 os formandos são capazes de procurar informação e aceitam a ajuda de diversas agências de emprego, educação e orientação de carreiras
- 2.5 os formandos conhecem a gama de oportunidades de carreira e de emprego que se encontram à sua disposição
- 2.6 os formandos são capazes de memorizar informação sobre opções e oportunidades e conseguem passar a outros essa informação sobre as oportunidades
- 2.7 os formandos conseguem identificar as necessidades de formação relacionadas com o mundo do trabalho

3 Conhecimento e entendimento do trabalho e conhecimento e entendimento das empresas

- 3.1 os formandos conhecem e compreendem a forma como as empresas criam riqueza
- 3.2 os formandos sabem como são prestados os serviços nos vários sectores da sociedade
- 3.3 os formandos conhecem a área de actuação do trabalho e das empresas
- 3.4 os formandos conhecem as responsabilidades legais das entidades empregadoras e dos trabalhadores
- 3.5 os formandos conhecem os sistemas e processos políticos e possuem uma atitude positiva em relação ao exercício das suas responsabilidades e direitos dentro do mundo do trabalho
- 3.6 os formandos compreendem que vivem numa sociedade pluralista
- 3.7 os formandos conseguem registar e fazer uma análise crítica sobre o que aprenderam sobre o mundo do trabalho

4 Conhecimento e entendimento das influências da economia e do ambiente na vida

- 4.1 os formandos conhecem e são capazes de investigar sobre o inter-relacionamento entre a economia e o ambiente
- 4.2 os formandos são capazes de analisar e interpretar informação sobre a economia e o ambiente

automóveis eficiente e de alta tecnologia, os Centros de Parceria incentivam activamente os estudantes a analisarem e, sempre que necessário, reverem as suas percepções do ambiente de trabalho e desenvolverem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem fora da escola. Em total contraste com a abordagem em regime de excepção, dos aspectos do curriculum escolar relacionados com o trabalho, os Centros de Parceria encorajam os jovens a assumirem como um dado adquirido que uma parte da aprendizagem terá naturalmente lugar nas instalações de uma empresa, ao invés de decorrer na sala de aula e a utilização tem vindo a crescer de modo constante, passando de 13 300 dias de actividade curricular, em 1991, para 16 380, em 1994.

Com cerca de mil alunos por ano que são colocados no Grupo Rover, a experiência de trabalho continua a desempenhar um importante papel no Programa de Parceria na Educação em curso. Todavia, uma vez mais, a empresa adoptou uma abordagem distinta, colocando a qualidade à frente da quantidade e tendo como objectivo assegurar que, sempre que possível, a experiência incentiva os estudantes a gerirem a sua própria aprendizagem. Por exemplo, foram introduzidos protocolos de ensino que estabelecem o que cada aluno deverá saber, compreender e ser capaz de fazer no final do curso, sendo esta questão determinada, em parte, através de negociações com a escola, e em parte, como resultado de discussões com cada aluno individualmente.

Contudo, embora esse tipo de intervenções por parte das entidades empregadoras aumente indubitavelmente a consciencialização dos estudantes sobre o mundo do trabalho, continuam à margem da experiência educativa, em vez de constituírem a base à volta da qual se pode construir a preparação necessária para se ter emprego durante toda a vida. Invariavelmente, deixa-se que os estudantes tirem as suas próprias conclusões de uma mistura dispar e incoerente de actividades curriculares supostamente relacionadas com o trabalho, que dificilmente constitui uma preparação eficaz para a vida profissional. Raramente os resultados se tornam explícitos para os que se encontram envolvidos; raramente se verifica qualquer progressão planeada e é rara uma avaliação formal do ensino relacionado com o



trabalho, de um modo que tenha relevância fora do ensino obrigatório.

Em contraste, em vez de centrar a atenção em tornar relevantes os currículos de matérias existentes nas escolas, o Enquadramento da Vida Profissional que está actualmente a ser implementado no Reino Unido, concentra-se no desenvolvimento das capacidades pessoais específicas e dos conhecimentos necessários, como preparação para a vida profissional (London Enterprise Agency, 1994). Cada um dos quatro componentes inter-relacionados do Enquadramento são expressos em termos de resultados da aprendizagem, a qual pode ser avaliada em cada Fase-chave do Curriculum Nacional dos 5-16 anos (Figura 1). Esta abordagem tem potencial para imprimir uma diferença real na experiência formativa crucial dos estudantes envolvidos e fornecer uma base melhor para a capacidade de se ter emprego durante toda a vida.

Contudo, se tais parcerias eficazes entre a educação e o emprego constituem o primeiro pré-requisito vital para a criação de uma cultura da aprendizagem durante toda a vida, em que o contributo individual e o desenvolvimento pessoal são incentivados de modo positivo, o segundo consiste numa estrutura coerente e integrada para a formação inicial e a educação e formação contínua, que permita que a aprendizagem baseada no trabalho seja reconhecida, valorizada e considerada de forma paritária, juntamente com as realizações académicas e outras.

Desenvolvimento de uma abordagem integrada

No sector de engenharia do Reino Unido, tornou-se claro que é necessária uma profunda reestruturação do ensino e da formação na área da engenharia, para se poderem enfrentar os desafios do século XXI. As análises sugerem que continuará a verificar-se a tendência para as estruturas de organização se tonarem mais simples, com os consequentes efeitos na natureza das funções individuais no trabalho e nas oportunidades de progressão (Conselho de Engenharia, 1995).

Os níveis hierárquicos no emprego já sofreram enormes mudanças e continuarão

a esbater-se, à medida que o trabalho de equipa, as políticas de estatuto individual e as estruturas simples se forem tornando norma. A adesão antiquada e rígida, na área da engenharia, a um "sistema de classes" que divide as categorias profissionais em artesãos, técnicos e engenheiros, tornar-se-á cada vez mais inadequada. Em qualquer dos casos, os empregos "reais" são infinitamente mais variados do que aquilo que possa sugerir qualquer qualificação ou classificação profissional sugere. A competência tem de ser considerada como um todo. Se forem criadas, ou se se permitir o desenvolvimento de linhas de cisão entre a escola, o ensino médio, o ensino superior e o desenvolvimento pessoal/profissional contínuo, não se conseguirá obter uma continuidade sem falhas, nem uma aprendizagem mais autónoma.

Talvez pela primeira vez, a Grã-Bretanha tenha perspectivas reais de criar um modelo de ensino e formação profissional ininterrupto e integrado, começando com actividades curriculares relacionadas com o trabalho, para os alunos mais jovens de todos, muito antes de os inúmeros preconceitos sobre o trabalho e as carreiras terem a oportunidade de criar raízes, continuando através de qualificações profissionais em que o indivíduo pode acumular unidades de crédito a um ritmo e segundo combinações que servem as suas próprias necessidades particulares, progredindo através de programas de ensino superior concebidos para alcançar resultados de desempenho pré-determinados e prosseguindo com o desenvolvimento profissional e pessoal contínuo, que serve de suporte à aprendizagem ao longo de toda a vida.

Contudo, para alcançar este plano, será necessário que as entidades empregadoras e os educadores trabalhem em parcerias activas, como nunca antes aconteceu. Terão de ser criados novos relacionamentos, não só baseados numa genuína paridade de consideração pelas chamadas habilitações "académicas" e "profissionais", mas também numa nova vontade, entre os educadores, de reconhecer o local de trabalho como um ambiente de aprendizagem legítimo.

Há muito anos que existem programas baseados no trabalho, que combinam a

"O Programa de Desenvolvimento Integrado de Engenharia do Grupo Rover (IEDS) baseia-se no seu modelo de um sistema integrado de formação em engenharia para maiores de 14 anos (...)"

* Notas da Redacção:

As **National Vocational Qualifications** - NVQ (Qualificações Profissionais Nacionais) aprovam os padrões de desempenho estabelecidos para profissões específicas. Sendo baseadas no trabalho, as NVQ, que se encontram disponíveis em cinco níveis, integrados numa estrutura nacional global, estão concebidas para oferecer o livre acesso à avaliação e facilitar às pessoas empregadas a aprendizagem ao longo de toda a vida.

As **General National Vocational Qualifications** - GNVQ (Qualificações Profissionais Gerais Nacionais) oferecem certificação a uma base geral de conhecimentos e competências profissionais relevantes adquiridas na preparação, quer para a entrada no mercado de trabalho, quer para a progressão no ensino superior. As GNVQ são pensadas, primariamente, para o ensino através de programas de formação profissional inicial em escolas ou institutos.

A nova estrutura de qualificações profissionais oferecida pelo NCVQ (o **National Council for Vocational Qualifications** - Conselho Nacional das Qualificações Profissionais - criado em 1986 para reformar o sistema de qualificações profissionais em Inglaterra, no País de Gales e na Irlanda do Norte), assegura que, através das NVQ e das GNVQ, todas as pessoas que se encontram inseridas no mercado de trabalho ou que nele vão entrar, possam ser avaliadas e obter certificados de acordo com padrões estabelecidos a nível nacional.

Fonte: Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland, NCVQ, Londres, 1994.



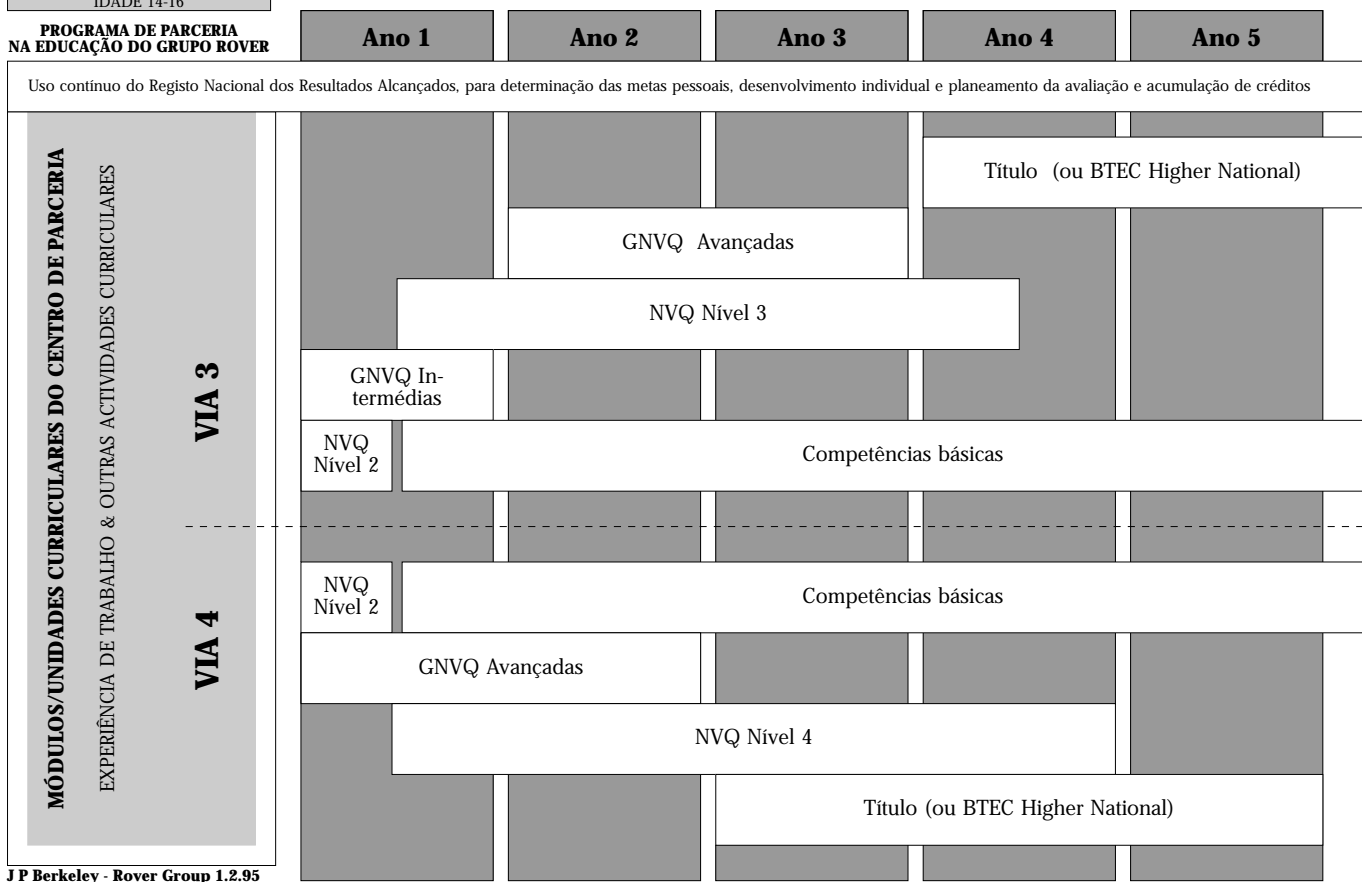
Figura 2

CURRÍCULO NACIONAL
FASE-CHAVE 4
IDADE 14-16

PROGRAMA DE PARCERIA
NA EDUCAÇÃO DO GRUPO ROVER

MODELO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DO GRUPO ROVER

Principais componentes de qualificação para as Vias 3 e 4



formação profissional, o ensino profissional e o desenvolvimento de capacidades técnicas. Todavia, verificava-se com frequência que esses programas não possuíam uma integração eficaz e raramente ofereciam oportunidades adequadas de continuidade e progressão. Agora, o Grupo Rover tem vindo a liderar o desenvolvimento de uma nova iniciativa com o objectivo de revitalizar esse tipo de programas baseados no trabalho, na área da engenharia industrial.

No quadro da economia do Reino Unido, os padrões de ensino profissional e formação profissional inicial variam enormemente. Em alguns sectores, existem efectivamente vias bem determinadas para os maiores de 16 anos mas, em muitas áreas, não existe qualquer estrutura integrada que ofereça aos jovens uma progressão de carreira. As decisões fundamentais relativas à educação e às qualificações, tomadas aos 14, aos 16 e aos 18 anos, determinam frequentemente, por vezes de modo permanente e definitivo, o curso da carreira subsequente de um

indivíduo, limitando a sua flexibilidade de movimento e restringindo o seu acesso a oportunidades alternativas de aprendizagem e/ou de emprego.

Assim, o anúncio do Governo do Reino Unido, aquando da apresentação do Orçamento do Estado, em Novembro de 1993, sobre a sua intenção de promover a chamada "Aprendizagem Profissional Moderna" ofereceu uma oportunidade tempestiva para se analisar a forma de se providenciar aos jovens a melhor preparação possível para permitir uma futura capacidade de emprego durante toda a vida, numa variada gama de sectores.

Sendo um dos protótipos dos programas de "Aprendizagem Profissional Moderna", que tiveram início em Setembro de 1994, no sector de engenharia industrial do Reino Unido, o Programa de Desenvolvimento Integrado da Engenharia do Grupo Rover (IEDS) baseia-se no seu modelo de um sistema integrado de formação em engenharia para maiores de 14 anos (Ver Figura 2) e é diferente em vários aspectos.



❑ Em primeiro lugar, tem por objectivo eliminar a tradicional diferenciação entre as categorias de formandos: aprendiz de engenharia, técnico e estudante. As vias que os indivíduos podem seguir são construídas a partir de combinações de unidades das “National Vocational Qualifications”¹ (NVQ), das “General National Qualifications”² (GNVQ) e de programas de licenciatura que conduzem, sempre que é adequado, a qualificações “completas”, mas reconhecendo, tanto a integridade das unidades individuais, como a sua interdependência, numa combinação que resulta numa preparação coerente para o emprego. Em vez de estabelecer arbitrariamente, no ponto de entrada, um tecto para a progressão potencial de um indivíduo, o programa está concebido para oferecer, logo desde o início, a todos os que possuam as necessárias aptidões e motivação, uma via clara e específica para atingir qualificações mais elevadas.

❑ Em segundo lugar, através da combinação, sempre que possível, da acumulação de provas de sucesso escolar para atingir as NVQ, nos níveis 2, 3 e 4 (ver Figura 3) com as novas GNVQ Intermédias e Avançadas e o programa de licenciatura, a Rover está a procurar reunir o domínio do conhecimento e do entendimento relevante e o desenvolvimento prático da competência profissional. Ao integrar a formação profissional, o ensino técnico-profissional e o desenvolvimento de competências baseadas no trabalho, o programa oferece bases infinitamente melhores para a aprendizagem e o emprego durante toda a vida, do que a incoerência do actual sistema destinado a maiores de 16 anos, existente em Inglaterra e no País de Gales. Efectivamente, estando actualmente a ser introduzidas GNVQ a partir dos 14 anos, o processo de continuidade ininterrupta pode ser apoiado através do Programa de Parcerias na Educação, sendo possível aos jovens acumularem créditos relativos às actividades dos Centros de Parceria e à experiência de trabalho.

❑ Em terceiro lugar, o programa pretende resolver a questão da actual abordagem relativamente compartimentada, das formas de colocar em prática o ensino, reconhecendo que, não só alguns componentes de ensino profissional do programa se desenvolvem melhor no local

Figura 3 Estrutura das Qualificações Profissionais

- | | |
|----------------|--|
| Nível 1 | Competência que envolve a aplicação de conhecimentos no desempenho de um conjunto de actividades de trabalho variadas, a maioria das quais poderá ser rotineira ou previsível. |
| Nível 2 | Competência que envolve a aplicação de conhecimentos num conjunto significativo de actividades de trabalho variadas, desempenhadas em diferentes contextos. Algumas das actividades são complexas ou não rotineiras e existe alguma responsabilidade individual e autonomia. A colaboração com outras pessoas, talvez como membro de um grupo ou equipa de trabalho, poderá frequentemente constituir um requisito. |
| Nível 3 | Competência que envolve a aplicação de conhecimentos numa vasta gama de actividades de trabalho variadas, desempenhadas em diferentes contextos, sendo a maioria delas complexa e não rotineira. Existe uma responsabilidade e uma autonomia consideráveis e é frequentemente necessário controlar e orientar outras pessoas. |
| Nível 4 | Competência que envolve a aplicação de conhecimentos numa vasta gama de actividades de trabalho técnicas ou especializadas complexas, desempenhadas num âmbito variado de contextos e com um grau substancial de responsabilidade pessoal e autonomia. Está frequentemente presente a responsabilidade pelo trabalho de outras pessoas e a distribuição de recursos. |
| Nível 5 | Competência que envolve a aplicação de um conjunto significativo de princípios fundamentais, aplicados numa gama vasta e frequentemente imprevisível, de contextos variados. São características marcantes deste nível uma autonomia pessoal muito substancial e frequentemente uma responsabilidade significativa pelo trabalho de outras pessoas e pela distribuição de recursos substanciais, tal como a responsabilidade pessoal pela análise e diagnóstico, concepção, planeamento, execução e avaliação. |

de trabalho, mas também que os institutos ou as universidades são igualmente locais de trabalho, que oferecem oportunidades significativas de aprendizagem pela experiência, e de desenvolvimento de competências.

❑ Por último, a aprendizagem centrada no estudante é promovida a partir das primeiras semanas de introdução, incluindo um período de experiência em regime residencial, num centro de actividades ao ar livre, que é utilizado para introduzir os estudantes na aprendizagem em colaboração e na utilização de dossiers para acumulação de provas de desempenho de competências básicas, para avaliação posterior (ver Figura 4).

Antes do advento da iniciativa de “Aprendizagem Profissional Moderna”, o Grupo Rover já tinha dado início a um importante programa destinado a desenvolver e intro-

“(…) o sistema de exames públicos não conseguia relectir (…) resultados e experiências, deixando muitos jovens subavaliados e potencialmente em desvantagem.”

“(…) só em 1990 o Ministério do Emprego deu início aos debates que levaram, em Fevereiro de 1991, ao lançamento do “National Record of Achievement” - NRA.”



Figura 4 **Unidades de Competências Básicas (Exemplo de elementos do Nível 3)**

Comunicação

- 3.1 Participar em debates com várias pessoas, sobre diversos assuntos
- 3.2 Preparar material escrito sobre diversos assuntos
- 3.3 Utilizar imagens para ilustrar opiniões expressas por escrito e em discussões com várias pessoas, sobre diversos assuntos
- 3.4 Ler e responder a material escrito e a imagens sobre diversos assuntos

Tecnologia da informação

- 3.1 Determinar opções de sistemas, instalar sistemas de armazenamento e dar entrada de dados
- 3.2 Editar, organizar e integrar informação complexa de várias fontes
- 3.4 Avaliar as características e facilidades de aplicações já disponíveis no sistema estabelecido
- 3.5 Lidar com erros e falhas ao Nível 3

Aplicação de números

- 3.1 Reunir e processar dados ao Nível 3
- 3.2 Representar e resolver problemas ao Nível 3
- 3.3 Interpretar e apresentar dados matemáticos ao Nível 3

Trabalhar com outras pessoas

- 3.1 Trabalhar para determinados objectivos colectivos e contribuir para o processo de atribuição de responsabilidades aos indivíduos
- 3.2 Acordar métodos de trabalho e utilizá-los e fornecer informação a outras pessoas sobre os seus próprios progressos

Melhorar a sua própria aprendizagem e desempenho

- 3.1 Identificar os pontos fortes e fracos e contribuir para o processo de identificação de metas a curto prazo
- 3.2 Procurar e fazer uso das reacções das pessoas ao seu desempenho, seguir determinadas actividades de aprendizagem e de melhoramento do desempenho

Resolução de problemas

- 3.1 Seleccionar o procedimento para clarificar problemas que têm várias soluções potenciais
- 3.2 Identificar soluções alternativas e seleccionar soluções para problemas

Registos dos resultados alcançados

Finalmente, o terceiro pré-requisito para a promoção da aprendizagem autónoma, no âmbito de uma cultura de desenvolvimento da aprendizagem ao longo de toda a vida, consiste num mecanismo eficaz para analisar o progresso, registar os resultados alcançados e planear o desenvolvimento individual.

As origens dos registos dos resultados alcançados nas escolas do Reino Unido, remontam directamente a um sistema de exames públicos concebido para satisfazer as necessidades de apenas uma minoria da população escolar. Contudo, durante os anos 60 e 70, verificou-se uma preocupação crescente com o número de jovens que deixavam a escola sem nada ou com muito pouco que demonstrasse dez ou onze anos de escolaridade obrigatória. Apesar do facto de ter decorrido, obviamente, uma quantidade considerável de aprendizagem, e de muitos desses jovens terem atingido muitos resultados que lhes poderiam ser úteis na vida adulta e profissional, o sistema de exames públicos não conseguia reflectir esses resultados e experiências, deixando muitos jovens subavaliados e potencialmente em desvantagem.

Um dos resultados desta situação foi o aparecimento de várias iniciativas independentes criadas para fornecerem registos dos resultados alcançados, com vista a "reconhecerem, confirmarem e concederem crédito pelos resultados que os estudantes alcançaram e pela experiência adquirida, não só em termos de exames públicos, mas também de outros modos." (Ministério da Educação e Ciência, 1984).

duzir uma via para a engenharia a nível de licenciatura, para maiores de 16 anos, predominantemente baseada no trabalho e cujas referências são os resultados. Para se atingir isto, foi desenvolvida uma estrutura de padrões derivada da análise funcional, expressa num formato familiar de unidades e elementos de competência, critérios de desempenho e especificações de avaliação, definindo a totalidade da gama de resultados potenciais ao terminar a licenciatura, e constituindo este conjunto actualmente a "fase de ensino superior" do programa IEDS da Rover.

No entanto, só em 1990 o Ministério do Emprego deu início aos debates que levaram, em Fevereiro de 1991, ao lançamento do "National Record of Achievement" - NRA (Registo Nacional dos Resultados Alcançados). Esta acto introduziu um processo que possui potencial para ser o maior contributo isolado para a promoção de atitudes positivas face ao desenvolvimento pessoal e para permitir que os indivíduos se apoderem da experiência da aprendizagem, mas só poderá ser bem sucedido nos seus objectivos, em determinadas circunstâncias.



A Grã-Bretanha necessita desesperadamente de uma nova geração de pessoas que façam a sua aprendizagem de forma independente, motivadas e preparadas para conduzirem o seu próprio desenvolvimento, sem esperarem que outros o façam por elas. No Grupo Rover, onde mais de metade da mão-de-obra adulta já aproveitou a oportunidade de dispor de um registo de resultados alcançados e de um plano de desenvolvimento individual, a experiência sugere que as iniciativas desta natureza têm de se impor pelo exemplo.

Existe ainda uma confusão considerável no sistema escolar, relativamente aos aspectos sobre os quais se deverão concentrar os registos dos resultados alcançados. Contudo, deveria, pelo menos, ser claro que, se se pretende que o NRA realize o seu potencial enquanto chave para ajudar as pessoas a realizarem os seus próprios, não se poderá permitir que seja confundido com relatórios oficiais sobre os resultados do Curriculum Nacional, dirigidos aos pais. Muito simplesmente, isto não se destina a eles, destina-se ao indivíduo. Em vez de ser utilizado como um antigo relatório escolar, onde se fazem comparações mediante padrões de referência, tem de ser encarado como representando um valor acrescentado para o estudante, constituindo o produto de um processo partilhado, possuído e utilizado pelo formando, de forma a cumprir o seu empenho pessoal na aprendizagem ao longo de toda a vida.

Para além do período de escolaridade, não se pode simplesmente partir do princípio que as pessoas se tornarão membros de organizações de apoio, orientadas para o ensino, que facilitarão e incentivarão o seu desenvolvimento pessoal contínuo e aprendizagem ao longo de toda a vida. Pelo contrário, o único pressuposto seguro é que, num futuro previsível, apenas uma minoria relativamente pequena de pessoas terá a sorte de se encontrar num ambiente dessa natureza.

Por esse motivo, a ênfase terá de ser colocada na independência, e não na dependência; na criação de modelos de registo dos resultados alcançados e de planeamento do desenvolvimento individual, que sejam independentes e não contem com o apoio externo para a sua eficácia, mas que ao mesmo tempo benefi-

ciem claramente desse apoio, sempre que estiver disponível.

O primeiro aspecto essencial de qualquer "portefolio" de desenvolvimento pessoal é que se deve preocupar com o futuro e não com o passado. Se a maioria dos jovens adultos encara o seu registo como pouco mais do que um curriculum vitae glorificado, então estes partirão do princípio que o seu objectivo é servir o mesmo propósito. Para que o conceito de registo de resultados alcançados para adultos tenha qualquer perspectiva de sucesso, tem de se reconhecer que se destina principalmente ao indivíduo e constitui, antes de tudo, uma base para identificação de objectivos pessoais futuros e planos de desenvolvimento individual.

Ao mesmo tempo que continua o trabalho sobre o "Portefolio Europeu" proposto, o objectivo deverá ser incentivar os indivíduos a valorizarem o seu registo e o seu plano de desenvolvimento, para seu próprio benefício, antes de promover o seu valor no que respeita ao emprego potencial, à aprendizagem e ao desenvolvimento de relacionamentos com os outros. A única constante é o indivíduo, equipado com os meios para tomar conta da sua aprendizagem e desenvolvimento, independentemente do facto do seu ambiente imediato lhe dar um apoio positivo, ser abertamente hostil ou simplesmente passivo, relativamente à sua abordagem face à prossecução dos seus objectivos. Quer essa autonomia tenha sido desenvolvida durante o período de frequência escolar, ou quer tenha sido incentivado a "voltar a aprender" como adulto, o requisito-chave é de material de apoio simples, prático e acessível, para utilização pelo indivíduo. Isto poderia e deveria ser incorporado no próprio portefolio, uma vez que, sem ele, o documento terá pouca ou nenhuma utilidade.

Até agora, tem sido defendido que o incentivo e o apoio à utilização independente do registo dos resultados alcançados e do planeamento do desenvolvimento individual, deveriam ser considerados como a primeira prioridade. Todavia, a utilização destes processos em situações em que é provável que outras pessoas sejam directamente envolvidas na análise do formando, o registo e o planeamento não podem ser desprezados e é óbvio que

"Para que o conceito de registo de resultados alcançados para adultos tenha qualquer perspectiva de sucesso, tem de se reconhecer que se destina principalmente ao indivíduo e constitui, antes de tudo, uma base para identificação de objectivos pessoais futuros e planos de desenvolvimento individual."

"Ao mesmo tempo que continua o trabalho sobre o "Portefolio Europeu" proposto, o objectivo deverá ser incentivar os indivíduos a valorizarem o seu registo e o seu plano de desenvolvimento, em seu próprio benefício (...)"

"A evolução dos registos dos resultados alcançados e dos planos de desenvolvimento pessoal atingiu uma fase crítica (...)"

"(...) os trabalhadores apenas verão o local de trabalho como um ambiente escolhido para a aprendizagem durante toda a vida, se este lhes oferecer as mesmas, ou até melhores, oportunidades para desenvolverem o seu potencial, do que o ensino formal institucionalizado."



uma vasta gama de potenciais “parceiros de aprendizagem” poderá necessitar das suas próprias formas de apoio. Depois dos 16 anos, isto inclui gestores e supervisores no local de trabalho, pessoal de formação, tutores do ensino médio e superior, etc., cada um dos quais representa um contributo próprio e distinto para o sucesso dos esforços do formando. Os parceiros da aprendizagem necessitam igualmente de material de apoio, se se pretende que satisfaçam as necessidades do formando e, cada vez mais, as competências associadas ao apoio à aprendizagem dos outros, deverão ser formalmente reconhecidas e avaliadas. Dado que os parceiros de aprendizagem podem, eles próprios, ser também formandos, os processos de partilha da análise, do registo e do planeamento contribuem para o próprio desenvolvimento do parceiro, fechando efectivamente o elo.

A evolução dos registos dos resultados alcançados e dos planos de desenvolvimento pessoal atingiu uma fase crítica, um limite a partir do qual a iniciativa irá transformar-se em algo de valor real, com implicações significativas relativamente às atitudes face à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal, ou declinará para um desenvolvimento relativamente marginal, com um valor de curta duração.

Conforme o Presidente Clinton observou, “Vivemos num mundo onde se ganha em função daquilo que se consegue aprender; onde o jovem médio de 18 anos mudará de emprego sete vezes durante a sua vida; onde já não é possível a divisão entre os conhecimentos práticos e os académicos.” A Europa só poderá realizar todo o seu potencial económico e social, se conseguir mobilizar verdadeiramente as capacidades da totalidade da mão-de-obra potencial e os trabalhadores apenas verão o local de trabalho como um ambiente escolhido para a aprendizagem durante toda a vida, se este lhes oferecer as mesmas, ou até melhores, oportunidades para desenvolverem o seu potencial, do que o ensino formal institucionalizado.

Bibliografia

Flexible Labour Markets: Who pays for training?, Confederação da Indústria Britânica, 1994, Londres.

Records of Achievement, Ministério da Educação e Ciência, 1984, Londres

No mercado do emprego, tal como na educação, são essenciais novos modelos de parceria. “As entidades empregadoras dão formação para satisfazerem as necessidades da empresa e os governos intervêm, em caso de falha do mercado. Todavia, ambos procuram incentivar os indivíduos a assumirem a responsabilidade por si próprios. As entidades empregadoras não podem atingir as suas próprias metas de formação e desenvolvimento através de uma mão-de-obra passiva.” (Confederação da Indústria Britânica, 1994). As entidades empregadoras e a economia em geral, são os principais beneficiários de uma mão-de-obra flexível e competente, mas os indivíduos têm o maior interesse em adquirir o reconhecimento formal dessa competência, que podem utilizar para a comprovar perante as outras pessoas. Este equilíbrio de vantagens terá de ser reflectido em futuros modelos de financiamento da aprendizagem e do desenvolvimento. Sempre que for adequado, os incentivos fiscais poderão representar um encorajamento útil, tanto para as entidades empregadoras, como para os indivíduos, para considerarem a aprendizagem como um investimento, bem como para ultrapassarem um dos mais importantes obstáculos ao ensino e à formação profissional contínua. No entanto, para se atingirem os máximos benefícios, esses incentivos teriam de reconhecer as unidades de aprendizagem mais pequenas e acumuláveis, necessárias a uma flexibilidade genuína, em vez de encorajarem apenas as qualificações “completas”.

O Presidente da Toyota, Dr. Soichiro Toyoda, apresentou uma visão desafiadora do futuro, com a sua afirmação de que “o objectivo da política económica nacional é permitir a cada cidadão manifestar integralmente o seu potencial num trabalho para o qual ele se encontra bem adaptado”. Não há muitas dúvidas de que este deverá ser, efectivamente, um objectivo central da política económica; existem igualmente poucas dúvidas de que temos ainda bastante caminho a percorrer, antes de ser possível que tal visão se torne realidade.

Competence and Commitment, Engineering Council, 1995, Londres

Pathways Towards Working Life, London Enterprise Agency, 1994, Londres.



Formação e arranque profissional no Japão

- Impressões de uma comparação nipónico-alemã

Introdução

O Japão, tal como a Alemanha, é dos poucos países, onde a taxa de desemprego juvenil, no total, não excede em muito a taxa de desemprego da população activa, como é o caso de muitas outras sociedades industriais. Em virtude da economia destes dois países ser genericamente considerada uma economia com relativo sucesso, existe grande interesse a nível internacional em obter-se informações detalhadas sobre as últimas fases da formação inicial e as primeiras etapas nas carreiras profissionais destes dois países.

Na Alemanha, o fenómeno do índice relativamente baixo de desemprego juvenil é atribuído com regozijo ao grande valor dado à formação profissional. Mais de metade dos jovens participam num curso de formação profissional no âmbito do sistema dual. Os jovens são contratados pelas empresas como aprendizes e passam a maior parte do tempo a praticar sob orientação, ou a desempenhar as suas primeiras tarefas profissionais normais, frequentando complementarmente uma escola profissional. Adquirem uma qualificação reconhecida oficialmente e à maioria é atribuído um emprego regular na empresa onde foram formados. A Alemanha é considerada exemplo clássico de um país, onde se aposta no orgulho profissional e onde uma formação profissional específica numa determinada área profissional é encarada como a melhor preparação para a carreira profissional, não obstante mais de um quarto dos adolescentes com este tipo de formação acabar por exercer a sua actividade laboral em áreas totalmente diferentes e a maioria deles, no espaço de poucos anos, abandonar a empresa, onde se qualificaram profissionalmente.

À primeira vista, o Japão parece ser inteiramente o contrário. A maior parte das crianças em idade escolar conhece apenas o nome da empresa onde o pai e talvez a mãe trabalham, desconhecendo a profissão que estes exercem. Também as aspirações de emprego dos jovens estão muito mais relacionadas com a empresa do que com a actividade propriamente dita. A escolha de especializações técnicas nas escolas e institutos superiores parece ser no Japão menos um indicador da futura actividade profissional do que em qualquer outro lugar. A qualificação inicial na empresa é menos formal, não terminando, em regra, com certificados ou títulos.

Numa perspectiva comparativa, urge cada vez mais a questão de saber se realmente a diferença das sociedades industriais reside no diagnóstico das competências desejadas ou consideradas necessárias para o desempenho da actividade laboral, ou se essas competências são ministradas apenas em diferentes instituições, em diversas fases da biografia profissional ou de aprendizagem e com distintas designações e certificados. O que não é de excluir é o facto de formação e profissão, nestes dois casos extremos Japão e Alemanha, se distinguirem mais pela concepção de “empresarialidade” e “profissionalidade” do que pela realidade dos perfis profissionais e qualificações. Seja dito logo à partida que não encerraremos esta exposição com uma resposta a esta questão, mas em compensação serão aqui fornecidas importantes informações sobre educação, procura de emprego e colocação, arranque profissional e qualificação inicial no Japão, numa perspectiva comparativa com a Alemanha (comp. sobre esta matéria, em particular, Demes/Georg 1994).



Ulrich Teichler

Professor e Director do Centro Científico de Investigação Profissional e Ensino Superior da

Universidade Integrada de Kassel.

Actualmente, exercendo funções de coordenador numa associação de pesquisa sobre “Relações entre os sistemas de ensino e de vida activa no Japão numa perspectiva comparativa”, financiada pela Fundação da Volkswagen.

Tanto no Japão como na Alemanha se atribui grande importância à socialização no trabalho, apesar de no Japão essa socialização estar mais fortemente orientada para a empresa e na Alemanha para a profissão. No Japão, os novos colaboradores são considerados pelas empresas “matéria-prima”, mesmo tendo a maior parte percorrido previamente uma fase de ensino orientada para a profissão. Os critérios de recrutamento e também os objectivos da qualificação inicial empresarial distinguem-se, menos do que se esperava, entre tarefas técnicas e tarefas administrativo-comerciais e também diplomas de ensino. O maior alargamento das competências espera-se entre o final do período de introdução e a primeira promoção. Nos últimos tempos, a diferença entre o Japão e a Alemanha a nível de qualificação profissional parece ter algo diminuído.



“O Japão, tal como a Alemanha, é dos poucos países, onde a taxa de desemprego juvenil, no total, não excede em muito a taxa de desemprego da população activa, como é o caso de muitas outras sociedades industriais.”

Por isso” (...) existe grande interesse a nível internacional em obter-se informações detalhadas sobre as últimas fases da formação inicial e as primeiras etapas nas carreiras profissionais destes dois países.”

“O que não é de excluir é o facto de (...) nestes dois casos extremos Japão e Alemanha, se distinguirem mais pela concepção de “empresarialidade” e “profissionalidade” do que pela realidade dos perfis profissionais e qualificações.”

Educação escolar no Japão antecedente à vida activa

Em 1993, apenas 3 % dos que iniciaram a sua carreira profissional no Japão haviam terminado a escolaridade obrigatória (seis anos de escola primária e três anos de escola média). Quase metade havia, complementarmente, concluído a escola secundária com a duração de três anos. O número de jovens no início de carreira, que frequentaram uma instituição pós-secundária, ultrapassou pela primeira vez este ano o número dos que iniciaram a sua carreira profissional com diploma da escola secundária (ver quadro 1).

É do conhecimento geral que, por um lado, a escolha de determinadas disciplinas na escola e em institutos superiores assume uma importância restrita em relação às futuras tarefas a desempenhar; por outro lado, o valor atribuído ao nível de educação alcançado - entendido em termos de selectividade e reputação dos estabelecimentos de ensino frequentados - é extremamente importante para o nível profissional posterior e o estatuto socioeconómico. Mas facilmente ignorado é o facto da formação profissional anterior ao arranque profissional não constituir inteiramente uma excepção também no Japão:

□ 55 % dos que em 1993 iniciaram a sua carreira profissional com uma educação escolar de doze anos, frequentaram um curso de nível secundário direccionado para a profissão;

□ a tentativa de agregar, para além das universidades, um curso superior de curta duração, orientado para uma área técnica, não obteve especial sucesso. Menos de 1 % dos estudantes do mesmo ano, frequentaram institutos superiores técnicos (koto senman gakko), que integram, a nível de currículo e organização, a fase da escola secundária de três anos e um curso superior de dois anos;

□ a conclusão de um curso superior de dois anos num instituto superior de estudos de curta duração (tanki daigaku) não é, em regra, interpretada como preparação profissional específica, mas sim a conclusão de um curso universitário com a duração de quatro anos em certas cadeiras, sobretudo as de ciências-naturais e tecnologia;

□ cerca de 10 % dos estudantes do mesmo ano frequentam escolas técnicas de nível superior (senshu gakko) ou diversas outras escolas (kakushu gakko), as quais ministram uma qualificação técnica em cursos com a duração de um a três anos, a tempo parcial ou integral. As estatísticas existentes sobre o sector educacional e profissional não são totalmente elucidativas sobre que tipo de conclusão escolar se trata no caso precedente e em que medida estas instituições são frequentadas paralelamente a um curso num instituto superior.

Podemos, pois, dizer que a maior parte dos japoneses tem uma educação dirigida para uma profissão ou um estudo superior de orientação técnica, porém raramente aliado a experiências profissionais directas; além disso, normalmente o resultado não é interpretado como formação ou qualificação técnica.

Em contrapartida, na Alemanha, existe a expectativa de que mais de 80 % dos alunos do mesmo ano ingresse na profissão após conclusão de um curso superior com especialização técnica (quase 20 %) ou com um curso de formação profissional (60 %). Mais de metade dos alunos do mesmo ano lectivo conclui uma forma-

Quadro 1
Distribuição dos principiantes de carreira por nível de escolaridade (em % *)

Ano	Tipo de diploma				Total
	Escola média	Escola secundária	Instituto Superior de curta duração	Universidade (anos)	
1960	50	42	1	7	100
1970	20	60	6	14	100
1980	6	56	12	26	100
1990	4	54	14	28	100
1993	3	48	18	31	100

c) Fonte: Estatísticas do Ministério da Educação japonês

* Inclui apenas pessoas que adquiriram um dos quatro diplomas mais frequentes (não inclui pessoas que concluíram um curso de escola superior técnica ou estudos universitários) e ingressaram na vida activa imediatamente (não mais tarde) a seguir à conclusão de uma fase de ensino.



ção oficialmente reconhecida no âmbito do chamado sistema dual, isto é, os alunos trabalham na empresa como aprendizes, geralmente durante alguns anos, frequentando paralelamente uma escola profissional ou instituição afim. Quem, por exemplo, concluiu a escola secundária com habilitação a ingressar no ensino superior, sem todavia terminar com aproveitamento o curso superior ou um curso de formação profissional, aparecerá na estatística sob a rubrica “sem formação”, tal como uma pessoa que não conseguiu concluir com aproveitamento nove anos de escolaridade.

Procura de emprego e recrutamento

Para os diferentes tipos de diplomas de conclusão de estudos num estabelecimento de ensino, existem no Japão vários procedimentos, todos diferentes entre si, de procura de emprego ou de contratação, por parte da entidade empregadora. Simplificando, é possível distinguir quatro âmbitos ou tipos de procedimento de recrutamento (Teicher/Teichler, 1994):

a) **um procedimento fechado** predomina na transição da escola secundária para a vida profissional (ver Kariya, 1994). Após um exame prévio por parte dos serviços de administração do trabalho, as empresas comunicam às escolas as ofertas de emprego com mais de meio ano de antecedência antes do término do ano lectivo. As escolas informam sobre as ofertas, dando, finalmente, a cada aluno apenas a recomendação para um único emprego. As empresas convidarão então os alunos recomendados para uma entrevista, guiando-se, ao tomarem a sua decisão de recrutamento, quase sempre pela recomendação emitida pela escola. Outras recomendações e entrevistas na empresa apenas terão lugar na minoria dos casos, em que tenha ocorrido algo de errado.

b) **Um procedimento semi-aberto** é adoptado para os cargos superiores da área técnica, assim como para os graus de carreira logo abaixo destes na área administrativo-comercial das empresas privadas. Os empregos são divulgados aos alunos universitários através de manuais e informações postais, bem como comu-

nicados aos institutos superiores através de ofertas. Em qualquer dos casos, as empresas esperam em primeiro lugar pelas recomendações dos institutos superiores; ao contrário do que acontece no procedimento fechado, elas pedem à maior parte das universidades que emita um número de recomendações superior ao número de candidatos que irão contratar. Estima-se que em média a relação seja de 2:1. Numa segunda fase, as empresas efectuarão então a sua selecção a partir de um círculo restrito de candidatos.

c) **Um procedimento aberto** implantou-se desde os meados dos anos setenta para os cargos mais elevados da área administrativo-comercial das empresas privadas; isto diz respeito em primeiro lugar aos alunos que concluíram uma formação universitária. Os alunos são postos ao corrente das ofertas de emprego através de manuais que lhes são enviados gratuitamente, mais de um ano antes da conclusão dos estudos. Mediante o preenchimento de postais-resposta, incorporados nesses manuais, os alunos estabelecem contacto com mais de uma empresa. Muito divulgada é a prática, segundo a qual jovens colaboradores das empresas (os chamados “recruiters”) iniciam conversações com os interessados da sua própria Universidade, recomendando ao departamento de pessoal os candidatos que, no seu parecer, serão os mais adequados. Caberá ao departamento de pessoal, após uma entrevista com o candidato e exame da documentação apresentada, tomar então a decisão final. A comunicação de que o candidato foi aceite processar-se-á, tal como nos outros procedimentos, cerca de meio ano antes de conclusão do curso.

d) **Os candidatos ao serviço público** são primeiramente submetidos a exames especiais de qualificação, o que a priori não implica que, ficando aprovados, sejam logo colocados. No entanto, os resultados obtidos são considerados como o critério de maior importância para uma eventual colocação. As escolas e institutos superiores prestam apoio orientador, não exercendo, todavia, influência de maior na mediação dos empregos.

No Japão, a transição do sistema de ensino para a vida activa implica para todos

“Podemos (...) dizer que a maior parte dos japoneses tem uma educação orientada para uma profissão ou um estudo superior de orientação técnica, porém raramente aliado a experiências profissionais directas; além disso, normalmente o resultado não é interpretado como formação ou qualificação técnica.”

“Em contrapartida, na Alemanha, existe a expectativa de que mais de 80 % dos alunos do mesmo ano ingressem na profissão após conclusão de um curso superior com especialização técnica (quase 20 %) ou de um curso de formação profissional (60 %).”

“Para os diferentes tipos de diplomas de conclusão de estudos num estabelecimento de ensino, existem no Japão vários procedimentos, todos diferentes entre si, de procura de emprego ou de contratação por parte da entidade empregadora (...)” mas todos em estreita colaboração com as escolas e empresas.

“Em comparação, na Alemanha, as escolas e os institutos superiores mal intervêm no processo de mediação.”



No Japão “(...) o acesso a um determinado grau de ingresso na carreira não está necessariamente vinculado a um determinado nível de escolaridade.”

“Em algumas empresas japonesas, as fases de carreira e os escalões salariais apresentam-se como um sistema integrado. (...) Na Alemanha, muitas empresas têm quatro ou até mais graus de carreiras (...).”

“No Japão, (...) a mobilidade dos jovens trabalhadores (...) não é muito inferior à taxa de mobilidade de jovens trabalhadores na Alemanha (...).”

os intervenientes um investimento e esforço relativamente grande em termos de informação, orientação e manutenção de contactos. Para as empresas é sumamente importante, conforme se aludirá mais à frente, adquirirem trabalhadores com boas potencialidades. Se são as próprias empresas a realizar as entrevistas e os exames escritos, isso será mais para apurar os conhecimentos gerais do que propriamente para testar os conhecimentos técnicos.

Em comparação, na Alemanha, as escolas e os institutos superiores mal intervêm no processo de mediação. Prática corrente constitui a divulgação das ofertas de emprego em anúncios de jornais ou também por via dos serviços nacionais de emprego. Para os adolescentes que não ingressam no ensino superior, a transição da escola para um curso de formação profissional é encarada como o momento mais importante quanto à decisão a tomar sobre a carreira profissional, mesmo que um grande número deles tenha novamente de apresentar mobilidade - voluntária ou involuntária - depois de concluída a formação profissional.

Da relação entre nível de escolaridade e carreira profissional

As empresas japonesas sublinham que os critérios e os procedimentos adoptados no recrutamento de novos colaboradores diferem, primeiro que tudo, consoante os graus de ingresso na carreira profissional da empresa. Embora a procura de candidatos adequados para cada grau se processe fundamentalmente a partir do círculo de jovens com a formação mais consentânea com o cargo a ocupar, o acesso a um determinado grau de ingresso na carreira não está necessariamente vinculado a um determinado nível de escolaridade. As várias etapas na carreira, percorridas ao longo da actividade profissional, dizem também as empresas, são permeáveis. Os graus de ingresso numa carreira empresarial têm diversas designações e nalgumas empresas a sua estruturação é diferente consoante se trate da área técnica ou da área administrativo-comercial. Na maioria dos casos, é possível enunciar **três carreiras**:

1) Para se obter uma colocação no âmbito de **uma carreira mais elevada**, que muitas vezes é designada por “sogo shoku” e traduzida por “comprehensive career”, é necessário haver concluído um curso universitário. Estes cargos de início de carreira são ocupados nas empresas japonesas por homens.

2) **A carreira superior**, normalmente designada por “ippan shoku” e traduzida por “general career”, está aberta sobretudo a mulheres na área administrativo-comercial. Típico desta carreira é ser considerada condição de acesso a conclusão de um curso superior de curta duração, ou seja, ter 14 anos de educação prévia. Não obstante, a muitas mulheres com estudos universitários recomenda-se a candidatura nesta carreira. Algumas empresas da área técnica oferecem também carreiras análogas.

3) **Para o desempenho de tarefas manuais na produção**, tarefas simples no sector de vendas e actividades afins, a maioria das empresas já exige, entretanto, a apresentação de um diploma de conclusão do ensino secundário.

Em algumas empresas japonesas, as fases de carreira e os escalões salariais apresentam-se como um sistema integrado. Pode assim suceder que, aos que iniciaram a profissão com um diploma de estudos universitários, seja atribuído o mesmo escalão salarial que aqueles que já trabalham na profissão há cinco ou seis anos e que têm o ensino secundário. Com efeito, é regra existirem carreiras típicas correspondentes a um determinado nível de escolaridade, com um diferente grau de permeabilidade limitado conforme os casos.

Na Alemanha, muitas empresas têm quatro ou até mais graus de carreiras. Tradicionalmente, o grau imediatamente acima do operário especializado, não é ocupado por principiantes de uma determinada fase de ensino; a maioria dos trabalhadores adquire esse tipo de qualificações médias somente ao longo da profissão. Na Alemanha, ainda mais do que no Japão, se frisa que os “praticantes”, ou seja, pessoas que não concluíram estudos de uma fase de ensino mais elevado, têm boas oportunidades de progressão na carreira. Não nos é possível saber se re-



almente neste ponto existem diferenças assim tão grandes, como habitualmente se gosta de salientar, uma vez que as informações disponíveis não são claramente elucidativas a esse respeito.

Nos últimos anos, no Japão, tem-se dado forte destaque ao aumento da mobilidade dos jovens trabalhadores. Com efeito, por volta de 1980, cerca de 40 % dos jovens com diploma de ensino secundário, mudaram durante os primeiros três anos de actividade profissional de entidade patronal; esta taxa aumentou para, aproximadamente, 50 % nos princípios da década de 90 (Ernst et alia, 1993, pp. 276). Este índice não é muito inferior ao da taxa de mobilidade de jovens trabalhadores na Alemanha (Schöngen e Westhoff, 1992).

Evolução das competências na fase de arranque profissional

No Verão de 1993, 80 grandes empresas nipónicas, membros da confederação empresarial japonesa Nikkeiren, informaram num inquérito escrito sobre as competências que esperavam dos seus colaboradores,

- ☐ por ocasião da colocação (portanto, critérios de recrutamento),
- ☐ após uma primeira fase de aprendizagem na empresa e
- ☐ por altura da primeira grande promoção.

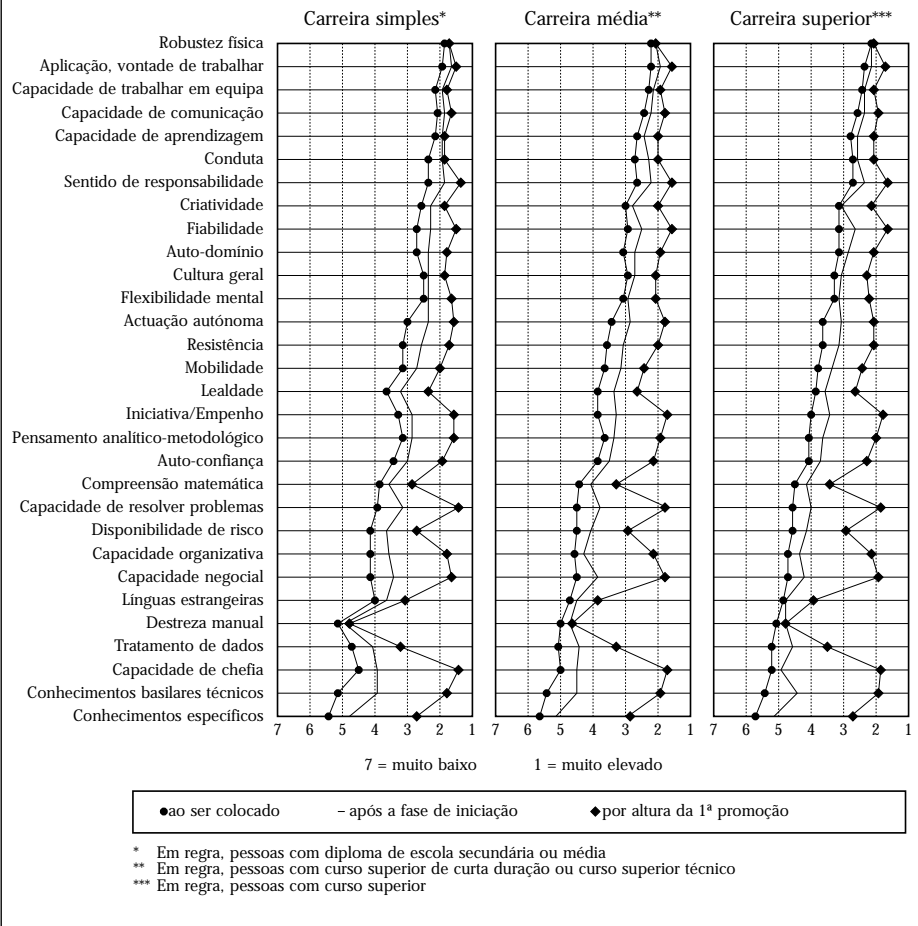
As respostas encontram-se resumidas nos diagramas 1 e 2. O levantamento foi efectuado pela associação de projectos "Relações entre sistema de ensino e vida activa no Japão, numa perspectiva comparativa", patrocinada pela Fundação da Volkswagen e coordenada pelo autor da presente exposição (ver a este respeito Demes/Georg, 1994).

a) Os critérios mais importantes de recrutamento de novos candidatos com estudos universitários são, segundo as grandes empresas japonesas:

- ☐ aplicação e disponibilidade,
- ☐ capacidade de comunicação
- ☐ capacidade de trabalhar em equipa
- ☐ capacidade de aprendizagem.

Diagrama 1

Competências esperadas dos trabalhadores na área administrativo-comercial de empresas nipónicas (média aritmética)



As competências cognitivas gerais, as qualificações sociais e as qualidades laborais desempenham nos empregos da área técnica quase o mesmo papel que nos da área administrativo-comercial. Acrescem para a primeira área, muitas vezes a título de complemento, os conhecimentos basilares técnicos e os conhecimentos específicos.

b) O quadro é quase semelhante para as carreiras profissionais médias e para as profissões manuais. A ordem de preferência das competências é sensivelmente a mesma, sendo apenas as expectativas algo mais moderadas.

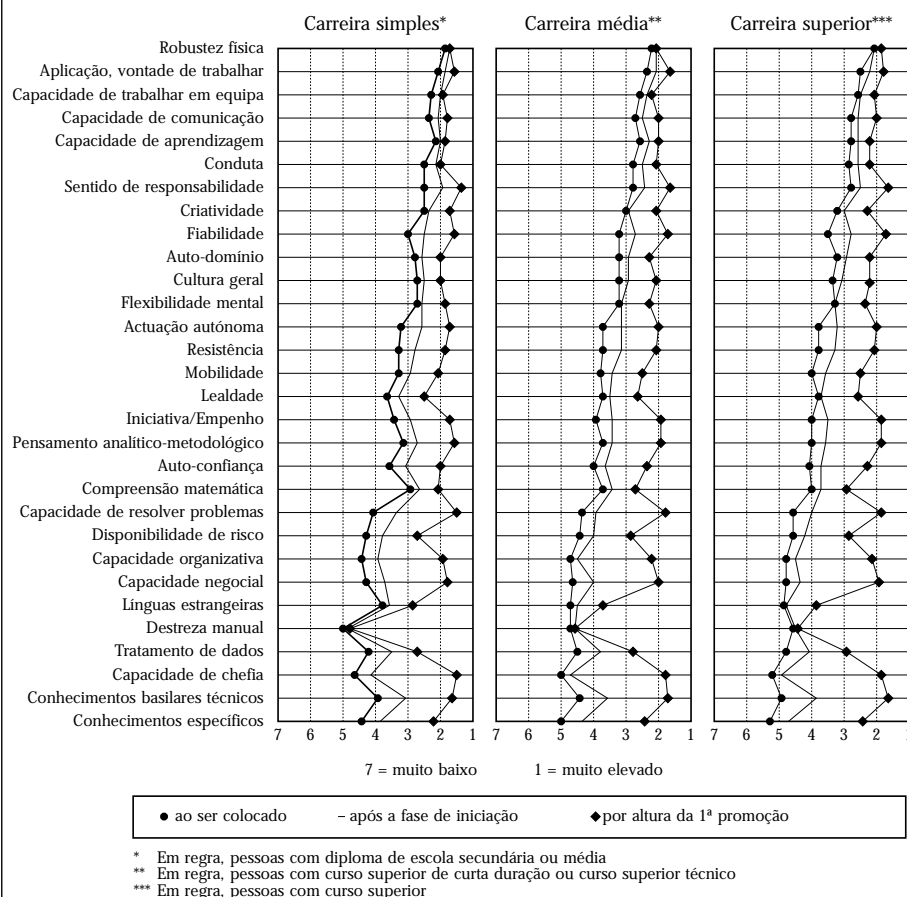
Estes resultados põem em relevo que, na fase do arranque profissional, é sobretudo dado valor - como tantas vezes acentuado em entrevistas posteriores - à "matéria-prima". Na fase da primeira qualificação profissional ocorrerá uma certa correcção.

Em grandes empresas japonesas " (...) na fase do arranque profissional, é sobretudo dado valor (...) à "matéria-prima". (...) Todavia, as declarações prestadas corroboram a impressão de que a qualificação empresarial não está concentrada na fase de ingresso, sendo sim compreendida como um processo quase constante."



Diagrama 2

Competências esperadas dos trabalhadores na área técnica de empresas nipónicas (média aritmética)



No período entre a conclusão da fase de arranque profissional e a primeira promoção mais importante, espera-se que a competência profissional aumente substancialmente.

e) Até à primeira promoção já importante, devem desenvolver-se sobretudo capacidades de chefia. Isto diz respeito a quase todas as carreiras. Em relação a todos os outros aspectos referidos quanto a competências técnicas, qualificações sociais e desenvolvimento da personalidade, o quadro é semelhante, ou seja, nesse período esperam-se acréscimos muito maiores do que na fase de arranque profissional.

f) Até à primeira grande promoção, a expectativa é ainda que os empregados da área administrativo-comercial adquiram, em medida considerável, conhecimentos basilares técnicos. No entanto, em duas áreas são apontadas particulares expectativas aos trabalhadores da área técnica: eles deverão adquirir maiores conhecimentos específicos e desenvolver uma maior compreensão matemática.

O facto de nesta última fase se esperar um maior incremento das competências, tem a ver com a duração geralmente mais longa desta fase do que da de qualificação inicial na empresa. Todavia, as declarações prestadas corroboram a impressão de que a qualificação empresarial não está concentrada na fase de ingresso, sendo sim compreendida como um processo quase constante. Neste quadro também se ajusta o facto da questão por nós colocada nas entrevistas quanto à duração entre o período de iniciação e o exercício predominantemente normal da actividade profissional ter desencadeado pedidos de esclarecimento por parte dos entrevistados ou, na maioria dos casos, dado lugar a cálculos aproximados pouco firmes.

Na Alemanha não há conhecimento de nenhum estudo, onde seja feita semelhante separação entre competências esperadas a seguir à fase de aprendizagem e actividade profissional, como é o caso do presente estudo nipónico. Inequívoco é, no entanto, que num estágio muitíssimo mais prematuro se espera um elevado nível de competências técnicas.

“Na Alemanha não há conhecimento de nenhum estudo, onde seja feita semelhante separação entre competências esperadas a seguir à fase de aprendizagem e actividade profissional (...). Inequívoco é, no entanto, que num estágio muitíssimo mais prematuro se espera um elevado nível de competências técnicas.”

No Japão “(...) são poucas as áreas onde existe uma coordenação oficial e certificação da formação empresarial.”

c) Nos primeiros meses de actividade na empresa, os jovens com curso universitário devem mostrar claramente que alargaram os seus conhecimentos basilares técnicos e desenvolveram a sua capacidade de resolver problemas. A amplitude das alterações esperadas é semelhante, tanto para empregos da área técnica, como da área administrativo-comercial. Complementarmente são exigidos conhecimentos técnicos específicos, esperando-se também em alguns casos um nítido desenvolvimento afectivo-emocional (por exemplo, prontidão em assumir riscos, lealdade, resistência e capacidade negocial).

d) No caso de empregados em posições a serem habitualmente ocupadas por pessoas que tenham concluído um curso superior de curta duração ou o ensino secundário, são semelhantes as alterações esperadas na fase de arranque profissional.



Qualificação inicial empresarial

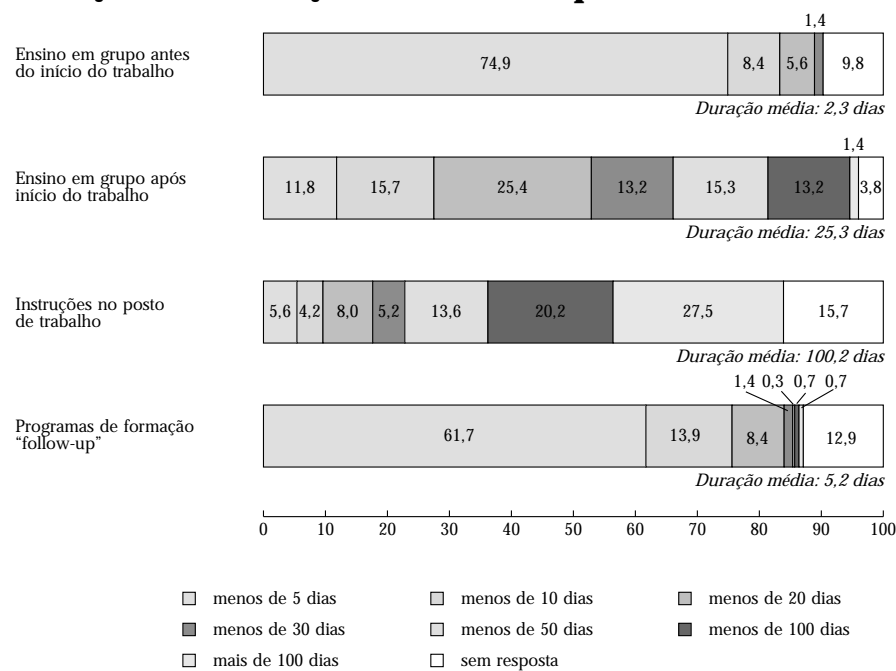
A introdução e qualificação inicial empresariais no Japão (comp. panorâmica geral em Muta, 1994) variam fortemente consoante o sector económico, a dimensão da empresa, o âmbito de funções e o nível de estudos. As variações são particularmente grandes, uma vez que são poucas as áreas onde existe uma coordenação oficial e certificação da formação empresarial. Em certas empresas, foram implantadas escolas a tempo inteiro, com cursos de duração plurianual, reconhecidas pelo Ministério do Trabalho; algumas empresas dispõem ainda de formas semelhantes a um sistema de plena qualificação de operários especializados, como é comum na Alemanha, e normalmente com a duração de dois a três anos. No geral, a duração da qualificação inicial nas empresas japonesas é bem mais curta. Das quase 300 empresas nipónicas, inquiridas no começo da década de 90, sobre a duração da qualificação inicial, indicaram

- 29 % uma duração média de até três meses,
- 16 % uma duração de até seis meses,
- 42 % um período de formação inicial até um ano e
- 12 % uma duração de, em média, mais de um ano.

Um outro estudo, realizado em finais dos anos oitenta, revelou a duração das fases típicas de qualificação inicial:

- um quarto das empresas já começa a convidar os seus empregados para uma primeira qualificação, antes destes iniciarem a sua actividade profissional. Essa qualificação poderá prolongar-se até um mês (2,3 dias na média de todas as empresas inquiridas);
- a introdução empresarial, oferecida na maioria dos casos imediatamente a seguir ao arranque profissional, como off-the-job-training, compreende uma média de 25,3 dias. A prática mais vulgar consiste na realização de seminários com duas a três semanas de duração - muitas vezes em centros de formação das próprias empresas;
- a qualificação inicial no posto de trabalho estende-se, de acordo com os re-

Diagrama 3:
Duração da formação inicial no Japão



sultados deste inquérito, por uma média de 100,2 dias;

- menos de um terço das empresas prevê programas de formação de seguimento off-the-job, com uma média de duração de 5,2 dias (ver diagrama 3).

O On-the-job-Training (OJT), na maior parte dos casos, não se encontra claramente estruturado, nem pré-programado. Em vez disso, é nomeada, respectivamente, uma pessoa experiente encarregada de acompanhar o indivíduo que acabou de ingressar na actividade profissional. Nesta qualificação de pessoa-a-pessoa, caber-lhe-á organizar um processo de aprendizagem, correspondente aos pressupostos do principiante e ao perfil profissional exigido para os primeiros anos de desempenho da actividade. Esta aprendizagem informal, na base de uma estreita assistência, dura em regra entre 6 meses e um ano. O facto de ainda não ser dada por alcançada a plena qualificação, é sublinhado em muitas empresas com a afirmação de que uma avaliação pessoal só terá lugar passados dois ou três anos.

O OJT é considerado pelas empresas japonesas o âmbito da formação da fase de arranque profissional. O Off-JT assume uma função complementar. As actividades de aprendizagem autónomas (jikokei-

No Japão "(...) o 'On-the-job-Training' (OJT), na maior parte dos casos, não se encontra claramente estruturado, nem pré-programado (...) mas é considerado pelas empresas japonesas o âmbito da formação da fase de arranque profissional".

"O que há de comum entre o Japão e a Alemanha é que (...) ao sistema de qualificação profissional e socialização (...) compete criar uma base duradoura. Na Alemanha, é a "profissão" que ocupa o lugar de destaque (...) sendo a empresa substituível. No Japão, em contrapartida, (...) a socialização na empresa é encarada como a base mais importante de uma actividade bem sucedida (...)"



“Mas nos últimos anos tem havido uma profusão de indícios que apontam para uma redução do contraste entre os dois países.”

hatsu) aparecem como terceiro grupo, abrangendo ofertas de acções formativas por parte da empresa, ou actividades por iniciativa individual de certos empregados. Algumas empresas com modelos educacionais, especialmente concebidos, esperam que os empregados com curso superior, nos primeiros cinco anos de exercício da actividade, frequentem um determinado número de cursos - à semelhança de um curso superior de curta duração com avaliação por créditos. Em geral, só uma parte dos cursos é que tem conteúdos pré-estabelecidos; a par disso, os empregados podem escolher entre um grande número de cursos, em parte, oferecidos também fora da empresa.

Uma nova evolução

O que há de comum entre o Japão e a Alemanha é que uma vida activa com sucesso não deve ser única e talvez nem mesmo essencialmente garantida pelo salário e respectivos incentivos. É antes ao sistema de qualificação profissional e socialização que compete criar uma base duradoura. Na Alemanha, é a “profissão” que ocupa o lugar de destaque isto é, o orgulho que se tem no tipo de trabalho que se executa e no tipo de qualificação que se possui, sendo a empresa substituível. No Japão, em contrapartida, a

qualificação processa-se, na maior parte dos casos, paulatinamente e em consonância com os respectivos perfis funcionais no posto de trabalho, enquanto a socialização na empresa é encarada como a base mais importante de uma actividade bem sucedida.

Mas nos últimos anos tem havido uma profusão de indícios que apontam para uma redução do contraste entre os dois países. Na Alemanha, no momento da colocação e da formação profissional, mais do que nunca a tónica é colocada na flexibilidade de qualificações técnicas e sociais e na lealdade empresarial.

No Japão, as qualificações técnicas têm em muitas áreas profissionais um valor mais elevado. As oportunidades de progredir na carreira melhoram para as pessoas que dominam bem a sua área, mas que não estão dispostas a mudar, sempre e quando desejado, dentro da empresa - em termos de local e de tarefas. Algumas empresas introduziram novas carreiras para pessoal especializado.

Desta forma, nem no Japão, nem na Alemanha, se questionam as atitudes predominantes assumidas em relação ao trabalho, empresa e profissão. Elas são, porém, completadas e, portanto, no seu resultado, menos opostas.

Bibliografia

Demes, H. und Georg, W., Hg., 1994. Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Munique: Judicium.

Dore, R.P. und Sako, M., 1989. How the Japanese Learn to Work. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Ernst, A. et alia, 1993. Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystemen in Japan 1970 bis 1991 - Eine Datensammlung. Munique: Ifo Institut für Wirtschaftsforschung/Deutsches Institut für Japanstudien.

Kariya, T., 1994. “Vom Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit”. In: Gelernte Karriere, a.a.O., pp. 65-91.

Ministry of Education, Science and Culture, 1994a. Education in Japan, 1994. A Graphic Presentation. Tóquio.

Ministry of Education, Science and Culture, 1994b. Statistical Abstract of Education, Science and Culture, 1994 Edition. Tóquio.

Muta, H., 1994. “Zur Situation und Problematik betrieblicher Erstausbildung in Japan.” In: Gelernte Karrieren, a.a.O., pp-191-215.

Schöngen, K. und Westhoff, G., 1992. Berufswege nach der Ausbildung. Berlin/Bona: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Teicher, K. und Teichler, U., 1994. Vom Studium in den Beruf. Die japanische Situation in vergleichender Perspektive. Berlin: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin, manuscritos fotocopiados.

Europa - Internacional

Informações, estudos e pesquisas comparativas

Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail. Rapport de synthèse

Centro Europeu para o Desenvolvimento Profissional (CEDEFOP)

Mehaut, P.; Delcourt, J.

Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995, 130 p.

ISBN 92-827-4052-8 (fr)

FR, EN (a publicar)

Com a finalidade de identificar melhor o lugar da empresa no processo de produção da qualificação, o CEDEFOP efectuou uma série de estudos nacionais em nove países da União Europeia. Com base nestes inquéritos de carácter exploratório, este relatório de síntese visa destacar, numa perspectiva comparativa a nível europeu, alguns dos desafios que são colocados pelas novas formas de organização do trabalho, em termos de qualificação e de formação. A partir das tendências observadas, os autores fazem uma análise quantitativa das alterações verificadas nos desafios e nas práticas, retirando daí as principais implicações para a conduta dos políticos, tanto a nível nacional, como comunitário.

Le financement de la formation continue: quelles leçons pour la comparaison internationale?

Drake, K.; Germe, J-F.

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)

Berlim, CEDEFOP Panorama, nº 5050, 1994, 178 p.

FR

CEDEFOP

Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

A formação contínua é chamada a desempenhar um papel essencial, para responder aos desafios económicos e sociais com que a Europa se defronta. As políticas a

colocar em prática neste domínio, a avaliação dos seus efeitos e, sobretudo, a partilha das responsabilidades e do financiamento entre os diversos protagonistas, são objecto de grandes interrogações, num espaço europeu que continua a ser marcado por singularidades nacionais irreduzíveis. Neste contexto, é mais importante do que nunca progredir no conhecimento e na comparação das situações e evoluções nacionais. O estudo efectuado pelo CEDEFOP no final dos anos oitenta, sobre o financiamento da formação continua em vários países da União Europeia, que esteve na origem do presente relatório, levantou várias questões relacionadas com a disponibilidade das informações e respectiva possibilidade de comparação, questões essas que encontram nesta síntese elementos de resposta, propondo, por um lado, dois enquadramentos para uma leitura e uma interpretação comparativas dos dados e, por outro lado, temas e acções a explorar na perspectiva de construção de uma informação comparada.

La réponse des systèmes de formation professionnelle aux besoins en formation. Contributions au FORUM CEDEFOP 1993

Clarke, F.A.

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)

Berlim, CEDEFOP Panorama, nº 5029, 1994, 178 p.

DE, EN, FR

CEDEFOP

Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

Esta publicação contém os documentos em que se fundamentaram as comunicações efectuadas durante o FORUM CEDEFOP 1993, e inclui uma série de relatórios nacionais apresentados pelos organismos de investigação participantes. Os vários contributos apresentam os diversos métodos e procedimentos utilizados pelos Estados-membros para identificar as necessidades, em termos de competências, tendo como objectivo encontrar uma resposta adequada em matéria

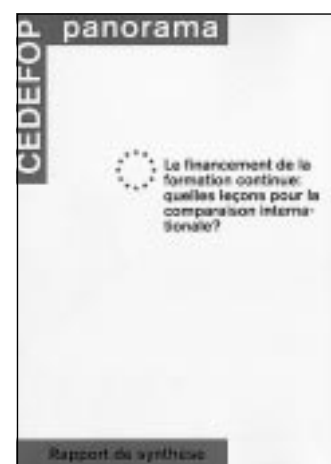
Seleção de leituras

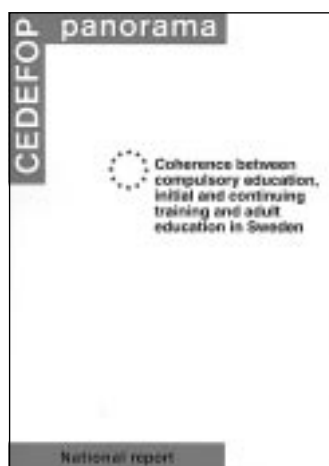
Esta secção foi preparada por

Maryse Peschel

e pelo Serviço de Documentação, com a ajuda de membros da rede nacional de documentação (cf. última página)

Esta secção apresenta as mais importantes e recentes publicações sobre o desenvolvimento no domínio da formação e das qualificações, a nível internacional e europeu. Dando preferência a trabalhos comparativos, também se enumeram os estudos nacionais realizados no âmbito de programas internacionais e europeus, análises do impacto da acção da Comunidade nos Estados-membros e estudos nacionais observados de uma perspectiva externa. Na secção "Dos Estados-membros" é apresentada uma selecção de publicações nacionais importantes.





de formação. Estes documentos incluem igualmente um contributo no qual se descreve a estrutura e o funcionamento de uma rede de investigação na área da formação profissional, recentemente criada na Alemanha.

Coherence between compulsory education, initial and continuing training and adult education in Sweden

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)
Ministério da Educação e Ciência sueco
Berlim, CEDEFOP Panorama nº 5053, 1995, 48 p.

EN

CEDEFOP

Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

O objectivo deste artigo consiste em descrever a coerência existente entre a escolaridade obrigatória, o ensino secundário superior - que, na Suécia, inclui o ensino profissional e o geral -, o ensino superior e a educação de adultos, sob diferentes formas (programas de formação para o mercado de trabalho, etc.), sendo dada ênfase, em todos os casos, à preparação para a vida numa sociedade em mudança e num mercado de trabalho em constante mudança.

Também publicado pelo Ministério da Educação e Ciência sueco
(ISBN 91-38-137848-4)

From administrative to customer-oriented banking, re-designed strategy, organization, qualifications and training in European banks

Bertrand, O.; Grootings, P.; Rombouts, J.,
Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)
Berlim, CEDEFOP Panorama nº 5052, 1994, 58 p.

EN

CEDEFOP

Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

Baseando-se em vários estudos e tendências no sector bancário, e em complemento a uma série de palestras a nível da administração, que decorreram em instituições bancárias de vários países da UE, este relatório efectua uma análise comparativa das principais tendências que têm

vindo a surgir, ou se encontram em vias disso, no sector bancário, sublinhando os factores que influenciam o emprego, as qualificações e a formação de pessoal no sector, bem como as políticas implementadas pelas instituições bancárias, com vista a corresponderem a esses desafios. Desta análise, emergiram várias questões-chave que se colocam aos responsáveis pela tomada de decisões a nível nacional e europeu.

Étude sur l'évaluation et la reconnaissance des qualifications dans le domaine de la restauration et de la réhabilitation du patrimoine architectural. Rapport de synthèse; rapports nationaux: République Fédérale d'Allemagne; Belgique - région néerlandophone; France; Italie; Royaume-Uni

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)
Berlim, CEDEFOP Panorama nº 5049, 1994, p. 91

FR

CEDEFOP

Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

Baseando-se em estudos sobre os perfis profissionais no domínio da restauração e recuperação do património arquitectónico - da Alemanha, Bélgica, França, Itália e Reino Unido - publicados em 1992, o CEDEFOP realizou inquéritos sobre a validação das qualificações, destacando os mecanismos de intervenção dos poderes públicos e dos parceiros sociais, e as consequências daí decorrentes, a fim de valorizar estas profissões nos mercados de trabalho nacionais e transnacionais.

Hairdresser and beautician training in the EU Member States

Ni Cheallaigh, M.

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)
Berlim, CEDEFOP Panorama nº 5051, 1994, 132 p.

EN

CEDEFOP

Marinou Antipa 12

GR-57001 Salónica

A intenção deste documento consiste em providenciar informação prática e conci-



sa sobre as vias de formação profissional que se oferecem aos cabeleireiros/as e esteticistas em onze Estados-membros da UE. A informação encontra-se organizada sob os seguintes títulos: definição da função; tipo/estrutura da formação; requisitos de admissão; duração da formação; nível de formação; exame(s) no fim da formação; nome da entidade formadora; fornecedores da formação; estatuto das pessoas que recebem formação; perspectivas de emprego e de carreira; estimativa da entrada anual de formandos; formação contínua e superior e fontes de informação.

Les chiffres clés en éducation dans l'Union européenne

Comissão Europeia: Direcção-Geral XXII - Educação, Formação, Juventude
Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995, 110 p.
ISBN 92-826-9143-8
FR

Tomando como ponto de partida os dados estatísticos do Eurostat e os dados qualitativos extraídos de estudos da rede Eurydice, este relatório proporciona um esclarecimento sobre a diversidade dos sistemas educativos e propõe indicadores da educação por nível de ensino, bem como estatísticas sobre os docentes, os estabelecimentos de ensino, as despesas, etc. Uma segunda parte incide sobre o ensino das línguas na União Europeia.

La formation continue des enseignants dans l'Union européenne et dans les pays de l'AELE/EEE

Rede de Informação sobre a Educação na União Europeia e nos países da AELE/EEE (EURYDICE)
Bruxelas, EURYDICE, 1995, 206 p.
ISBN 2-87116-223-9
DE, EN, FR

Este estudo abrange os quinze Estados-membros da União, bem como os países da AELE que pertencem à rede Eurydice. Inclui a organização da formação contínua (legislação, estruturas, orçamentos, participação dos docentes nas acções de formação, etc.), as formações qualificantes, e ainda os conteúdos e as práticas da formação contínua dos docentes.

Tableau de Bord

Comissão Europeia - Direcção-Geral V - Emprego, Relações Industriais e dos Assuntos Sociais
Bruxelas, Observatório do Emprego - Cadre générale en faveur de l'emploi, nº 2, 1994, 112 p.
DE, EN, FR, NL
Commission européenne
- DG V, Dept. V.A. 2,
rue de la Loi, 200, B-1049 Bruxelles

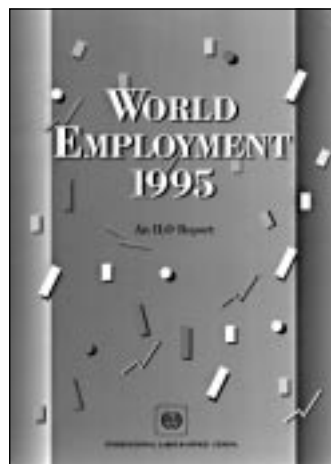
A partir das informações fornecidas por vários observatórios geridos pelos serviços da Comissão, como o Observatório do Emprego (MISEP e SYSDÉM) para as políticas de emprego, o MISSOC para a protecção social e o EURI para as relações industriais, estes quadros sinópticos oferecem os principais pontos de referência relativamente às políticas de emprego e às medidas colocadas em prática pelos Estados-membros da União Europeia. Paralelamente, encontra-se disponível um CD-ROM que reúne o conjunto das bases de dados dos observatórios.

Les formations en alternance: quel avenir?

Centro de Estudos e de Pesquisas sobre as Qualificações (CEREQ)
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)
Paris, OCDE, 1994, 172 p.
ISBN 92-64-2494-5 (fr)
EN, FR

Esta obra insere-se na série de trabalhos que a OCDE consagrou ao novo papel do ensino técnico e da formação profissional. Reflecte os debates que foram travados no âmbito de um seminário internacional organizado conjuntamente pela OCDE e pelo CEREQ (Centro de Estudos e de Pesquisas sobre as Qualificações) que decorreu em Marselha, em Abril de 1994. Trata a "alternância" numa perspectiva de comparação internacional e aborda simultaneamente os seus diferentes aspectos - pedagógico, económico e institucional. O trabalho sublinha a diversidade das preocupações dos vários países da OCDE, bem como a dos métodos que estes adoptaram, mas assinala igualmente as tendências comuns. São colocadas questões sobre a colocação em prática e o custo deste tipo de formação, que suscita um interesse cada vez maior.





Alternative schemes of financing training

Gasskov, V.

Organização Internacional do Trabalho (OIT)

Genebra, OIT, 1994, 151 p.

ISBN 92-2-109188-0

EN

Tanto nos países industrializados, como nos países em desenvolvimento, verifica-se um interesse crescente no estudo e na reforma dos sistemas nacionais de financiamento do ensino e da formação técnica e profissional (EFTP). Baseando-se em exemplos de países e indústrias que desenvolveram dispositivos inovadores, este livro trata várias questões relacionadas com o financiamento de EFTP, incluindo o co-financiamento pelos governos, pelas entidades empregadoras e pelos trabalhadores. Existem muitos mecanismos diferentes de financiamento de EFTP, e cada um deles envia aos seus beneficiários sinais selectivos. O estudo analisa, tanto exemplos de novas práticas que foram coroadas de êxito, como de outras que não foram bem sucedidas, incluindo programas de financiamento da educação e formação públicas, bem como a formação por aprendizagem, vários tipos de programas baseados nos impostos e incentivos fiscais sobre o imposto de rendimentos. O livro termina com uma listagem para avaliar sistemas de financiamento de EFTP.

Unemployment and labour market flexibility: Italy

de Luca, L.; Bruni, M.

Organização Internacional do Trabalho (OIT)

Genebra, OIT, 1993, 214 p.

ISBN 92-2-108266-0

EN

A Itália tem, tradicionalmente, registado uma taxa de desemprego elevada, em comparação com muitos outros países industrializados, e este tem crescido particularmente depressa desde meados dos anos setenta. O facto de o mercado de trabalho italiano ser, de uma maneira geral, considerado rígido, torna tentadora a ligação entre os dois fenómenos. Na realidade, contudo, a situação em Itália é consideravelmente mais complexa, assemelhando-se a uma pele de leopardo, em

que actividades extremamente competitivas e dinâmicas coexistem com sectores e processos protegidos e ineficazes, que influenciam directamente o funcionamento do mercado de trabalho. Isto ajuda-nos a compreender estas características contraditórias e a forma como a sua interacção tem tido resultados desapontadores, em termos de emprego. A falta de funcionamento de instituições e processos fundamentais acabou por conduzir a Itália quase à paralisia e produziu uma crise de credibilidade em meados de 1992. No entanto, o estudo mostra que essa mesma emergência proporcionou igualmente ao Governo a força para efectuar reformas radicais que deverão instilar no sistema uma maior eficácia e equidade.

World employment 1995.

An ILO report

Organização Internacional do Trabalho
Genebra, OIT, 1995, 200 p.

ISBN 92-2-109448-0

ISSN 1020-3079

EN

A tarefa de criar um número suficiente de novos postos de trabalho, tem-se revelado o principal desafio da política económica e social na maioria dos países do mundo. Neste contexto, o "World Employment 1995" efectua uma análise global da crise mundial que o emprego atravessa. Observa as tendências gerais do emprego, examina as diferentes explicações que existem para o aparecimento da crise do emprego e discute as principais opções políticas para a sua resolução. Uma característica determinante do relatório consiste na ênfase colocada nos crescentes inter-relacionamentos entre os problemas de emprego que se verificam em todos os países, no âmbito de uma economia mundial cada vez mais globalizada. Assim, o relatório defende que o melhoramento da cooperação internacional constitui uma parte importante da solução para os actuais problemas de emprego. Um empenhamento renovado no objectivo do emprego total é igualmente considerado essencial. Este é o primeiro de uma nova série de relatórios da OIT dedicados à análise de questões relacionadas com o emprego, observadas de uma perspectiva internacional, e com carácter regular.



Year book of labour statistics - 1994

Organização Internacional do Trabalho (OIT)

Genebra, Publicações da Organização Internacional do Trabalho, 53ª edição, 1994, 1149 p.

ISBN 92-2-009469-X

ISSN 0084-3857

EN, ES, FR

O Anuário reúne, de uma forma sistemática, um conjunto de dados de uma vasta rede de fontes autorizadas, em cerca de 180 países. Esta 53ª edição inclui 42 quadros que correspondem a nove capítulos substantivos principais sobre os seguintes temas: população total e economicamente activa, emprego, desemprego, horários de trabalho, salários, custos da mão-de-obra, preços ao consumidor, lesões profissionais, greves e "lockouts". Nesta edição são apresentados dados separados por sexo, em relação a um maior número de séries de emprego, desemprego, horários de trabalho e salários. As séries abrangem normalmente os dez anos anteriores.

Producing and certifying vocational qualifications

Mäkinen, R.; Taalas, M.

Universidade de Jyväskylä - Instituto de Investigação Educacional

Jyväskylä, Publicação série B: Theory into practice, nº 83, Kasvatustieteiden

Tutkimuslaitos, 1993, 180 p.

ISBN 951-34-0165-0

ISSN 0782-9817

EN

Esta publicação é constituída por documentos seleccionados preparados para um workshop internacional sobre os problemas e as relações entre a produção de competências profissionais para as profissões ao nível de trabalhador especializado, por um lado, e o controlo e certificação dessas competências, por outro. A Parte I descreve em traços gerais a produção, a vida e os contextos do mercado de trabalho da formação profissional e certificação, debatendo alguns problemas relativos à correspondência entre a educação e o emprego, numa era de recessão e de necessidade de flexibilidade profissional. A Parte II é constituída por descrições e análises da actual situação dos sistemas de formação profis-

sional e de certificação na Finlândia, Alemanha, Holanda, Inglaterra e País de Gales, Escócia e Estados Unidos da América, bem como do respectivo desenvolvimento. Na Parte III são discutidos alguns problemas de ordem geral e específicos de determinadas profissões, relacionados com os exames baseados em competências e a certificação de qualificações profissionais. A Parte IV contém observações finais, em finlandês, sobre os temas do workshop.

"Opleidingen voor ondernemers in het midden- en kleinbedrijf: vergelijking Bondsrepubliek Duitsland - Nederland"

Formação de empresários nas pequenas e médias empresas: uma comparação entre a situação na República Federal da Alemanha e nos Países Baixos)

van Hattem, R.

s'Hertogenbosch, CIBB-studies, nº 4

Centrum Innovatie Beroepsonderwijs

Bedrijfsleven (CIBB), 1995, 76. p.

ISBN 90-5463-048-5

NL

Esta publicação abre com um esboço e a fundamentação do objecto de investigação escolhido. Procede-se seguidamente à tipificação das pequenas e médias empresas, na Alemanha e nos Países Baixos. Os dois capítulos seguintes dedicam especial atenção aos sistemas de formação em ambos os países. Depois, com base em três profissões exercidas em sectores diversos (instalador eléctrico, pedreiro e retalhista) os restantes capítulos abordam pormenorizadamente o conteúdo da formação.

Le grand chantier de la formation professionnelle: l'expérience des autres pays

Paris, in: L'enseignement technique, nº 161, 1994, p. 36-39

ISSN 0184-6906

FR

Este artigo apresenta o texto das intervenções de uma jornada de estudo organizada pela associação "Alerte aux réalités internationales". Os países que foram estudados e comparados são a França, a Alemanha, e o Japão, por um lado, e o sistema americano e britânico, por outro.





Em complemento, encontram-se entrevistas de J.P. Jallade sobre a Espanha e a Itália e testemunhos de estudantes sobre os seus estágios no estrangeiro.

Education - Formation - Insertion en France et en Europe: dossier

Bogard, G.; Lazar, A.; Thierry D.
Paris, in Actualité de la formation permanente, nº 129, 1994, p. 25-103
ISSN 0397-331X
FR

Este documento é consagrado à formação como meio de luta contra a exclusão social em França e na Europa. É constituído por: um texto de Bogard que se inscreve no âmbito do projecto "Educação de adultos e mutações sociais", realizado pelo Conselho da Europa de 1988 a 1993; um contributo para um debate efectuado por ocasião do Salão Europeu da Educação (SCOLA 1993), sobre a noção de formação geral; textos propostos para uma jornada de trabalho organizada em 1994 por "Desenvolvimento e Emprego", sobre o tema "as empresas e a inserção"; um artigo que apresenta um estudo encomendado pela Delegação para a Formação Profissional, sobre as parcerias entre os organismos de formação e as estruturas de inserção através da economia; o contributo de um delegado interministerial para o Rendimento Mínimo de Inserção (RMI), que situa o impacto deste dispositivo, em matéria de inserção profissional e social. Finalmente, alguns exemplos de acções que ilustram a luta contra a inserção na Holanda, na Irlanda, na Grã-Bretanha e em Portugal, completam a imagem europeia deste dossier.

Labour market and skill trends 1995/96

Rede de Competências e Empresas
Sheffield, Ministério do Emprego, 1995, 96 p.
EN

*Skills and Enterprise Network,
P.O. Box 122,
West PDO, Lean Gate, Lenton,
UK-Nottingham NG7 2GB*

"Labour Market and Skill Trends" constitui a análise anual do Ministério do Emprego sobre as actuais tendências do mercado de trabalho nacional e as suas

implicações. É dirigida a todos quantos estejam a desenvolver planos para providenciar as competências de que a Grã-Bretanha necessita até ao final da década e para além dessa data. O relatório oferece um ponto de partida útil para as avaliações locais e sectoriais mais detalhadas que são necessárias para informar os técnicos de planeamento. Esta publicação sublinha algumas das actuais tendências nacionais e internacionais que provavelmente virão a ter um impacto generalizado no mercado de trabalho e nas competências, durante os próximos anos.

Le système de formation en Finlande

Quenolle, M.; Perker, H.
Centro de informação sobre a formação permanente (Centre INFFO)
INFFO-Flash nº 427,
Abril de 1995, p. 10-13
ISSN 0397-3301
FR

Após fornecer dados de enquadramento sobre o ambiente sócio-político e económico da Finlândia, este documento apresenta a formação inicial, colocando a tónica na formação profissional e na sua recente evolução. Uma segunda parte é dedicada à formação de adultos, quer estes estejam empregados numa empresa, ou se encontrem à procura de emprego.

La formation continue en Grande Bretagne

Rainbird, H.
Centro de Estudos e Pesquisas sobre as Qualificações (CEREQ)
Paris, in: Formation emploi nº 48, La Documentation française, 1994, p. 65-79
ISSN 0759-6340
FR

Baseando-se no empenhamento dos indivíduos e das empresas, o sistema britânico de formação contínua encontra-se muito pouco regulamentado. Após relembrar este contexto político e institucional da formação contínua, o autor analisa as práticas das empresas, através de cinco estudos-tipo. Seguidamente, situa estas práticas numa avaliação mais vasta, baseada em inquéritos que incidem sobre as empresas e os indivíduos. A formação contínua concentrada nos dirigentes, nos trabalhadores qualificados





e no pessoal técnico e privilegia objectivos de curto prazo, em detrimento da construção de qualificações validadas por um certificado e reconhecidas na empresa. Este modelo de formação determinado pelo mercado, reproduz as tendências existentes no que respeita a desigualdades profissionais.

Die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Spezifika und Dynamik des dualen Systems aus französischer Sicht

Lasserre, R.; Lattard, A.; Rothe, G.
Villingen-Schwenningen, in: Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik, Neckar-Verlag, Volume 11, 1994, 84 pp.
ISBN 3-7883-0878-8
ISSN 0177-4018
DE

A República Federal da Alemanha é considerada frequentemente no estrangeiro como um dos países que tem demonstrado eficiência nos seus programas de acção para inserção dos jovens na vida activa e satisfação das necessidades de qualificação do sector económico. Após uma breve retrospectiva histórica e uma exposição sobre o quadro institucional da formação profissional, os autores do presente volume analisam a qualidade da formação, os custos resultantes para as empresas e, em parte, o critério da eficiência. Eles corroboram a opinião muitas vezes defendida em França, segundo a qual as empresas formadoras contribuem decisivamente para uma formação inicial, em seu entender, eficaz. Contudo, estes autores, que trabalham no centro francês de investigação, CIRAC, salientam também que as futuras exigências não poderão ser superadas sem o desenvolvimento de esforços inovadores.

Quality in Norwegian education and training, from slogans to goals

Confederação da Indústria e das Empresas Norueguesas (NHO)
Oslo, Naeringslivets Forlag A/S,
1995, 40 p.
ISBN 82-90878-34-6
EN

Este relatório visa destacar a gestão de recursos e a qualidade na educação norueguesa. É dirigido aos técnicos de edu-

cação e administradores e considera que, na Noruega, existe falta de controlo do desenvolvimento e da qualidade, no sector educativo. Ao descrever a actual situação, identifica a crescente importância da competência para as carreiras, e as permanentes pressões e exigências que esta coloca no sistema educativo e nas empresas. A seguir, concentra-se nas futuras necessidades que requerem novas estruturas de gestão baseadas em metas, um sistema de controlo e avaliação para lhes servir de suporte, e garantia de qualidade a todos os níveis, incluindo a administração, a organização, o curriculum, a avaliação dos estudantes, etc. Não é possível os actores individuais implementarem sozinhos a mudança. A NHO deseja ser envolvida e este documento faz parte do seu contributo para a determinação de valores importantes para a reforma.

Hotel, restaurant and tourism training. An international objective

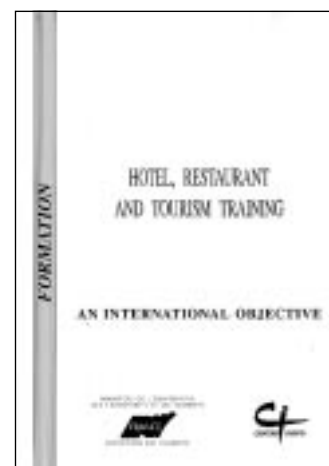
Perker, H.; Rolland, S.; Sorand, N.
Centro de informação sobre a formação permanente (Centre INFFO)
Paris, Ministério do Trabalho, do Emprego e da Formação Profissional,
1994, 215 p.
ISBN 2-908940-77-9 (en)
EN, FR

Este guia, elaborado pelo Centro INFO, em colaboração com o Ministério do Equipamento, dos Transportes e do Turismo, apresenta a oferta de formação em hotelaria/restauração e turismo. Constitui uma listagem dos organismos especializados, que propõem formações destinadas a estagiários estrangeiros e realizam actividades internacionais. Cada organismo é objecto de uma ficha detalhada.

União Europeia: políticas, programas, protagonistas

Resolução do Conselho de 5 de Dezembro de 1994, sobre a qualidade e os atractivos do ensino e formação profissionais

Conselho da União Europeia
Luxemburgo, in: Jornal Oficial das Comu-





nidades Europeias, C 374, 1994, p. 1-4
ISSN 0378-6986 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Nesta resolução, o Conselho afirma a necessidade de aumentar o esforço das entidades a nível nacional e comunitário, de modo a melhorar a qualidade e os atractivos do ensino e da formação profissionais e, em particular, de se fazer um esforço, no sentido de assegurar a participação de acções em termos de oportunidades de formação dirigidas aos jovens, os quais só podem responder ao desafio colocado pelo desenvolvimento tecnológico e pelas rápidas mudanças no mercado de trabalho, se forem altamente qualificados. No Mercado Interno europeu, as competências e formação de elevada qualidade e a aprendizagem de línguas aumentará mais a possibilidade de aproveitar a liberdade de circulação. Todos estes elementos deverão ser tomados em consideração quando se elaboram programas e projectos destinados a jovens.

Resolução do Conselho de 5 de Dezembro de 1994, sobre o fomento das estatísticas em matéria de educação e de formação na União Europeia

Conselho da União Europeia
Luxemburgo, in: Jornal Oficial das Comunidades Europeias, C 374, 1994, p. 4-6
ISSN 0378-6986 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Nesta resolução, o Conselho solicita a cooperação entre os serviços nacionais de estatística, de modo a permitir o desenvolvimento de estatísticas comparativas no domínio da educação e da formação. Para além disso, o Eurostat e o Grupo de Trabalho de Estatísticas da Educação deverão realizar o trabalho de desenvolvimento necessário para assegurar o fornecimento de dados de qualidade comparáveis e tão actualizados, quanto possível. Finalmente, deverá ser incentivada a utilização de programas da CE, como o TES, a Formação de Estatísticos Europeus e o ARION, para formação técnica e superior em estatísticas do ensino e da formação.

Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões. Fundo Social Europeu - O novo objectivo 4

Comissão Europeia
COM(94) 510 final, 16.11.1994, 14 p.
Luxemburgo, Jornal Oficial das Comunidades Europeias
ISBN 92-77-82437-9 (en)
ISSN 0254-1491 (en)
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

A Comissão informa as instituições da UE sobre as metas do novo Objectivo 4, dentro do contexto do emprego, da mudança estrutural e das políticas de formação profissional. Os dois principais objectivos desta medida consistem em aumentar a competitividade da economia, melhorando a capacidade de as empresas se adaptarem à mudança industrial, e promover o emprego, incentivando a adaptação dos trabalhadores às mudanças estruturais que afectam as empresas.

Decisão do Conselho de 15 de Dezembro de 1994, que adopta um programa específico de investigação, desenvolvimento tecnológico e demonstração, no domínio da formação e mobilidade dos investigadores (1994-1998)

Conselho da União Europeia
Luxemburgo, in: Jornal Oficial das Comunidades Europeias, L 361, 1994, p. 90-100
ISSN 0378-6978 (en)
DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Baseando-se no quarto programa-quadro relativo à investigação e ao desenvolvimento tecnológico (IDT) o objectivo deste programa consiste em promover, através do fomento da formação e da mobilidade dos investigadores, um aumento quantitativo e qualitativo dos recursos humanos, dentro da Comunidade e dos países associados.

O quarto programa-quadro das actividades da Comunidade Europeia no domínio da investigação, desenvolvimento tecnológico e demonstração (1994-1998), foi publicado no Jornal Oficial L 126/1, de 18.5.94.



Comunicação da Comissão ao Conselho - Acompanhamento do Conselho Europeu de Essen sobre o Emprego

Comissão Europeia

COM(95) 74 final, 8.3.1995, 5 p.

Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias

ISBN 92-77-86631-4 (fr)

ISSN 0254-1491 (fr)

DA, DE, EN, ES, FI, FR, GR, IT, NL, PT, SV

A presente comunicação propõe orientações a seguir, relativamente às políticas de emprego e de crescimento, com vista a instituir progressivamente um processo de acompanhamento do sistema de emprego, tal como foi definido no Livro Branco sobre "Crescimento, competitividade, emprego".

Orientações do "Livro Branco" sobre o crescimento, a competitividade e o emprego, nos domínios da educação e da formação, e respostas dos "opiniões conjuntas"

União das Confederações da Indústria e das Entidades Empregadoras da Europa (UNICE)

Centro Europeu das Empresas Públicas (CEEP)

Confederação Europeia dos Sindicatos (CES)

Bruxelas, UNICE, CEEP, CES, 1995, 86 p.

DE, EN, FR

> UNICE, rue Joseph II 40/bte 15,

B-1040 Bruxelles

> CEEP, rue de la Charité 15/bte 12,

B-1040 Bruxelles

> CES, boulevard Jacqmain,

B-1210 Bruxelles

Esta análise foi realizada com as seguintes finalidades: assinalar os elementos do Livro Branco a que os parceiros sociais já responderam, citando os extractos correspondentes das Opiniões Conjuntas; enumerar os pontos do Livro Branco que, até aqui, os parceiros sociais ainda não incluíram nos seus debates; colocar em evidência os argumentos formulados pelos parceiros sociais nas suas Opiniões Conjuntas e, mais particularmente, os convites e recomendações que dirigiram às instituições europeias, mas que não são especificamente mencionados no Livro Branco.

A Formação de Professores na Europa

Comité Sindical Europeu da Educação (CSEE)

Bruxelas, CSEE, 1995, 104 p.

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

CSEE, Boulevard E. Jacqmain 155,

B-1210 Bruxelles

Este documento reúne as principais recomendações do CSEE, para melhorar a formação dos professores, e define assim os princípios a observar para os debates futuros, tanto ao nível comunitário, como aos níveis nacional e local.

La formation professionnelle pour l'égalité des chances. 50 projects qui bousculent des habitudes en Europe

União das Confederações da Indústria e das Entidades Empregadoras da Europa (UNICE)

Centro Europeu das Empresas Públicas (CEEP)

Confederação Europeia dos Sindicatos (CES)

Bruxelas, CES, 1995, 72 p.

DE, EN, FR

CES, boulevard Jacqmain,

B-1210 Bruxelles

Este guia de boas práticas, realizado por um grupo de trabalho do Diálogo Social, formado por representantes da UNICE, do CEEP e da CES, constitui uma resposta directa a uma das recomendações da opinião conjunta adoptada em Novembro de 1993 pelo Diálogo Social. Esta recomendação, ilustrada por um vasto conjunto de acções possíveis no domínio da formação das mulheres, tem por objectivo incitar todos os parceiros sociais a participarem activamente e a divulgarem os meios que permitem uma melhor preparação das mulheres para se inserirem num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Europa-Mittler für Bildung und Wissenschaft

Bruns-Vohs, U.; Cofalka, K.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW)

Bona, BMBW, 1994, 67 pp.

DE

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Heinemannstr. 2.,

D-53170 Bona





O aumento da capacidade europeia, o carácter internacional do nosso sistema educativo e uma maior consciencialização europeia através da experiência e do ensino constituem as tarefas centrais dos anos 90 com vista à concretização da União Europeia. O grande número de programas europeus no plano do ensino destinam-se a favorecer o crescimento coeso e alargar a dimensão europeia do sector educativo. A brochura contém informações sobre as instituições e organizações alemãs encarregues da realização de programas de ensino comunitários, elucidando ainda sobre as suas principais tarefas.

Achieving Quality in Training. European guide for collaborative training projects

Wouter Van den Berghe
Wetteren, Tilkon, 1995, 308 p.
ISBN 90-75427-01-8
EN

A ideia de conceber este guia surgiu na sequência da conferência COMETT sobre a qualidade na formação permanente, que se realizou em Antuérpia, em Dezembro de 1993. Este guia metodológico, depois de esclarecer os diferentes conceitos de qualidade, propõe ferramentas e linhas de orientação para colocar em prática parcerias de formação que sejam bem sucedidas.

FORCE. Kompendium, Projekte 1993/1994

Comissão Europeia, Direcção-Geral XXII - Recursos Humanos, Educação, Formação e Juventude
Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1994, 398 p.
ISBN 92-826-7968-3
DE

Este compêndio reúne os 299 projectos aprovados e financiados na sequência de um concurso de propostas, de 1993. Os projectos têm a duração de um ano e tomam em consideração a transnacionalidade promovida no artigo 127 do Tratado de Maastricht, de modo a garantir uma formação de alta qualidade. Dizem respeito às mudanças ligadas à organização do trabalho, às formações sectoriais -

comércio retalhista, reparação e venda de veículos automóveis, indústria alimentar - bem como às políticas contratuais.

La formazione continua in Italia. Situazione attuale e misure di promozione del suo sviluppo

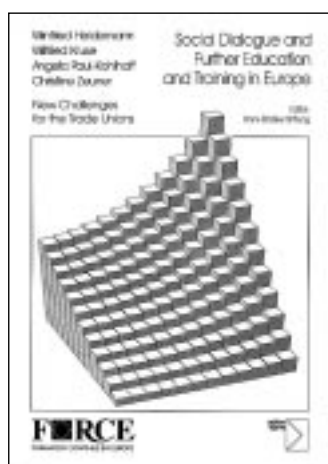
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori - Strumenti e ricerche (ISFOL)
Roma, FrancoAngeli, 1994, 202 p.
ISBN 88-204-8499-4
IT

Realizado no âmbito do programa FORCE, este estudo apresenta uma síntese das leis e regulamentos que enquadram a formação profissional contínua, em Itália. Nele são propostos projectos-piloto colocados em prática por empresas e por regiões, e é dada uma panorâmica geral do desenvolvimento deste sistema.

Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa. Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften

Heidemann, W.; Kruse, W.; Paul-Kohlhoff, A.; Zeuner, C.;
Berlim, Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), 1994, 159 pp.
ISBN 3-89404-384-9
DE, EN, FR

O relatório publicado no âmbito do programa FORCE apresenta os resultados de um estudo realizado pela Fundação Hans-Böckler, encomendado pela Comissão Europeia, sobre a discussão que tem tido lugar no seio dos sindicatos europeus relativamente à Concertação Social e acordos colectivos celebrados a nível da formação contínua. Os resultados são apresentados em doze relatórios que retratam a situação de cada país. Aos vários relatórios segue-se uma exposição sobre a Concertação Social e os acordos colectivos a nível europeu. São ainda apresentados detalhadamente os campos e as linhas de actuação dos sindicatos no domínio da formação contínua, numa perspectiva comparativa europeia. O relatório termina com referências às fontes bibliográficas utilizadas e um índice de documentos sobre a matéria.





Un nouveau métier. Le conseiller en formation, conseil d'entreprise

Formação Contínua na Europa (FORCE)
Institut de formation permanente pour les PME (IFPME)

Paris, AGEFOS PME Ile de France, 1994,
233 p.
FR

AGEFOS PME, rue Hélène, F-75017 Paris

Este relatório é fruto de um projecto transnacional realizado pela França, Bélgica e Grécia, no âmbito do programa europeu FORCE. Esse projecto visava a análise do perfil de conselheiro de formação, perspectivado no seu papel de conselheiro empresarial, das qualificações necessárias e das necessidades em termos de formação de conselheiros. Tinha ainda por objectivo propor instrumentos e meios de acção junto das pequenas e médias empresas (PME). Nas três primeiras partes do relatório, é exposta a metodologia, o plano de formação do conselheiro e as modalidades práticas da sua formação. As três partes seguintes são consagradas ao instrumento do diagnóstico para as PME, às modalidades da sua utilização e da sua divulgação. Seguem-se os relatórios de avaliação de três especialistas e estudos, por país, sobre o ambiente das PME e as necessidades e motivações dos dirigentes das PME.

Formation dans les secteurs d'activité économique:

❑ La formation dans la vente et la réparation automobile: rapports nationaux

- > **Belgium report**
- > **Germany report**
- > **Greece report**
- > **Netherlands report**
- > **Spain report**

Comissão Europeia, FORCE

Preparados pelo CEDEFOP

Luxemburgo, Serviço das Publicações
Oficiais das Comunidades Europeias, 1994
EN

Este conjunto de relatórios publicados em inglês pelo CEDEFOP faz parte de uma série de estudos nacionais empreendidos no âmbito do programa FORCE, sobre as práticas de formação no sector do comércio e da reparação de veículos automóveis.

Para obter os relatórios nacionais na sua língua original, deverá dirigir-se aos serviços nacionais FORCE.

❑ Formação na venda e reparação de veículos automóveis. Um estudo para o programa FORCE. Relatório europeu

Rauner, F.; Spöttl, G.; Olesen, K. et al.

Editado pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)

Luxemburgo, Serviço das Publicações
Oficiais das Comunidades Europeias,
1994, 95 p.

ISBN 92-826-8914-X (pt)

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

O presente relatório baseia-se nos doze relatórios nacionais realizados pelas equipas de investigação envolvidas no inquérito FORCE sobre a formação contínua no sector de venda e reparação de veículos automóveis. O relatório revela os pontos comuns e as principais tendências em matéria de organização e de formação nas sucursais, nos concessionários e nas oficinas de reparação e de venda. Numa procura constante de melhoramento da sua competitividade, o sector oferece uma vasta gama de práticas de organização e de formação, que vai das mais tradicionais, às mais notoriamente inovadoras.

❑ La formation dans les industries alimentaire et des boissons. Une étude pour le Programme FORCE. Rapport européen

Burns, J.; King, R.; Delay, F.; et al.

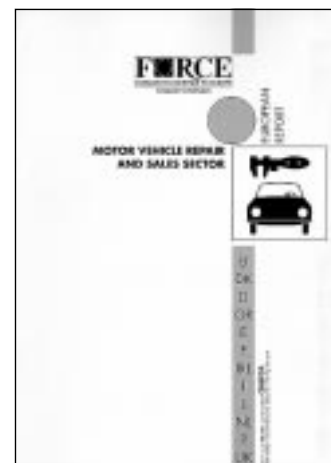
Editado pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)

Luxemburgo, Serviço das Publicações
Oficiais das Comunidades Europeias,
1994, 116 p.

ISBN 92-826-9192-6 (fr)

FR

Baseado nos doze relatórios nacionais, este apresenta o sector e as suas evoluções, as respostas dadas pelas empresas, em matéria de formação e revela, por um lado, as tendências e as perspectivas do mercado, e por outro, as necessidades em termos de qualificações.





□ Vocational training in the retail sector. Guide to training in the retail trade

Kruse, W.; Vallvé Cid, C.; Salvat Jofresa, R.; et al.

Preparado pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)

Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1994, 148 p.

ISBN 92-826-9433-X (en)

EN

Este guia abre com uma curta apresentação das principais conclusões do inquérito sectorial do programa FORCE sobre formação contínua, no âmbito do sector retalhista. A primeira parte do guia é constituída por uma descrição detalhada dos programas de formação desenvolvidos pelas dez empresas retalhistas que foram seleccionadas, devido à sua diversidade e às respostas que têm para problemas de formação específicos. A segunda parte foi concebida como uma ferramenta metodológica destinada a auxiliar os gestores de formação a planearem, desenvolverem e organizarem actividades de formação, sob a forma de modelos classificados em três níveis diferentes.

Fremdsprachen - Audits und Bedarfsanalyse. Akten des Symposiums

Comissão Europeia - Direcção-Geral XXI - Educação, Formação, Juventude - LINGUA

Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1994, 152 p.

ISBN 92-826-8711-2

DE

Este congresso revelou a falta de conhecimentos de línguas estrangeiras por parte do pessoal das pequenas e médias empresas (PME). Para colmatar essa lacuna e assim ajudar as PME, é necessário recorrer a consultores especializados em "auditorias linguísticas". O seu papel será determinar as necessidades de formação do pessoal e desenvolver estratégias de aprendizagem de línguas, a fim de aumentar a competitividade das empresas.

Weiterentwicklung der deutschen Berufsbildung durch europäische Kooperation. Dokumentation der PETRA-Jahrestagung 1993 in Frankfurt/Oder und Kompaktum der deutschen Projekte im europäischen Netz von Ausbildungspartnerschaften (1988-1994)

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Berlim, BIBB, 1994, 160 pp.

ISBN 3-8855-568-9

DE

A presente publicação constitui um documento sobre o congresso anual dos projectos alemães realizados no quadro do programa PETRA, do qual consta ainda um resumo dos objectivos, actividades e resultados dos projectos no fim de 1993. Para além dos membros alemães que integram a comissão consultiva (conferência dos ministros da educação e cultura, entidades patronais e associações de trabalhadores), participaram no congresso, em particular, os grupos de trabalho com os seus relatórios. Da publicação faz ainda parte uma exposição quase exaustiva de um "compêndio dos projectos alemães na rede europeia de parcerias de formação" (1988-1994). Uma panorâmica geral dos projectos da República Federal da Alemanha completa a publicação.

ESF Evaluation Reports - Ireland:

Unidade de Avaliação do ESF foi criada em Janeiro de 1992, em parceria entre o Ministério da Empresa e do Emprego e a Comissão Europeia, para avaliar a eficácia de todas as intervenções em matéria de desenvolvimento de recursos humanos, apoiadas pelo ESF na Irlanda. Desde a sua criação, a Unidade publicou os seguintes relatórios:

□ **An evaluation of the systems used to record and report ESF eligible activity in Ireland**, 1994

□ **Enterprise Measures**, Junho de 1993

□ **Industrial restructuring programme, evaluation report**, Dezembro de 1992

□ **Industrial restructuring programme, follow-up evaluation report**, Dezembro de 1993

□ **Middle level technician/higher technical business skills**, Junho de 1993

□ **Specific skills training, evaluation report**, Dezembro de 1992



- ❑ **Specific skills training, follow-up evaluation report**, Dezembro de 1993
- ❑ **Survey of employers**, Dezembro de 1993
- ❑ **Survey of Micro Enterprise**, Julho de 1994
- ❑ **Vocation preparation and training programme, evaluation report**, Agosto de 1994

- ❑ **Women's training provision, evaluation report**, Abril de 1994

Disponíveis na:

*ESF Programme Evaluation Unit,
Department of Enterprise and Employment,
Davitt House,
65A Adelaide Road
IRL-Dublin 2*

Dos estados-membros

B Tableaux de bord de l'enseignement: premiers éléments - 1994

Roucloux, J.C.

Serviço de Estatística do Ministério da Educação, da Investigação e da Formação da Comunidade Francesa
Bruxelas, Ministério da Educação, da Investigação e da Formação, 1994, 33 p.

Inaugurando uma nova série, esta brochura apresenta uma perspectiva sinóptica dos principais indicadores do sistema educativo da comunidade francesa belga. O seu objectivo consiste em oferecer uma leitura fácil do sistema escolar, no âmbito das análises da OCDE sobre a educação.

Le fonds pour l'emploi: une occasion manquée pour les groupes à risque

van Meensel, R.

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA)
Katholiek Universiteit Leuven (KUL)
Leuven, HIVA, 1994, 38 p.

ISBN 90-5550-051-8

HIVA, E. Van Evenstraat 2 e,
B-3000 Leuven

O autor desta monografia avalia as actividades do Fundo Nacional do Emprego, criado em 1989, no âmbito dos levantamentos sectoriais sobre a massa salarial dos trabalhadores. O objectivo que se pretende atingir consiste na inserção no mercado de trabalho dos grupos de risco, isto é, os jovens e as pessoas com uma reduzida escolaridade e dos desempregados de longa duração. O autor analisa se esses objectivos foram atingidos,

ou se têm de ser revistos, em função das novas prioridades.

DK Skolepraktik, Rapport om erfaringer 1993-94. Debat om fremtidige muligheder paa praktikoraadet

Undervisningsministeriet

Copenhaga, Undervisningsministeriet, 1994, 201 p.

ISBN 87-603-0483-9

DA

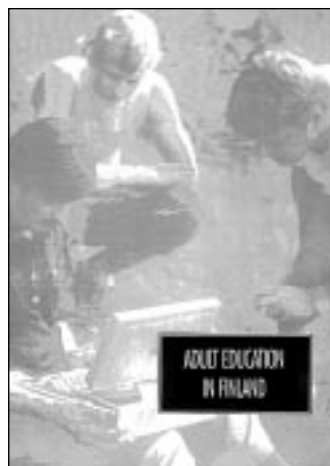
A falta de colocações no sistema dual dinamarquês, em 1992, fez sair uma nova legislação, que tornou possível a oferta de lugares destinados à aprendizagem prática, nas escolas, como medida de compensação em relação às colocações. As leis provisórias caducaram em 1995, estando actualmente a ser discutidas as futuras possibilidades dos lugares destinados à prática. Este relatório constitui o contributo do Ministério da Educação para esse debate, e contém os seguintes elementos: experiência ganha pelo programa de compensação de lugares de prática na escola, ideias para futuras opções neste domínio, e vários anexos que contêm vasto material de informação sobre o programa.

D Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit

Liesering, S.; Schober, K.; Tessaring, M. (Hrsg.)

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit





(IAB)

Nuremberga, IAB, 1994, 400 pp.

ISSN 0173-6574

DE

Nesta obra está documentada a conferência especializada subordinada ao tema O futuro do sistema dual de formação profissional, baseado no desejo manifestado pelos membros do conselho de auto-gestão do Instituto Federal do Trabalho, de debater, num círculo mais alargado de especialistas do ramo das ciências, política bem como do mundo profissional prático, os atractivos e as perspectivas profissionais do sistema dual no quadro dos resultados apurados pelo Instituto de Investigação Profissional e do Mercado de Trabalho. O objectivo era também abordar, em particular, áreas temáticas, como por exemplo, custos e financiamento da formação profissional, modernização dos conteúdos e tipos de formação, mudanças ocorridas a nível da empresa e da organização do trabalho e alteração dos valores profissionais. A documentação aqui apresentada é um testemunho do largo espectro de factos e avaliações revelados ao longo da conferência.

E Informe sobre los resultados de la encuesta de requerimientos de empleo y formación profesional de las empresas

Ministério do Trabalho e da Segurança Social em: Coyuntura Laboral, nº 39, Madrid, Dezembro de 1994, 43 p.

ES

Centro de Publicações do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, Calle Agustín de Bethencourt, 11, E-28071 MADRID.

Contém os resultados da terceira pesquisa (1993) realizada pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social, cujo principal objectivo é conhecer através das empresas inquiridas as necessidades de emprego e qualificações, as acções de formação a desenvolver para responder a essas necessidades, as expectativas da formação-emprego e os problemas detectados.

FIN La formation des adultes en Finlande

Ministério da Educação

Administração Nacional da Educação

Helsínquia, Ministério da Educação, 1993, p. 32

ISBN 951-47-8627-0

DE, EN, FI,FR

A presente brochura, que tem por objectivo oferecer a exposição sumária do funcionamento do dispositivo finlandês de ensino de adultos, apresenta a respectiva estrutura e organização, bem como a sua regulamentação administrativa. Na Finlândia, a formação de adultos desenvolveu-se de modo relativamente autónomo, com base nas actividades de organismos de formação individuais. Este facto explica a diversidade da sua oferta e das organizações que a ministram. Também as formas de organização do ensino variam consideravelmente. No decurso dos últimos vinte anos, a formação dos adultos assumiu uma importância relativa acrescida, no âmbito do planeamento e da política educativa nacional. O último decénio ficou particularmente marcado por um vigoroso desenvolvimento da formação profissional dos adultos.

F La formation professionnelle en France

Ministério do trabalho, do Emprego e da Formação Profissional -Delegação de Formação Profissional

Paris, Centre Inffo, 1995, 32 p.

DE, EN, ES, FR, IT

Centre INFFO, Tour Europe,

F-92049 Paris - La Défense cedex

Elaborada no quadro na Presidência francesa da União Europeia, no primeiro semestre de 1995, esta brochura apresenta o sistema francês de formação profissional na sua especificidade. Uma primeira parte identificam os elementos, tanto económicos, como sociais, que se encontram em jogo. A segunda parte descreve em detalhe as obras a realizar no futuro: desenvolvimento da alternância e da aprendizagem, antecipação das mutações industriais, melhoramento e controlo da qualidade da oferta de formação e dimensão europeia. As duas últimas partes descrevem o sistema de formação profissional, o seu funcionamento, o papel do Estado, das empresas e das regiões, as



formas de financiamento e o mercado da formação.

L'entreprise apprenante, de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité

Mallet, J.

Aix-en-Provence, Omega formation conseil, 1994, 176 p.

ISBN 2-910747-00-X

FR

As empresas públicas e privadas são confrontadas com grandes desafios tecnológicos e comerciais, assim como com uma aceleração dos ritmos da mudança. Esta obra, que se destina aos dirigentes de empresas, propõe uma leitura destas mudanças estruturais e culturais, apoiando-se em modelos de inspiração biológica que se centram nos fenómenos de auto-organização e nas teorias da complexidade. Reúne três tipos de apoio, que são propostos em três capítulos: crónicas originárias de jornais profissionais e que incidem sobre os problemas com que frequentemente se defrontam os chefes das empresas; textos de orientação prática; princípios de animação da mudança, que permitam induzir e facilitar o processo de aprendizagem colectiva da empresa no seu todo, sob a perspectiva de uma organização de aprendizagem.

Formation: la fin d'un mythe?

Hassoun M.

Paris, Panoramiques n° 19, 1º trimestre de 1995, 191 p.

ISBN 2-85480-873-8

ISSN 1255-0620

FR

Em França, o mito da formação como espaço de liberdade e potencialidade de promoção social, morreu. Hoje em dia, a formação é apresentada como um bálsamo para aqueles que ficam às portas da empresa sem poder lá entrar. O mito continua a existir, mas a sua natureza foi alterada. Esta mudança de horizontes da formação, em 1995, é proposta em oito partes, que reúnem mais de trinta contributos sobre os seguintes temas: o direito à formação e a sua história, o mercado da formação, as novas regras do jogo na empresa, as experiências vividas pelos trabalha-

dores, em matéria de formação, as formações destinadas às pessoas que procuram emprego, os protagonistas da inserção, saberes e competências, o papel da educação nacional na formação contínua.

NL “Beleidsagenda educatie en beroepsonderwijs 1995-1999: een strategie papier: missie, beleidstrajecten, middelen”. (Agenda política de educação e formação profissional 1995-1999: um documento de estratégia: missão, trajectos políticos, recursos).

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen

Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen - velddirectie beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, 1995, 33 p.

Neste documento de estratégia define-se a política pública nos domínios da formação profissional e da educação de adultos para o período de 1995-1999. Com base numa missão formulada para o sector BVE [“Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie” (Formação Profissional e Educação de Adultos)], esta nota indica alguns trajectos políticos que servem de suporte ao processo de mudança no seio das instituições. Esta agenda política serve, ao mesmo tempo, para promover a abertura de um diálogo do Ministério da Educação, Cultura e Ciência, quer com as instituições BVE, quer com os seus colaboradores.

P Avenidas da Liberdade - Reflexões sobre política educativa

Azevedo, J.

Lisboa, Edições ASA, 1994, 303 p.

ISBN 972-41-1536-4

PT

Esta obra é um testemunho pessoal e, segundo o autor, dedicado a todos aqueles que acreditam na necessidade de uma união entre alunos, professores, pais, agentes económicos e sociais, autarquias e organizações escolares, união essa, imprescindível para levar a bom termo o sistema educativo. As reflexões que o autor faz sobre política educacional vão desde as tendências do sistema educativo nos últimos vinte anos, até ao seu próxi-





mo futuro, passando pelo ensino básico, secundário, artístico, professores, papel do Estado, a qualidade nas escolas e o sistema de avaliação.

UK The National Development Agenda 1995: developing the national vocational education and training systems

Ministério de Emprego
Sheffield, Ministério do Emprego, 1995,
61 p.

EN

Employment Department,
W715, Moorfoot,
UK-Sheffield S1 4 PQ

Este documento apresenta os planos do Ministério do Emprego para trabalhar com outros, a fim de aumentar a capacidade da educação e formação profissionais, para ajudar as pessoas a adquirirem as novas competências e os novos conhecimentos necessários a uma economia moderna e competitiva. Descreve detalhadamente as mais recentes iniciativas em que o Ministério se encontra envolvido, incluindo as que derivam do Livro Branco de 1994 "Competitiveness: Helping Business to Win". Descreve em linhas gerais os programas e fornece os nomes de contacto e moradas relevantes.

Publicações recebidas na redacção

Le système éducatif

Vasconcellos, M.
Paris, Editions La Découverte, 1993, 126
p.
ISBN 2-7071-2266-1
FR

Entre Líneas. Apuntes para la educación popular

Federación Española de Universidades Populares (FEUP)
Madrid, FEUP, 1994, 189 p.
ES
FEUP, Los Madrazo, 3, 1º,
E-28014 Madrid



Membros da rede de documentação do CEDEFOP

B

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair Documentatiecentrum voor Beroepsopleiding)

Frédéric Geers

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Jean-Pierre Grandjean

Bd. de l'Empereur 11, B-1000 Bruxelles
Tel. 322+502 50 01; Fax 322+502 54 74

F



Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)

Christine Merllie

Tour Europe Cedex 07
F-92049 Paris la Défense
Tel. 331+41252222
Fax 331+47737420

L

Chambre des Métiers du G.-D. de Luxembourg
2, Circuit de la Foire internationale

Ted Mathgen

B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 Luxembourg
Tel. 352+4267671
Fax 352+426787

D



BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Referat K4

Bernd Christopher

Klaus-Detlef R. Breuer

Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin
Tel. 4930+864 32 230 (B. Christopher)
4930+864 32 445 (K.-D. Breuer)
Fax 4930+864 32 607

GR



OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

Catherine Georgopoulou

1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-Athens
Tel. 301+925 05 93
Fax 301+925 44 84

NL



C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps-
onderwijs Bedrijfsleven)

Gerry Spronk

Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Tel. 3173+124011
Fax 3173+123425

DK



SEL (Statens Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse)

Søren Nielsen

Merete Heins

Rigensgade 13, DK-1316 København K
Tel. 4533+144114 ext. 317/301
Fax 4533+144214

I



ISFOL (Istituto per lo sviluppo della
formazione professionale dei lavoratori)

Alfredo Tamborlini

Colombo Conti

Via Morgagni 33, I-00161 Roma
Tel. 396+445901
Fax 396+8845883

P



SICT (Serviço de Informação Científica e
Técnica)

Maria Odete Lopes dos Santos

Fatima Hora

Praça de Londres, 2-1° Andar
P-1091 Lisboa Codex
Tel. 3511+8496628,
Fax 3511+806171

E



INEM (Instituto Nacional de Empleo)
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Isaias Largo

Maria Luz de las Cuevas

Condesa de Venadito, 9
E-28027 Madrid
Tel. 341+585 95 80; Fax 341+377 58 87

IRL



FAS - The Training and Employment
Authority

Margaret Carey

P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-Dublin 4
Tel. 3531+6685777; Fax 3531+6609093

UK



IPD (Institute of Personnel and
Development)

Simon Rex

IPD House, Camp Road
UK-London SW19 4UX
Tel. 44181+946 91 00
Fax 44181+947 25 70