

CEDEFOP

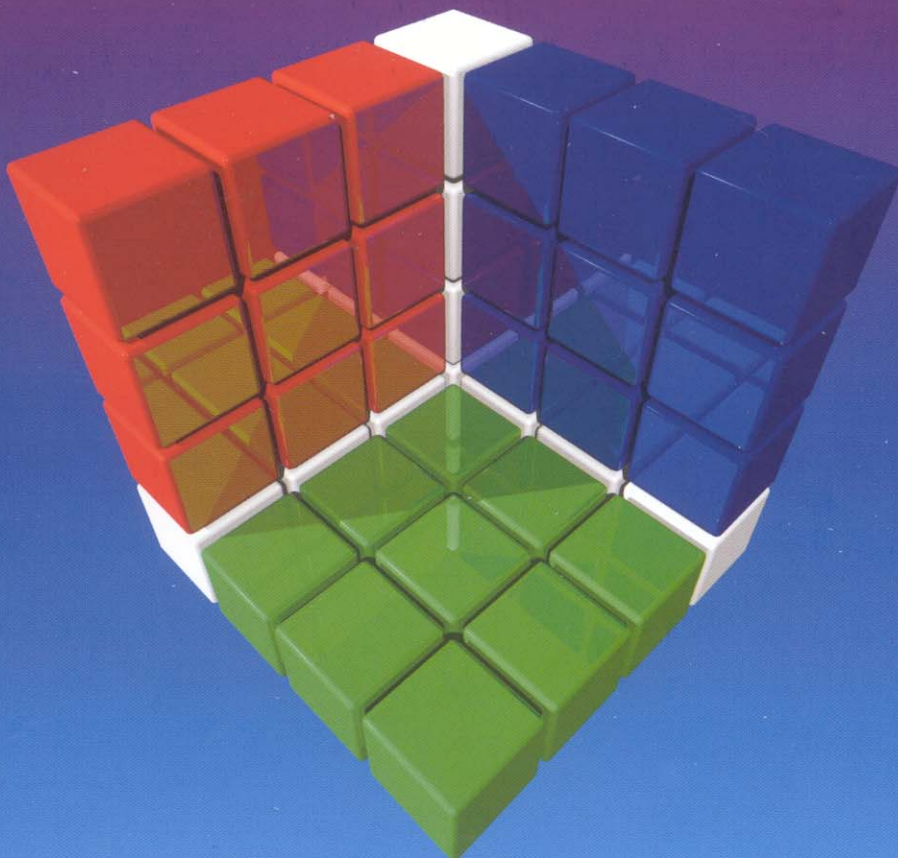
Nº 7 Janeiro – Abril 1996/I ISSN 0258-7491

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

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



Inovações Pedagógicas





Inovações Pedagógicas

A evolução das funções da formação

Formação profissional contínua nos países da União Europeia - multiplicidade de funções e problemas especiais 3

Joachim Münch

Os resultados aqui referidos e provenientes dos estudos efectuados no âmbito do projecto Force identificam a formação profissional contínua como um campo de acção extremamente dinâmico e diferenciado da política de formação profissional nos países da União Europeia.

Aprendizagem Aberta

Boa e má utilização da Aprendizagem Aberta e Flexível: resultados de estudos de casos recentes no RU 8

Danny Beeton, Allan Duguid

Concluimos que a AAF é muitas vezes uma abordagem da aprendizagem eficiente em termos de custos e que poderia ser largamente adoptada pelas organizações envolvidas na educação e formação.

Será que o recurso a mais tecnologia implica mais opções para o formando? Experiências do Projecto TeleScopia 13

Betty Collis

Por conseguinte, o desejo de proporcionar aos formandos maior flexibilidade na oferta de cursos depara com enormes limitações, mesmo quando existe um leque alargado de modernas tecnologias.

Modularização: aspectos do debate na Alemanha e no Reino Unido

Do debate sobre a formação modular na República Federal da Alemanha 22

Reinhard Zedler

Formação Modular e Formação Contínua Modular. Análise comparativa entre o sistema educativo do Reino Unido e da Alemanha 25

Dieter Hammer

"(...) o sistema inglês de formação modular (alberga) enormes potencialidades europeias, do qual o sistema alemão de formação contínua geral e profissional (sector pós-secundário) e o sector de trabalho não remunerado podem sem dúvida tirar grandes ensinamentos."

Módulos na formação profissional 32

Ulrich Wiegand

No âmbito do debate público, os módulos, as qualificações parciais, as unidades de formação ou até mesmo a exigência de uma modularização da formação profissional são cada vez mais apresentados como estratégias para a solução dos problemas.

Modularização e Reforma das Qualificações no Reino Unido: algumas realidades 35

Sue Otter

Foi oferecida a oportunidade de criar programas de licenciatura que satisfizessem as necessidades do corpo de estudantes alargado e os preparasse para o mercado de trabalho turbulento dos anos noventa, mas foram poucos os que a aproveitaram.



Desenvolvimento de competências e organização do trabalho

“Concepção da Organização e Aprendizagem na Empresa: o seu relacionamento na Indústria de Suportes Programacionais (‘software’)” 40

Dick Barton

Será que a sua indústria contribui para o aumento da sua própria falta de competências?

Um modelo de avaliação das competências de acção

Exercícios programados - Instrumento de avaliação da competência de acção profissional” 46

Franz Blum, Anne Hengsten, Carmen Kloft, Ulla Maichle

“Um catálogo representativo e ao mesmo tempo vinculativo de acções profissionais típicas seria uma base que permitiria classificar as acções profissionais de acordo com as diferentes formas de avaliação (...)”

Formação dos formadores: o desenvolvimento da cooperação no seio das equipas pedagógicas

Qualificação pedagógica e desenvolvimento da cooperação - uma tentativa de aperfeiçoamento profissional para formadores de acções de formação profissional 51

Dietrich Harke, Regina Nanninga

Os resultados de avaliação do projecto “Experiência-modelo Qualificação” (MVQ) comprovam que uma acção de aperfeiçoamento profissional de longa duração para formadores, professores e pedagogos sociais conduz ao alargamento das respectivas competências pedagógicas e à melhoria da cooperação entre eles.

Alguns desenvolvimentos recentes : Dinamarca e Portugal

Inovação em matéria de pedagogia profissional na Dinamarca 57

Søren Nielsen

“(...) a característica da tradição nórdica é, em especial, que a inovação pedagógica pedagógica se faz, em grande medida, através dos trabalhos FoU no plano local das instituições (...)”

Novas tendências da formação profissional: dois exemplos de inovação em Portugal 65

Maria Teresa Ambrósio

Como, e onde, se poderá fazer chegar o conhecimento já existente sobre os processos inovadores de formação?

Leituras

Seleccção de leituras 73



Formação profissional contínua nos países da União Europeia

- multiplicidade de funções e problemas especiais

Face ao ritmo cada vez mais rápido das transformações operadas nos campos económico, social e tecnológico cresce a tomada de consciência em todos os países da União Europeia em relação ao significado estratégico da formação profissional contínua. O objectivo do programa Force foi sobretudo o de assegurar que, "a nível comunitário, fosse exercida uma influência sobre a qualidade e disponibilidade da formação contínua, reforçando os investimentos em acções de formação contínua no seio da empresa e promovendo maiores possibilidades de acesso dos trabalhadores às acções de formação contínua." Comum a todos os países comunitários são as suas taxas de crescimento particularmente elevadas no sector da formação profissional contínua, medidas em números de participantes e custos financeiros, ao passo que a definição e o entendimento dos vários países sobre o que é ou deve ser a formação contínua assume aspectos completamente diferentes. Foi pois com alguma razão que o programa Force decidiu dar uma definição muito ampla do conceito de formação contínua. Nele se pode ler que formação contínua é toda e qualquer medida de formação profissional, em que participa um trabalhador da União Europeia ao longo da sua vida".

Definição de formação profissional contínua

O espaço limitado concedido a um artigo de revista não permite apresentar, em pormenor, toda a diversidade de definições possíveis para o conceito de formação contínua. No entanto, deveria chamar-se expressamente a atenção para al-

gumas particularidades. Temos, por exemplo, o caso da Espanha, onde a formação profissional contínua é definida como uma oportunidade para melhorar ou adaptar as competências, os conhecimentos ou as qualificações, estando reservada a trabalhadores, cujas actividades de formação contínua são financiadas total ou parcialmente pelos empregadores. Sendo uma definição de certo modo restritiva quanto aos participantes dessas acções, ela é, por outro lado, relativamente aberta quanto às possíveis formas de exercer a formação contínua. Trata-se de uma definição que abrange igualmente a formação de base geral, a qual noutros países (por exemplo, Bélgica e Países Baixos) não está incluída na formação contínua. Na Dinamarca, deparamos com uma definição muitíssimo ampla do conceito de formação contínua, que inclui não só a formação profissional contínua, como também a formação geral.

A relação entre formação inicial e formação contínua assume também formas muito diversas a nível da União Europeia, algo que tem a ver especialmente com a estruturação e a situação de expansão da formação inicial respectiva de cada país. Assim, em países como a Alemanha, Dinamarca e Luxemburgo é possível fazer uma clara separação entre formação inicial e formação contínua, porque nestes países a formação inicial constitui, na sua essência, a formação dos jovens que na sua maioria recebem uma formação inicial profissional. Daqui resulta, por exemplo, que, na Alemanha, a formação contínua tem lugar depois de concluída a formação inicial e após o ingresso no mercado de trabalho. Totalmente diferente é a situação em países como Portugal e Grécia, onde são relativamente poucos os



Joachim Münch

Trabalha no departamento de Ciências Sociais e Ciências Económicas da Universidade de

Kaiserslautern. É docente e investigador, em particular, nas áreas de desenvolvimento de recursos humanos e comparação internacional de sistemas de formação profissional.

As exposições seguintes baseiam-se no Relatório da Europa (1), elaborado na base de relatórios nacionais (2), no âmbito do programa Leonardo, programa sucessor da iniciativa comunitária Force. Os relatórios nacionais descrevem o estado actual da formação profissional contínua em cada um dos Estados-membros, analisando as diversas medidas adoptadas na transposição do quadro comunitário de linhas directrizes (art. 5 da Resolução do Conselho da CE de 29 de Maio de 1990).

É feita a tentativa de reduzir a (quase inacreditável) complexidade e multiplicidade dos sistemas de formação contínua nos países da União Europeia a um número circunscrito de áreas, problemas e abordagens de solução.



Em todos os países, a formação contínua desempenha mais ou menos as seguintes funções:

- ***função de adaptação***
- ***função de inovação***
- ***função de progressão (na carreira)***
- ***função de recuperação***
- ***função curativa***
- ***função preventiva.***

“Ainda a melhor forma de assegurar o carácter preventivo da formação profissional contínua é enriquecê-la com elementos de qualificações-chave.”

jovens que beneficiam de uma formação inicial profissional, sendo, por isso, a formação inicial de adultos considerada parte do sistema de formação profissional contínua. Não menos interessante são as diferentes relações e as suaves transições da formação profissional contínua para a formação contínua de carácter geral. Na Dinamarca, um país com uma longa tradição no plano da educação de adultos, a formação contínua de carácter geral faz parte da formação profissional contínua, enquanto noutros países (por exemplo, Luxemburgo, Irlanda, Portugal) a formação profissional contínua se restringe à realidade profissional no sentido mais restrito. Não obstante toda esta diversidade e “elasticidade” de definições do conceito de formação contínua, o mais importante é sobretudo o facto de a formação contínua, seja qual for o sistema ou a forma que assumir, poder oferecer soluções rápidas, pragmáticas e específicas para os problemas relacionados com o emprego e o mercado de trabalho.

Funções da formação profissional contínua

Antes de serem apresentadas as diferentes soluções e abordagens, há ainda que analisar, de uma forma mais sistemática, quais as funções que a formação profissional contínua desempenha ou consegue especificamente desempenhar. Estas funções estão mais ou menos patentes em todos os relatórios nacionais, sendo elas:

- ☐ função de adaptação
- ☐ função de inovação
- ☐ função de progressão (na carreira)
- ☐ função de recuperação
- ☐ função curativa
- ☐ função preventiva.

Entre todas estas funções, não há dúvidas de que a função de adaptação assume particular importância, nomeadamente, em todos os países e todas as empresas. Com a crescente dinamização da sociedade, economia e tecnologia, a formação contínua de adaptação (enquanto expressão da função de adaptação) é a que revela as taxas de crescimento mais elevadas.

Também a função de progressão é referida na maioria dos relatórios nacionais com designações muito diversas: “aplicação

de qualificações” (Bélgica e Luxemburgo), “melhoramento da carreira” (França), “formação contínua adicional” (Dinamarca), “formação contínua de progressão na carreira” (Alemanha), “formação contínua de melhoramento” (Irlanda), “aperfeiçoamento profissional” (Portugal). No decurso da mobilidade social, típica das sociedades industriais modernas, e dos processos de progressão na carreira a ela associados, a formação contínua assume, de certa forma, como que uma função de estribo.

Em contrapartida, foi rara a alusão feita pelos relatórios nacionais à função de inovação. Pelos vistos, as novas e incipientes relações entre o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento de recursos humanos nas empresas ainda não foram genericamente consciencializadas. Mas a formação contínua - enquanto componente nuclear do desenvolvimento pessoal - está, numa forma proactiva, cada vez mais relacionada com o desenvolvimento organizacional, ou seja, os seus efeitos deixaram de ser meramente adaptativos e reactivos. Por outras palavras, a formação profissional contínua está envolvida, de uma forma inovadora, na concepção da organização laboral e dos processos de trabalho.

A função de recuperação da formação contínua, importante no plano da política do mercado de trabalho e, neste contexto, também a sua significativa função curativa são a expressão e o resultado de um défice em termos de política de formação profissional no âmbito da formação profissional inicial para jovens. A função de recuperação e curativa da formação profissional contínua é, por isso, em países como a Grécia, Itália, Portugal e Reino Unido, de grande e particular importância, uma vez que nestes países apenas uma parte relativamente pequena de jovens acede à vida activa na base de uma formação inicial formal.

O exemplo dado pelos novos *Länder* da República Federal da Alemanha, onde surgiram novas necessidades de formação contínua como resultado da unificação, mostrou que não é fácil a formação contínua ter uma função de prevenção. Ainda a melhor forma de assegurar o carácter preventivo da formação profissional contínua é enriquecê-la com elementos de qualificações-chave.



Internacionalização da formação contínua

A União Europeia é uma união de Estados autónomos, em que cada um tem a sua própria cultura e a sua própria língua, um facto que faz aumentar as possibilidades e a necessidade de internacionalização em todos os sectores vitais e, portanto, também no domínio da formação inicial e contínua. Mesmo com os programas da Task Force Recursos Humanos (Erasmus, Comett, Lingua, Tempus, Force, Petra e Eurotecnet), que sem dúvida prestaram o seu contributo para a internacionalização, desencadeando processos de aprendizagem transfronteiriços, a quantidade de ofertas de formação contínua com uma tónica internacional e orientação para objectivos europeus, continuou a ser relativamente pequena. Algo que se aplica particularmente aos grandes países da União. Pelo contrário, nos pequenos países comunitários, como a Dinamarca, a Comunidade Flamenga ou o Luxemburgo, a componente internacional tem uma presença mais forte. O Luxemburgo é um exemplo particularmente marcante, de que a situação geoeconómica de um país constitui também um factor importante para a internacionalização da formação contínua. Entre os participantes em acções de formação contínua realizadas no Luxemburgo encontra-se aproximadamente um terço de cidadãos não-luxemburgueses. Devido ao carácter multilingue, bem consolidado através do sistema de ensino (luxemburguês, alemão, francês e inglês), são muitos os Luxemburgueses que recorrem às acções de formação contínua proporcionadas pelo país vizinho ou participam em cursos de ensino à distância proporcionado por outros países da União Europeia. Lamentavelmente, para a maioria dos países da Comunidade, o intercâmbio e a cooperação são dificultados, pelo menos em parte, por barreiras linguísticas.

Aumento das despesas com a formação contínua

Já foi feita alusão ao facto de, paralelamente à crescente importância da formação profissional contínua, terem aumen-

tado consideravelmente durante a última década os gastos relacionados com acções de formação contínua. Temos, por exemplo, o caso da Bélgica (comunidade flamenga), em que os custos com acções de formação contínua, suportados pela entidade responsável pelo emprego (a VTAB) aumentaram 65 % desde 1987. Em Portugal, no período entre 1989 e 1990, duplicaram os custos de formação contínua e, na Grécia, entre 1988 e 1990, quadruplicaram até as despesas estimadas com a realização de acções de formação contínua. No entanto, há que considerar aqui o facto de, justamente nestes dois países, existir ainda uma substancial necessidade de recuperação no domínio da formação profissional. Mas também noutros países aumentaram consideravelmente as despesas associadas à formação contínua, tanto por parte das empresas, como por parte dos governos e outras entidades públicas, conforme o demonstram os relatórios nacionais de países como a Alemanha, a França e os Países Baixos.

Ao passo que na maioria dos países europeus a formação contínua orientada para o mercado de trabalho, destinada a desempregados, é sobretudo financiada pelo Estado ou quase integralmente pelo Estado (por exemplo, a partir das contribuições dos trabalhadores e empregadores), em todos os países são as próprias empresas que em regra financiam a formação contínua dos seus trabalhadores. Algo que se aplica, pelo menos, às acções de formação contínua de adaptação, providenciadas por essas empresas, e é esta a que detém a maior parcela no sector da formação contínua a nível empresarial. Em alguns países foi criado um enquadramento legal para incitar as empresas a despendem um determinado montante mínimo na formação contínua dos seus colaboradores. Na França, por exemplo, desde 1993 que as empresas, com base numa lei decretada em 1971, são obrigadas a despendem 1,5 % do total de salários pagos (originalmente 0,8 %) para a formação contínua. Na Grécia existe desde 1988 uma regulamentação semelhante, de acordo com a qual têm de ser gastos, pelo menos, 0,2 % do total de salários em acções de formação contínua. Esta percentagem foi aumentada em 1991 para 0,45 % no âmbito de um acordo salarial a nível nacional. Juridicamente, porém, este acordo, ainda não se tornou vinculativo.

“Lamentavelmente, para a maioria dos países da Comunidade, o intercâmbio e a cooperação são dificultados, pelo menos em parte por barreiras linguísticas.”

“(…) (aumentaram) consideravelmente durante a última década os gastos relacionados com acções de formação contínua.”

“Não obstante as diferenças existentes em alguns casos, as empresas, enquanto promotoras (e realizadoras) de acções de formação contínua, desempenham um importante papel em (quase) todos os Estados-membros da UE.”



Papel das empresas e escolas superiores

Não obstante as diferenças existentes em alguns casos, as empresas, enquanto promotoras (e realizadoras) de acções de formação contínua, desempenham um importante papel em (quase) todos os Estados-membros da UE. O mesmo já não se pode afirmar em relação à Dinamarca. A longa tradição deste país na educação de adultos contribuiu para que, desde 1960, tenha vindo a desenvolver-se um sistema institucionalizado de formação complementar relativamente forte, incluindo a formação profissional contínua, no qual o Estado se tem empenhado (também financeiramente) de uma forma mais intensiva do que na maioria dos outros países da Comunidade. Esta situação tem também a ver com o facto de na Dinamarca os promotores privados de formação profissional contínua desempenharem um papel menos importante do que nos outros Estados-membros.

Ao perguntar-se qual o papel que desempenham as escolas superiores no domínio da formação profissional contínua, o alvo das atenções terá sobretudo de se voltar para o Reino Unido e a França. O princípio da Open University passou por um espantoso desenvolvimento no Reino Unido, um facto que levou em 1990 à inscrição de um total de 237.000 trabalhadores em idade adulta, mais do que jovens estudantes "normais" (232.000). Também em França os estabelecimentos de ensino superior assumem uma importância cada vez maior como promotores de acções de formação contínua. Em 1991, mais de 300.000 pessoas participaram em cursos de formação contínua na Universidade.

Problemas especiais e abordagens de soluções

Perante o cenário de altos índices de desemprego nos países da União Europeia (mais de 19 milhões de desempregados), a reinserção no processo laboral dos desempregados (de longa duração) tem vindo a ocupar um lugar de grande prioridade nas acções de formação contínua de todos os países. Recorde-se que são as

peçoas com menores qualificações ou as pessoas desprovidas de qualificações que são atingidas em primeiro lugar pelo desemprego e que deparam com as maiores dificuldades em conseguir um novo trabalho. Os programas que decorrem no âmbito de planos nacionais de formação profissional e de emprego (como, por exemplo, em Espanha e Portugal) constituem uma tentativa para dar resposta a estes problemas. Outros programas (como na Bélgica, Dinamarca, França, Países Baixos e Alemanha) foram concebidos para transmitir não só as qualificações profissionais omissas, como também para colmatar as lacunas existentes na formação de base, de forma a garantir uma participação bem sucedida nas acções de formação contínua.

Em particular na Alemanha, numerosas experiências-modelo promovidas desde 1984 pelo Ministério Federal da Educação e Ciência (hoje denominado Ministério Federal de Educação, Ciência, Investigação e Tecnologia) e dirigidas para a qualificação profissional de adultos sem formação profissional formalizada, mostraram quão grande é a influência de medidas de apoio e de acompanhamento sobre a taxa de sucesso em actividades de formação contínua. Em alguns casos, a orientação e o acompanhamento prolongam-se até ao processo de candidatura e reinserção no processo laboral (Bélgica, Dinamarca). Em França, assumem particular relevância as possibilidades criadas para a aquisição posterior de diplomas e certificados por parte de trabalhadores não qualificados e semi-qualificados. Um papel importante é desempenhado pelas chamadas GRETA (Groupements d'Etablissements). Trata-se de uma organização onde estão representados vários institutos de formação contínua, especialmente concebidos para dar formação contínua a funcionários públicos e desempregados. Atenção especial merece o Job Switching System (sistema de permuta de postos de trabalho), uma tentativa da Dinamarca de matar dois coelhos de uma só cajadada. Quando uma empresa envia um trabalhador seu para uma acção de formação contínua, essa empresa recebe um determinado montante se recrutar um desempregado que, durante a ausência do trabalhador, assume o trabalho desempenhado por este. Para além disso, o desempregado em questão, igualmente com

Face aos altos índices de desemprego nos países da União Europeia "(...) a reinserção no processo laboral dos desempregados (de longa duração) tem vindo a ocupar um lugar de grande prioridade nas acções de formação contínua de todos os países."



ajuda financeira do Estado, é preparado para desempenhar as suas tarefas na empresa, através de uma acção de formação contínua no âmbito do denominado sistema AMU.

Além dos desempregados, trabalhadores não qualificados e semi-qualificados, são sobretudo as mulheres que constituem um grupo-alvo de políticas especiais de formação profissional. Em todos os países da União Europeia, as mulheres encontram-se subrepresentadas não só no sistema de emprego, como também no domínio da formação contínua. As causas são múltiplas, sendo, porém, em primeiro lugar o seu duplo papel de mãe e de trabalhadora que, frequentemente, lhes não permite participar em acções de formação contínua demoradas e realizadas a longo prazo. Em todos os Estados-membros têm sido entretanto adoptadas medidas para melhorar, por um lado, a oferta de acções de formação contínua para mulheres e, por outro lado, facultar também a sua participação. Destacam-se entre outras:

- ❑ a criação de estabelecimentos de ensino e ofertas de formação complementar, especiais para mulheres;
- ❑ apoios financeiros às empresas que formam mulheres em profissões tradicionalmente exercidas por homens, ou seja, profissões técnicas;
- ❑ apoios financeiros aos promotores para adaptarem programas de formação contínua às condições especiais e necessidades das mulheres;
- ❑ a criação de serviços de orientação profissional e de formação contínua específica para mulheres;

❑ o desenvolvimento de medidas de acompanhamento no domínio da formação profissional contínua, tais como a elaboração de horários favoráveis às mulheres, a criação de soluções alternativas para a guarda dos filhos, etc.;

❑ o desenvolvimento de medidas específicas para as mulheres que querem regressar à profissão (reactivação profissional).

Conclusão

Os resultados aqui referidos e provenientes dos estudos efectuados no âmbito do projecto Force identificam a formação profissional contínua como um campo de acção extremamente dinâmico e diferenciado da política de formação profissional nos países da União Europeia. Para os cidadãos da União, as ofertas no domínio da formação contínua e a sua percepção constituem condições essenciais para as suas oportunidades profissionais e sociais. Para as empresas, a formação contínua é uma componente nuclear do seu trabalho de desenvolvimento de recursos humanos e, portanto, condição fundamental para a sua capacidade de desempenho e concorrência. Significa também que é um factor não subestimável para o desenvolvimento económico da Europa. Mais ainda que outros domínios da área educativa, a formação contínua caracteriza-se pelas suas raízes nacionais e peculiaridades. Daqui resulta, face a áreas de problemas e objectivos de formação contínua transnacionais, uma grande multiplicidade de propostas de solução e de soluções de problemas.

Bibliografia

1) **Brandsma, J., Kessler, F., Münch, J.:** Berufliche Weiterbildung in Europa - Stand und Perspektiven. Bielefeld 1995

2) Lista dos relatórios nacionais publicados

Bélgica, Comunidade Flamenga:

Heene/Geers/Van de Poele/Oosterlinck/Delanghe/Eylenbosch: 1993; V.D.A.-B. - Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding; Lemonnierlaan 131, B-1000 Bruxelas. VDAB WD D/1994/5535/85. Dinamarca;

Nielsen, 1995, SEL, Copenhaga; ACIU, Arbejdsmarkedets Center for Internationale Uddannelsesaktiviteter. ISBN 87-90021-08-8.

Alemanha:

Alt/Sauter/Tillmann: 1994, BIBB-Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin e Bona. ISBN 3-7639-0513-8.

Espanha:

Durán López, Alcaide Castro, González Rendón, Flórez Saborido: 1994, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid. ISBN 84-7434-849-8.

França:

Aventur, Brochier, Fleuret, Charraud, Simula: 1994, CEREPQ - Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications, 10, place de la Joliette. F-13002 Marselha.

Irlanda:

Casey: 1994, TECHNOSKILLS LTD, 62 Kenilworth Square. IRL-Dublin 6.

Luxemburgo:

Lenert: 1993, Ministère de l'Éducation Nationale, 29, rue Aldringen. L-2926 Luxembourg.

Países Baixos:

Visser/Westerhuis: 1993, CIBB - Centrum Innovatie Beroepsonderwijs, Bedrijfsleven, s'Hertogenbosch. ISBN 90-5463-044-2.



Danny Beeton

é actualmente consultor de gestão da Ernst & Young em Londres. Participou em vários estudos relativos à política do Estado sobre questões de mercado de trabalho.



Allan Duguid

é associado da Ernst & Young e director de serviços para organismos públicos no RU. É especializado em análise política, crítica da organização e avaliação do desempenho.



Este artigo baseia-se num estudo efectuado pela Ernst & Young Management Consultants a pedido do Ministério de Emprego do RU em 1994/95. O estudo incidiu sobre a análise da experiência de três Training and Enterprise Councils (TEC) representativos na introdução de programas de Aprendizagem Aberta e Flexível (AAF/OFL), como complementos dos seus programas de formação mais convencionais.

O estudo avaliou a relativa eficiência dos custos da AAF para os TEC, em termos de custos de unidade reduzidos, de maior eficácia na criação de empregos e de qualificações, e de melhoramentos da infra-estrutura de aprendizagem local.

O estudo concluiu que a AAF conseguiu reduções entre 10-50% dos custos de unidade, melhoramentos significativos em termos de resultados e expansão e integração da rede local de fornecedores.

1) Disponível junto de: Research Strategy Branch Department for Education and Employment Moofoot, Sheffield S1 4PQ Telephone (0)114 259 3932

Boa e má utilização da Aprendizagem Aberta e Flexível: resultados de estudos de casos recentes no RU

Introdução

O estudo em que se baseia este artigo foi efectuado por *Ernst & Young Management Consultants* a pedido do Ministério do Emprego do RU em 1994/95. Procedemos à análise da informação financeira e dos clientes e entrevistamos gestores pertinentes para preparar estudos de casos individuais sobre a utilização da AAF pelos três *Training and Enterprise Councils (TEC)* e pelas organizações por estes utilizadas para fornecerem formação a seu pedido. Na prática, os TEC são empresas privadas contratadas pelo governo para fornecer, através de uma rede de sub-contratantes, os seguintes serviços alargados:

- formação para jovens e para desempregados mais velhos para adquirirem novas qualificações e emprego;
- apoio a novas e a pequenas empresas já existentes para o seu desenvolvimento e aumento de competitividade;
- promoção de ligações entre a educação e a empresa de forma a melhorar o intercâmbio de contributos.

Na prática, as actividades dos TEC são normalmente financiadas pelo governo central, através de concessões da Comissão Europeia e através da retenção dos seus próprios excedentes.

Os formandos envolvidos nestes três programas de AAF dos TEC eram, em larga medida, semelhantes à mistura existente nos seus programas convencionais, com a excepção de, nestes programas, existirem cerca de 5-10% mais desempregados de longa duração e mulheres que regresam ao mercado de trabalho.

O nosso relatório do estudo incluía um guia para os TEC com utilização da AAF, e que também deveria servir outras organizações envolvidas na aprendizagem. O relatório, intitulado "A eficiência dos custos da Aprendizagem Aberta e Flexível para os TEC" de Danny Beeton, foi publicado no *Employment Department Research Series N°53*, em Junho de 1995¹.

Definimos a Aprendizagem Aberta e Flexível para efeitos do estudo da seguinte forma:

- a AAF pode encerrar abordagens da aprendizagem *convencional*, tais como programas baseados em textos e em material audiovisual, cursos e aprendizagem empírica, desde que o seu fornecimento seja possível num formato aberto e flexível, i.e. que o seu acesso seja permitido aos formandos sempre que o desejarem, e *novas* abordagens tais como o uso de novas tecnologias, por exemplo, CD-ROM ou video interactivo. Na prática, a relativa inflexibilidade dos cursos e da aprendizagem empírica tornam-nas menos adequadas para AAF;
- a mistura das abordagens é determinada pelos requisitos, preferências e características do formando;
- os formandos trabalham no seu local preferido, segundo a ordem escolhida e fazendo uso dos recursos e métodos que consideram mais úteis;
- os formandos "estipulam" quanto aos objectivos, conteúdo e fornecimento.

A principal exclusão da AAF são os cursos convencionais baseados na sala de aula.



No final deste artigo iremos discutir por ordem e com mais pormenor:

- ❑ as potenciais vantagens da AAF;
- ❑ as circunstâncias em que é mais provável que a AAF constitua uma alternativa eficiente, em termos de custos, relativamente aos métodos de aprendizagem convencionais;
- ❑ as circunstâncias em que é menos provável que a AAF seja eficiente em termos de custos;
- ❑ o que poderá ser feito para realizar o potencial da AAF mesmo para clientes e objectivos para os quais não é o mais adequada;
- ❑ as nossas conclusões em termos de saber qual o valor da AAF para o portfólio de métodos de aprendizagem e como retirar daí o maior benefício.

As vantagens potenciais da AAF

Verificámos que as organizações que introduziram programas de AAF podem retirar vantagens em termos de:

- ❑ custos mais baixos;
- ❑ melhores resultados;
- ❑ melhoramentos da infra-estrutura local de aprendizagem.

A AAF foi criada para reduzir os custos de unidade da educação e da formação. Os exemplos identificados no estudo incluíam:

- ❑ custos mais baixos por cliente, tendo mesmo em conta qualquer carga adicional de tempo do pessoal. Nos estudos de casos individuais, foram obtidas poupanças entre £ 130 e £ 740 por cliente, mesmo durante o primeiro ano em que foram incorridos custos de desenvolvimento. Estas poupanças representaram 12% a 51% do custo por cliente do programa convencional de aprendizagem;
- ❑ custos mais baixos por emprego (i.e. formandos que adquirem o estatuto de empregado, a tempo inteiro ou parcial).

Estes formandos podiam ter estado desempregados ou regressado ao mercado de trabalho. Por exemplo, através da utilização da AAF em vez de um programa de aprendizagem convencional foram obtidas poupanças entre £280 e £6,650 por emprego (6% e 80%);

- ❑ custos mais baixos por “resultado positivo” em geral (aquisição de emprego, auto-emprego ou aperfeiçoamento profissional). Uma organização do estudo obteve poupanças da ordem de £5,117 (60%) para cada um destes resultados relativamente à aprendizagem convencional;

- ❑ custos mais baixos na obtenção de qualificações. As organizações dos estudos de casos individuais verificaram que os seus clientes de AAF adquiriam qualificações profissionais a um custo menor do que através dos programas de aprendizagem convencionais e situado entre £500 e £3,000;

- ❑ custos mais baixos na busca contínua de desempregados para entrevistas de consulta e avaliação, na medida em que a AAF lhes concedeu uma maior oportunidade para saída do desemprego.

Concluimos que estas poupanças iriam provavelmente registar um aumento depois do primeiro ano, depois de terem sido investidos os custos de desenvolvimento e depois do número de clientes ter aumentado para distribuir o custo do programa AAF.

O nosso estudo demonstrou que a AAF pode aumentar a eficácia da educação e da formação das seguintes formas:

- ❑ maior penetração dos grupos-alvo, incluindo os desempregados de longa duração e as mulheres que regressam ao mercado de trabalho. Por exemplo, uma organização do estudo de casos individuais informou que 47% dos seus clientes de AAF tinham estado desempregados durante mais de doze meses, comparados a 41% do seu programa de aprendizagem convencional;

- ❑ menores taxas de desistência dos cursos. Por exemplo, uma organização do estudo de casos individuais registou uma taxa de desistências entre os seus clientes de apenas 5,5%. Outra obteve uma

Em resumo, as nossas conclusões são as seguintes:

- ❑ **a AAF conseguiu reduzir os custos por cliente entre 10% e 50% no primeiro ano, apesar dos custos que tiveram que ser incorridos no desenvolvimento de uma infra-estrutura local de AAF;**

- ❑ **a eficácia foi conseguida na medida em que um número maior de formandos adquiriu qualificações e/ou encontrou emprego. Assim o custo por qualificação (para a qualificação tipicamente prosseguida pelos formandos em questão) foi £500 a £3,000 mais baixa; o custo por emprego foi 5% a 30% mais baixo do que através de métodos convencionais de aprendizagem;**

- ❑ **a AAF melhorou a infra-estrutura local de aprendizagem ao alargar a rede de fornecedores de formação, encorajando-os a participar no trabalho de desenvolvimento de novos materiais e programas de aprendizagem, de alcance de novos grupos, de celebração de novos acordos de financiamento, de especialização em assuntos em que estes tinham uma força particular, de partilha de materiais, orientação, apoio e consulta.**



taxa de desistências de 10% de clientes de AAF, comparada a 38,5% dos seus clientes de aprendizagem convencional. As taxas de desistências são mais baixas talvez pelo facto de ter sido dada aos clientes de AAF maior flexibilidade na escolha dos seus assuntos. Isto terá encorajado os clientes a investigar primeiro as oportunidades, tornando-os assim mais envolvidos e motivados;

□ uma maior percentagem de clientes a arranjar emprego, a recorrer ao auto-emprego ou a seguir um aperfeiçoamento profissional. Deste modo, 57% dos clientes de AAF de uma organização do estudo de casos individuais arranjaram emprego relativamente a 20% dos seus clientes do programa de aprendizagem convencional;

□ uma maior proporção dos clientes que adquirem qualificações.

Consideramos que a introdução das opções AAF para os clientes contribuiu para o desenvolvimento da infraestrutura de aprendizagem local do seguinte modo:

□ ajudando as organizações responsáveis pelo pagamento da educação e pelos orçamentos de formação a influenciar os fornecedores e empregadores locais de modo a melhorar as oportunidades e os resultados da aprendizagem a longo prazo. Isto inclui o seu encorajamento a participar no desenvolvimento de novos materiais pedagógicos, a alcançar novos grupos de clientes e a celebrar novos acordos de financiamento. A influência sobre estes organismos pôde ser aumentada pelo facto da AAF os ter tornado mais receptivos ao organismo local de financiamento e coordenação: a AAF permitiu que uma parte substancial da administração ligada à educação e à formação passasse do fornecedor para o formando, o que foi naturalmente interessante para os fornecedores;

□ promovendo um nível mais elevado de objectivos de aprendizagem, em especial, aqueles relacionados com a promoção de uma maior dedicação individual à aprendizagem, e a criação de um acesso flexível à aprendizagem;

□ aumentando as oportunidades locais de aprendizagem e ajudando assim a re-

duzir o desemprego local, a aumentar os rendimentos locais e a alcançar os objectivos nacionais de formação e educação;

□ reunindo fornecedores de forma a partilhar as competências e os materiais, a promover a especialização em áreas fortes e assim a oferecer uma série de alternativas de fornecimento mais eficientes em termos de custos aos organismos de financiamento da educação e formação locais.

Não dispomos de elementos comprovativos de que a introdução dos programas de AAF tenha tornado não económicos os programas de aprendizagem convencional, retirando-lhes os formandos. Isto seria de esperar, no caso de formandos que não tivessem participado, em primeiro lugar, num programa convencional e para os quais a AAF se mostrava particularmente atraente.

Situações mais adequadas para a Aprendizagem Aberta e Flexível

Concluimos que a AAF era eficiente em termos de custos para:

□ formandos cujas características eram estar desempregados, mas que não estão interessados em participar num programa de formação de massas; formandos empregados interessados em actualizar as suas competências profissionais fora do horário normal de trabalho ou simplesmente porque não dispõem de um fornecedor local adequado. Os auto-empregados também estão interessados na AAF na medida em que não perdem rendimentos, dada a existência da possibilidade de aprendizagem fora do horário normal de trabalho;

□ formandos cujos objectivos de aprendizagem eram preparar-se rapidamente para uma oportunidade de emprego local específica, que apenas pretendiam estudar para cursos vocacionados para uma qualificação profissional plena, ou que pretendiam estudar para uma qualificação média ou de nível superior. Os trabalhadores manuais consideraram positiva a AAF, na medida em que oferecia um acesso mais rápido à formação;



❑ situações em que já existia uma infra-estrutura de AAF, por exemplo, um fornecedor de AAF e um centro de recurso de aprendizagem aberta.

Situações em que a Aprendizagem Aberta e Flexível é menos adequada

Concluimos que as vantagens potenciais da AAF não seriam provavelmente obtidas em relação a:

❑ clientes com a característica de terem regressado à aprendizagem ou com dificuldades de aprendizagem e, como tal, talvez com necessidade do apoio normalmente prestado pelos programas de aprendizagem convencionais;

❑ clientes cujos objectivos de aprendizagem eram estudar para níveis de qualificação inferiores, ou que estiveram desempregados mas com necessidade de longos períodos de experiência para adquirir uma qualificação plena, ou que pretendiam levar a cabo uma formação intensiva para uma mudança de carreira;

❑ situações em que não existia uma infra-estrutura de AAF. Verificámos que os custos de desenvolvimento de programas de AAF, na ausência de uma infra-estrutura local de AAF, poderiam ser de £18,000 no primeiro ano (£120 por cliente). Os TEC envolvidos no estudo afirmam que estes são comparáveis aos custos de arranque de programas de aprendizagem convencionais, diminuindo rapidamente nos anos subsequentes (os programas estudados eram demasiado novos para seguirem este padrão ao longo do tempo).

Existem problemas específicos no financiamento dos programas de AAF. Por exemplo, quando o financiamento está ligado a resultados, alguns dos programas de AAF podem ser suprimidos, porque os clientes preferem antes estudar para unidades que prestam uma qualificação profissional plena do que uma qualificação única. Quando o financiamento está ligado ao número de semanas de formação pode ser difícil ao fornecedor de formação provar ao organismo de financiamento que os clientes estudaram para

um número mínimo de horas por semana.

Existem dois mecanismos principais para fornecimento de AAF - fornecimento directo por um fornecedor nomeado ou "créditos" com os quais os clientes podem escolher o seu próprio fornecedor. Verificámos que ambas as abordagens são eficazes.

Fazer funcionar a Aprendizagem Aberta e Flexível

Os nossos estudos de casos individuais levaram-nos a concluir que ao considerar como obter o maior rendimento da AAF, as organizações deveriam ter em conta os seguintes pontos:

❑ a AAF deveria combinar os três principais elementos (i) um pacote de materiais, (ii) experiência prática e (iii) e apoio de um orientador. A combinação deverá ser determinada pela natureza do curso previsto. Por exemplo, um pacote de aprendizagem aberta simples pode ser apropriado para um estudo profissional, ao passo que a formação para veículos de bens pesados se centra sobretudo em torno da experiência prática (na medida em que pode ser adquirida de uma forma flexível).

❑ enquanto a avaliação e a orientação devem estar presentes em qualquer programa de AAF, não é necessário oferecer viagens, subsistência ou assistência às crianças porque, por definição, a AAF permite aos clientes estudar em locais e com horários convenientes;

❑ por razões relacionadas com os custos, o elemento prático dos programas de AAF não pode ser completamente flexível. Por conseguinte, a aprendizagem completamente "aberta e flexível" pode não ser realista;

❑ de modo a promover a eficácia e desenvolvimento, a AAF deveria ser oferecida como parte de um serviço ou pacote incluindo elementos de aprendizagem convencional;

❑ a eficácia dos programas de AAF aumenta consideravelmente quando um

"Em geral, o nível de apoio aos formandos por parte destes gestores é mais importante para o êxito do programa de AAF do que a qualidade ou natureza do pacote de materiais ou equipamento (...)"



gestor de programa activo é nomeado para aumentar o interesse dos empregadores locais e para aumentar a confiança dos clientes e aumentar o seu interesse na aprendizagem;

□ as escolas de formação contínua têm mais probabilidades de ter êxito com a AAF quando dispõem de um centro de aprendizagem aberta que os clientes podem usar. Visto que muitos dos clientes podem necessitar de alguma orientação individual, a aprendizagem à distância não é geralmente um método apropriado;

□ não será necessário fazer publicidade ou promover de qualquer outra forma os programas de AAF; o estudo de casos individuais demonstrou que, de qualquer modo, serão atraídos clientes em número mais do que suficiente.

Conclusões

Concluimos que a AAF é muitas vezes uma abordagem da aprendizagem eficiente em termos de custos e que poderia ser largamente adoptada pelas organiza-

ções envolvidas na educação e formação. Os nossos estudos de casos individuais no RU revelaram que muitos (mas não todos) clientes puderam obter formação a custos baixos e melhores resultados através da AAF e que o desenvolvimento de programas de AAF poderia igualmente melhorar a infra-estrutura da educação e da formação locais de um modo muito mais abrangente.

A AAF é preferencialmente vista como uma opção da oferta paralelamente a programas convencionais, apoiada por avaliação e orientação adicionais para clientes e dirigida aos tipos mais adequados de formandos. Os gestores de programas activos podem contribuir em larga medida para aumentar o interesse dos clientes e o apoio dos empregadores locais e o investimento num centro de recurso de aprendizagem aberta local parece ter um enorme impacto no êxito da AAF. Em geral, o nível de apoio aos formandos por parte destes gestores é mais importante para o êxito do programa de AAF do que a qualidade ou natureza do pacote de materiais ou equipamento, tal como computadores, postos à disposição dos clientes.

Referências bibliográficas

T. Crowley-Bainton, "Evaluation of Open Learning Credits Pilot Programme: Summary Report", Policy Studies Institute, Janeiro 1995.

D. Beeton, "The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs", Ernst & Young, Junho 1995

H. Temple, "Cost-Effectiveness of Open Learning for Small Firms: A Study of First Experiences of Open Learning", Hilary Temple Associates, Outubro 1995

J. Calder and W. Newton, A Study of National Vocational Achievement Through Open and Flexible

Learning". Institute of Education Technology, The Open University, Outubro 1995.

J. Calder et al, "Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education", Institute of Educational Technology, Open University, August 1995.

A. McCollum and J. Calder, "Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education: A Literature Review and Annotated Bibliography", Agosto 1995.



Será que o recurso a mais tecnologia implica mais opções para o formando?

Experiências do Projecto TeleScopia

O projecto TeleScopia

O Projecto TeleScopia ("TeleScopia" é uma abreviatura de "Transeuropean Learning System for Crossborder Open and Interactive Applications" - "Sistema de Aprendizagem Transeuropeu para Aplicações Abertas e Interactivas Transfronteiras") teve a duração de um ano (de Dezembro de 1994 a Dezembro de 1995) e foi apoiado pelas DG XII, DG XIII e DG XXII da Comissão das Comunidades Europeias. O objectivo global do projecto, liderado pela Deutsche Telekom, foi: "Dar um passo significativo na criação de um mercado comum de formação na Europa, envolvendo operadores da Telekom, entidades organizadoras de cursos, universidades e estabelecimentos de formação privados". Uma parte importante deste passo consistiu na oferta de uma "plataforma técnica flexível" a um grupo de entidades organizadoras de cursos, e no estudo das experiências destas entidades, desde a adaptação de cursos existentes para apresentação através de componentes seleccionados a partir da plataforma de tecnologia flexível, até à apresentação dos cursos a formandos que exercem uma profissão, espalhados por toda a Europa. Esta plataforma técnica permitiu às entidades organizadoras dos cursos seleccionar várias combinações de tecnologias de apresentação a partir de:

❑ Sessões televisivas, emitidas via satélite a partir de estúdios em França e na Alemanha, e tornadas interactivas através de ligações RDIS a locais remotos para "feedback" audiovisual.

❑ Videoconferências baseadas em RDIS, quer para reuniões realizadas em centros especialmente equipados, quer para a partilha de aplicações, através de conferências PC a PC para instrução personalizada.

❑ Instrumentos de comunicação de dados para correio electrónico, teleconferências e acesso à "World Wide Web" através da Internet.

❑ Para além disso, as entidades organizadoras dos cursos podiam utilizar tecnologias conhecidas, como leitores e gravadores de vídeo, computadores, faxes e telefones.

O projecto foi organizado em torno das contribuições de três grupos de componentes: os fornecedores de infra-estruturas técnicas (Deutsche Telekom, Francom/SNE e TechNet Finlândia); seis entidades organizadoras de cursos (Berlitz e IWB na Alemanha, UETP-Macedónia na Grécia, UETP-EEE na Finlândia, LaSept/Arte e ENIC em França); e uma equipa de investigação constituída por cinco parceiros (Universidade de Twente, nos Países-Baixos; CTA, na Alemanha; UETP-EEE e TechNet na Finlândia; e Consortio Nettuno, em Itália). Ao longo do projecto, cada parceiro de investigação trabalhou com uma ou duas entidades organizadoras dos cursos na realização de estudos-tipo, sendo igualmente responsável por um ou dois temas de investigação utilizados por todos os estudos-tipo como dados de base. A Universidade de Twente foi responsável pela coordenação e gestão global da componente de investiga-



Betty Collis

Universidade de Twente (NL)

Tem participado nos EUA e na Europa numa série de projectos

relacionados com aplicações inovadoras das tecnologias de comunicação e de informação no campo da educação e da formação.

O Projecto TeleScopia envolveu a aplicação de uma plataforma flexível de apresentação da tele-aprendizagem transeuropeia. Este artigo descreve resumidamente os seis cursos apresentados no âmbito do projecto, o modo como os seus criadores os adaptaram, quando lhes foi dado acesso a um leque alargado de tecnologias e alguns resultados-chave relacionados com as inovações pedagógicas emergentes do projecto. Sobretudo devido ao aumento das tecnologias disponíveis, é frequente partir-se do princípio de que o formando tem acesso a um número maior de opções. Embora no projecto TeleScopia os cursos se tenham tornado mais inovadores devido ao leque mais alargado de tecnologias disponíveis, o número de opções oferecidas aos formandos, dentro dos cursos propriamente ditos, foi relativamente limitado. No âmbito da experiência obtida com o projecto TeleScopia são debatidas algumas considerações relativas à aprendizagem "flexível" na apresentação de cursos transeuropeus.

Nota: Este artigo é baseado no relatório final da investigação feita no Projecto TeleScopia, "Issues Relating to Trans-European Course Delivery and Implementation Strategies" (Köhler & Collis, Eds., 1995). Todas as apresentações TeleScopia referenciadas neste artigo podem ser solicitadas a: Ms.I.Dremeau, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Friedrich-Ebert-Allee 140, 53113 Bona, Alemanha. A autora foi responsável pela componente de investigação do projecto.

**Quadro 1**
TeleScopia, Parceiros de Investigação, Entidades Organizadoras dos Cursos e pontos fundamentais da Investigação

Parceiro de Investigação da TeleScopia	Pontos fundamentais da Investigação ao longo de todos os Cursos	Curso TeleScopia analisado enquanto estudo-tipo pelo Parceiro de Investigação	Entidades Organizadoras dos Cursos TeleScopia
Universidade de Twente, Países Baixos	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade na aprendizagem e Opções de apresentação dos Cursos - Custos 	Inglês para Negócios I, Inglês para Negócios II, Inglês Básico Técnico, Inglês Técnico para a Indústria de Telecomunicações	Berlitz, Alemanha
TechNet, Finlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Questões Organizacionais 	Introdução a Redes	ENIC, França
CTA, Alemanha	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação dos Formandos 	Controlo Financeiro	IWB, Alemanha
Consortio Nettuno, Itália	<ul style="list-style-type: none"> - O Problema das "Muitas Línguas" - Métodos Pedagógicos/ Tecnologias 	(a) Gestão de Inovações (b) Aprendizagem do Grego como Língua estrangeira	(a) LaSept/Arte, França (b) UETP-Macedónia, Grécia
UETP-EEE, Finlândia	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos Individuais 	Gestão do Ambiente	UETP-EEE, Finlândia

“Como é que as tecnologias facilitam uma oferta mais flexível de cursos(...) E (...) os custos?”

ção do projecto. O quadro 1 mostra o trabalho de cooperação efectuado durante o projecto entre os parceiros de investigação e as entidades organizadoras dos cursos e ainda os aspectos fundamentais em que incidiu a investigação dos diferentes parceiros de investigação (Quadro 1).

“Flexibilidade”: ponto central da investigação.

Quando é que se considera que a investigação no âmbito de um projecto transnacional cujo objectivo é demonstrar alguns aspectos do ensino à distância apoiado pelas telecomunicações, ou da tele-aprendizagem, incidu sobre uma área temática eficaz? Pelo seu carácter, estes projectos de demonstração da tele-aprendizagem envolvem frequentemente tecnologias novas para muitos dos participantes, bem como uma organização muito complexa, dado o número de parceiros envolvidos - entidades organizadoras de cursos, instituições educativas nos diferentes países, fornecedores de telecomunicações e especialistas em assuntos educativos. Os parceiros acorda-

ram, desde o início do Projecto, em que os cursos TeleScopia e os seus organizadores não seriam avaliados em si mesmos, sendo antes estudados como casos susceptíveis de fornecerem dados de partida para questões abrangentes, fundamentais para quem concebe e apresenta a formação em toda a Europa. Assim, a metodologia de investigação escolhida para o Projecto não foi uma metodologia de avaliação, e sim uma metodologia de “reflexão assente na cooperação” de todas as partes envolvidas (Collis & Vingerhoets, 1995).

A reflexão precisa, porém, de se centrar em pontos específicos. Os participantes no projecto TeleScopia decidiram aproveitar esta oportunidade para examinar mais aprofundadamente a habitual suposição, de que a tecnologia pode tornar a formação mais flexível, oferecendo aos formandos um leque mais alargado de opções relativamente às questões: quando, onde, o quê e como aprender. Será que isso efectivamente acontece na prática? Será que se os organizadores de cursos tiverem acesso a um leque de modernas tecnologias, vão oferecer aos seus formandos um leque mais alargado de opções do que seria possível recorrendo



a tecnologias e métodos de apresentação tradicionais? (Collis, Vingerhoets & Moonen, 1995). Que opções são ou não consideradas pelos organizadores dos cursos? Quais serão as opções difíceis de oferecer, seja quais forem as tecnologias disponíveis?

Para explorar a relação entre maior número de tecnologias e uma aprendizagem mais flexível, os investigadores do Projecto TeleScopia decidiram concentrar-se directamente nesta questão da flexibilidade. O que significa efectivamente “cursos mais flexíveis” e o que é necessário para os poder oferecer? - Como é que as tecnologias facilitam uma oferta mais flexível de cursos? Se os organizadores dos cursos tiverem acesso a um leque alargado de tecnologias para a apresentação dos temas, será que vão oferecer aos seus potenciais clientes cursos mais flexíveis? E a “flexibilidade pedagógica”? Será que uma plataforma técnica forte, bem integrada no âmbito de um projecto, estimula alguns exemplos inovadores de concepção pedagógica? E, finalmente, os custos? Será que todas estas ideias sobre flexibilidade e inovação pedagógica são demasiado dispendiosas para serem de facto aplicadas fora do âmbito de um projecto? Um conjunto de três questões-chave, objecto de investigação, emanou da análise sobre flexibilidade:

1. Quais as dimensões mais importantes para a formação europeia no que respeita à *transição de uma aprendizagem fixa para uma aprendizagem flexível*?

2. Quais os factores relacionados com formadores, entidades organizadoras de cursos, formandos, empregadores dos formandos, tecnologias, concepção pedagógica, material de aprendizagem, custos, cultura, questões sociais e legais que mais seriamente limitam ou estimulam a passagem de uma aprendizagem *fixa para uma aprendizagem flexível* nestas dimensões-chave?

3. Como é que as diferentes contribuições da telemática, particularmente através das metáforas “sala de aula virtual”, “contactos alargados” e “grupo de aprendizagem colaborador” podem contribuir mais significativamente para a passagem de aprendizagem *fixa para uma aprendizagem flexível*?

Recolha de dados

Para responder a este conjunto de três questões-chave, os investigadores trabalharam estreitamente com os organizadores dos cursos ao longo de todo o projecto, colhendo as suas ideias e opiniões, não apenas através de questionários e outros instrumentos, mas também por meio de entrevistas e discussões informais. Numa série de ocasiões foi estabelecido contacto com os formandos dos cursos TeleScopia pela via de questionários. Para além disso, recorreu-se a entrevistas e outras formas de recolha de dados para captar as opiniões dos formadores locais, envolvidos no apoio de cursos à distância. Procedeu-se à análise do material produzido pelos formandos e das transcrições das suas discussões electrónicas. Resumindo, recolheu-se uma grande variedade de dados (ver os estudos-tipo nos relatórios publicados por Collis, 1995, e Köhler, 1995). O relatório final da componente de investigação do projecto (Köhler & Collis, 1995) contém uma análise completa dos dados.

Como podemos resumir os novos conhecimentos que emergiram de toda esta interacção? Algumas das conclusões-chave são aqui apresentadas. As que se seguem representam ideias relacionadas com as três questões de investigação que convergiram durante o Projecto, visto que foram sintetizadas as várias fontes de dados no projecto.

Quais as dimensões mais importantes para a formação europeia no que diz respeito à *transição de aprendizagem fixa para aprendizagem flexível*?

Em primeiro lugar, que se passou nos cursos TeleScopia depois de ter sido facultada aos seus organizadores uma variedade de tecnologias? Seguiu-se porventura a variedade pedagógica? Se pensarmos na experiência resultante dos cursos, em termos de quanto tempo o formando despendeu proporcionalmente em cada uma das sete categorias das actividades de aprendizagem, podemos ver no Quadro 2 um perfil (generalizado) das alterações pedagógicas surgidas nos cursos TeleScopia.

“os cursos TeleScopia conservaram o carácter de “cursos”. Não houve qualquer tentativa real de passar (...) para a oferta de módulos de aprendizagem próprios para a formação “just-in-time” no local de trabalho”

“não parece que os cursos em si tenham oferecido aos seus clientes flexibilidade pedagógica.”

**Quadro 2**
Alterações nos perfis dos Cursos TeleScopia, baseadas numa estimativa do tempo despendido por formando em cada uma das sete actividades de aprendizagem e as tecnologias envolvidas nas alterações.

Actividade de aprendizagem e grau de alteração relacionado com a tecnologia	Berlitz	ENIC	IWB	LaSept/Arte	UETP/Macedónia	UETP-EEE
1. Apresentação pelo formador do material da sessão através de exposição oral ou de lição.	Sem alterações; (sem apresentação do formador).	Alterações(não apenas formação presencial, mas também em vídeo de dois sentidos através da RDIS).	Sem alterações (sem apresentação do formador).	Sem alterações.	Sem alterações (sem apresentação do formador)	Sem alterações (sem apresentação do formador)
2. Contacto individual entre formando e formador (para além do "feedback" relativamente às tarefas a executar)	Alterações contínuas, através do correio electrónico.	Alterações contínuas, através do correio electrónico e do telefone.	Alterações substanciais durante a partilha das aplicações (através da RDIS e conferências PC a PC).	Sem alterações.	Sem alterações.	Alterações possíveis, com mensagens em correio electrónico através da ligação à WWW.
3. Discussões de grupo entre formandos	Alterações exploradas em graus variáveis por alguns formandos, através da teleconferência.	Alterações possíveis, talvez durante as sessões de grupo juntamente com os formadores locais?	Sem alterações.	Alterações, que se tornaram o centro das sessões vídeo de dois sentidos (televisão interactiva).	Sem alterações.	Alterações contínuas, através dos grupos de discussão em linha na WWW, e também, em menor grau, durante as sessões vídeo de dois sentidos.
4. Auto-estudo dos formandos através da leitura ou da interacção com o material de aprendizagem	Algumas alterações, aparentemente a serem integradas nos exercícios dos formandos(ver em baixo).	Sem alterações; preparação do material escrito, gravações vídeo das apresentações nas sessões disponíveis para análise posterior.	Sem alterações; material escrito.	Alterações; tradução do material escrito e das cassetes vídeo.	Alterações; tradução do material escrito; utilização de programação emitida por TV (igualmente disponível em cassetes vídeo).	Alterações; material escrito disponível através da WWW, incluindo material não determinado pelo formador, mas disponível através de outras ligações externas à WWW.
5. Trabalho individual em exercícios ou composições escritas	Alterações substanciais, exercícios apresentados e "feedback" recebido através de teleconferência.	Sem alterações, exercícios em material impresso.	Alterações substanciais, muitos exercícios realizados em suporte lógico.	Sem alterações.	Algumas alterações, exercícios entregues por fax.	Sem alterações.
6. Trabalho de grupo(sobre o projecto ou tarefa)	Nenhumas.	Nenhumas.	Nenhumas.	Alterações; amplo trabalho de grupo para preparar eventos em vídeo de dois sentidos.	Nenhumas.	Alterações substanciais, causadas pelos eventos vídeo de dois sentidos.
7. Exames ou situações de avaliação (para além da realização das tarefas distribuídas)	Nenhumas.	?	Nenhumas.	?	Nenhumas.	Nenhumas.



Apesar das alterações efectuadas, os cursos TeleScopia conservaram o carácter de "cursos". Não houve qualquer tentativa real de passar *de* "curso" enquanto unidade de aprendizagem bem definida para a oferta de módulos de aprendizagem próprios para a formação "just-in-time" no local de trabalho, algo que está a encontrar cada vez maior número de adeptos como uma abordagem da aprendizagem ao longo da vida (ver, por exemplo, Barker, 1995, relativamente a uma edição especial de uma revista de formação dedicada aos sistemas de apoio ao desempenho dos empregados - SADES- como ambientes de apoio à aprendizagem no local de trabalho). Os cursos TeleScopia permaneceram cursos, moldados pelos seus organizadores e experimentados como tal pelos formandos. Os cursos do ENIC e LaSept/Arte foram provavelmente os mais parecidos com os cursos de contacto directo pessoal "tradicionais"; e os cursos Berlitz, UETP-Macedónia e IWB com os "cursos de ensino à distância tradicionais" (acrescidos das experiências vividas no contacto individual entre formando e formando). O curso UETP-EEE foi o mais inovador em termos da sua estrutura. Nas alterações introduzidas nos cursos, os formandos tinham pouca escolha, partindo-se do princípio que, no caso de alguma alteração, todos os formandos a deveriam seguir.

Por conseguinte, embora o estímulo constituído pelo leque alargado de tecnologias e pelo próprio Projecto, tenha tido como resultado um certo número de novas características nos cursos TeleScopia, não parece que os cursos em si tenham oferecido aos seus clientes flexibilidade pedagógica.

Mas os formandos, as entidades organizadoras de cursos e os formadores continuaram a sentir que a flexibilidade é importante. Tendo por base os nossos dados recolhidos nas entrevistas e nos questionários, e reflectindo sobre as várias dimensões de flexibilidade teoricamente identificadas como sendo importantes para uma formação mais flexível (uma análise de 26 dessas dimensões, baseada na bibliografia, é apresentada por Collis, Vingerhoets & Moonen, 1995), concluímos que há sete dimensões que parecem ser mais importantes para os formandos

Quadro 3

Dimensões de participação nos cursos, em que seria particularmente desejável oferecer um leque de opções ao formando

SITUAÇÃO ACTUAL (FIXA): A entidade organizadora do curso decide antecipadamente como será oferecida a dimensão no curso

1. A entidade organizadora do curso determina qual a abordagem à organização social do mesmo, quer orientada para classes ou grupos ("sala de aula remota") quer orientada individualmente ("ensino à distância do tipo curso de correspondência").

2. A entidade organizadora do curso determina qual a selecção do conteúdo, a sua sequência e as actividades de aprendizagem.

3. A entidade organizadora do curso determina qual o material de aprendizagem a ser facultado para o curso.

4. A entidade organizadora do curso determina de que modo ou modos se deve verificar a interactividade do formando.

5. A entidade organizadora do curso decide qual a plataforma técnica do mesmo.

6. A entidade organizadora do curso decide qual a(s) língua(s) a ser usada durante o curso.

7. A entidade organizadora do curso decide se este deve ser um curso totalmente à distância ou um curso misto, parte à distância, parte presencial.

SITUAÇÃO FUTURA DESEJADA (MAIS FLEXÍVEL): Opções recomendadas a oferecer ao Formando.

1. Oferecer uma opção: (a) o formando prefere fazer parte de um grupo, participando conjuntamente no curso? ou, (b), prefere trabalhar individualmente, sem a sensação de ter "colegas de turma"?

2. Oferecer uma opção: (a) o formando deseja que a entidade organizadora do curso especifique o conteúdo, a sua sequência e as actividades de aprendizagem? ou, (b), prefere fazer as suas próprias opções no que diz respeito ao conteúdo, sequência e actividades de aprendizagem?

3. Oferecer uma opção: as opções incluem programas informáticos educativos, recursos distribuídos através da "World Wide Web", recursos de videoteca, bases de dados multimedia.

4. Oferecer uma opção: (a) o formando prefere uma interacção em tempo real, realista, com outras pessoas? (b) o formando prefere uma interacção por escrito com outra pessoa, de forma assíncrona, para que tenha tempo de reflectir sobre as suas contribuições e responder quando quiser? (c) ou prefere antes interagir cognitivamente com um programa informático adequado ou outro material de aprendizagem, em vez de comunicar com outra pessoa?

5. Oferecer uma opção ao formando entre três grandes variações de plataforma (ou a sua combinação): (a) uma plataforma "caseira", com televisão, telefone, leitor e gravador de vídeo e talvez um computador não ligado em rede; (b) uma plataforma de computador em rede, com acesso ao correio electrónico, talvez à teleconferência e possivelmente à "World Wide Web" através da Internet; (c) uma plataforma vídeo interactiva, talvez através da RDIS ou do ATM, permitindo uma comunicação audiovisual de dois sentidos e, possivelmente, também a partilha de aplicações.

6. Oferecer uma opção ao formando relativamente à língua a ser usada a nível (a) de material das sessões, (b) da comunicação assíncrona, (c) da interacção em tempo real em vídeo ou áudio de dois sentidos, e (d) de contactos pessoais directos.

7. Oferecer uma opção ao formando: (a) deseja frequentar todo o curso "à distância", ou (b) deseja alternar as sessões à distância e o estudo individual com sessões de contacto directo pessoal?



Quadro 4

Factores que Limitam a Oferta de Opções ao Formando

Principais Limitações da Flexibilidade do Formando

A flexibilidade do formando não é gerível ...

A flexibilidade do formando não é aceitável ...

A flexibilidade do formando não é financiável

A flexibilidade do formando não é realista ...

Principais Intervenientes Relacionados com as Limitações

- Se o número de formandos aumentar, os formadores não conseguem resolver a questão do que pode acabar por ser uma formação individualizada, por falta de tempo e também devido a limitações cognitivas.

- As entidades organizadoras dos cursos não têm tempo, nem recursos, para antecipar as permutações de opções que um formando pode fazer, de forma a proporcionar um curso coerente e de boa qualidade que reflecta essas opções.

As entidades organizadoras dos cursos não conseguem resolver a questão da grande variedade de permutações dos cursos relativamente ao reconhecimento para o curso.

- A cultura da qual faz parte o formando não está orientada para a ideia de ser o formando a escolher, esperando antes que seja a entidade organizadora a responsável pelas decisões previamente especificadas sobre a oferta de cursos.

Cada combinação de opções pode exigir uma certa “reconstrução” do curso; a economia de escala será pouco provável. As implicações pessoais e técnicas de muitas das opções dos formandos são muito mais dispendiosas do que pode ser suportado por qualquer entidade organizadora.

A flexibilidade do formando pode exigir uma abordagem imaginativa e criativa de reconcepção do curso que está fora das possibilidades de muitas entidades organizadoras (relativamente poucas pessoas são inovadoras).

- Algumas das combinações de opções não são compatíveis entre si devido à sua própria natureza (se um formando preferir trabalhar ao seu próprio ritmo, escolhendo o conteúdo e sequência do mesmo, também não pode esperar ter acesso à interactividade em tempo real através de videoconferências com os “colegas de turma”; se um formando optar por trabalhar na sua própria língua, desconhecida para os seus colegas de curso, não pode insistir em que seja dado ênfase à interactividade humana, seja em tempo real ou assíncrona).

TeleScopia. Os termos destas dimensões em cada curso TeleScopia era fixado pelo sua entidade organizadora. A possibilidade de que existia para o formando era simplesmente não participar nalgumas das actividades do curso, como as sessões de vídeo em tempo real, mas esta escolha não fazia parte da concepção propriamente dita do curso. Provavelmente, faltar à sessão significava faltar a qualquer coisa que fazia parte integrante do curso.

Houve, no entanto, algumas excepções. Algumas opções foram especificamente oferecidas aos formandos dos cursos TeleScopia, destacando-se as seguintes:

□ No IWB, os formandos podiam, através de negociações com os formadores, orientar a sua escolha de actividades de aprendizagem.

□ No UETP-Macedónia, os formandos podiam escolher a via de comunicação por fax, telefone ou teleconferência e o método de recepção das emissões vídeo criadas para o curso - por transferência via satélite ou recebendo cassetes vídeo pelo correio.

□ No UETP-EEE, os formandos podiam escolher material de aprendizagem adicional, através de ligações à “World Wide Web”, tendo também algum poder de escolha na sequência de assuntos, uma vez que estavam disponíveis em qualquer altura através da “World Wide Web”.

□ Na LaSept/Arte e UETP-Macedónia, os formandos podiam escolher o material impresso das sessões e (na LaSept/Arte) material vídeo em três línguas distintas.

□ No UETP-EEE os formandos podiam utilizar a sua língua-materna quando trabalhavam com os formadores locais.

O aspecto da flexibilidade proporcionado à maior parte dos formandos na TeleScopia foi o da flexibilidade temporal (durante o dia ou durante a semana) na comunicação de uma resposta. Na maior parte dos cursos, os formandos podiam escolher em que altura dariam uma resposta ou fariam uma pergunta assíncrona através do correio electrónico, teleconferência, “grupos de discussão em linha” ou fax. Tal ocorria quando se encontrava disponível a Variação Plata-

“mais flexível para nós significa oferecer ao formando, antes ou durante a participação num curso, uma escolha de opções relativamente a uma dada dimensão”

terem uma abordagem mais flexível na participação nos cursos. É de salientar que **mais flexível** significa para nós oferecer ao formando, antes ou durante a participação num curso, uma escolha de opções relativamente a uma dada dimensão. O Quadro 3 mostra as sete dimensões consideradas pelos participantes do projecto TeleScopia como sendo especialmente importantes para uma formação mais flexível no futuro e a escolha de opções que ofereceriam as possibilidades mais significativas ao formando (Quadro 3).

É interessante verificar que, fora de algumas excepções, nunca foram oferecidas estas opções aos formandos nos cursos



forma 2, “Redes Informáticas” (num dos cursos também se fazia via fax). A flexibilidade temporal era restringida, no entanto, pelas decisões relativas ao ritmo e sequência dos temas do curso tomadas pelos seus organizadores.

Desde o princípio que todos os cursos TeleScopia ofereciam igualmente ao formando alguns aspectos de flexibilidade de localização, que iam desde o alto grau de flexibilidade do curso de UETP-Macedónia até às opções específicas do local do ENIC e LaSept/Arte. Os cursos que incluíam uma componente vídeo de dois sentidos, limitavam a flexibilidade da localização aos seus formandos, pelo menos durante o período de duração das actividades vídeo. Os formandos tinham que se deslocar ao local onde havia apoio técnico para o vídeo de dois sentidos (e a partilha de aplicações); isto ocorreu nos cursos Berlitz, no ENIC, no UETP-EEE, no LaSept/Arte e no IWB. No entanto, os acontecimentos com vídeo de dois sentidos e partilha de aplicações variavam consoante eram ou não componentes essenciais da experiência do curso, indo assim desde uma integração pouco significativa no caso de Berlitz à constituição de uma forma central de apresentação de uma lição no ENIC.

O facto da oferta de cursos na TeleScopia ter proporcionado relativamente pouca flexibilidade ao formando quanto à possibilidade de escolher participar ou não nas opções dos cursos, não deve ser tomado como crítica às entidades organizadoras dos cursos. A participação na TeleScopia implicava que essas entidades tinham de dar uma resposta muito rápida, uma vez iniciado o projecto com a duração de um ano; havia pouco tempo para fazer a reconstrução dos cursos, por forma a permitir que as opções fundamentais pudessem ser apresentadas antecipadamente aos formandos. Apenas o curso UETP-EEE era considerado um curso “novo” para a TeleScopia, baseando-se também este nas experiências tidas com o principal material de curso e numa decisão, anterior à TeleScopia, de passar para uma plataforma de apresentação “World Wide Web”. Uma grande vantagem da “World Wide Web”, enquanto plataforma de apresentação, reside na sua inerente contribuição para a flexibilidade, naquilo que o formando escolhe como

Quadro 5

Relação entre as Opções de Plataforma Técnica e as Opções Pedagógicas Seleccionadas

Plataforma Técnica	Oferecendo mais oportunidades para se sentir parte de um grupo/classe	Oferecendo mais oportunidades para ter contacto pessoal com o formador	Oferecendo mais opções para participar em actividades de aprendizagem com carácter de colaboração	Oferecendo mais opções de conteúdos e experiências inovadoras de cursos
Plataforma “ca-seira”: Televisão, leitor e gravador de vídeo, telefone.	*P ?	P?	P -	P+
Plataforma de Computadores em Rede: Acesso ao CMC e WWW	P?	P+	P?	P+
Plataforma de Vídeo de Dois Sentidos	P+	P ?	P -	P?

***Legenda:** “P+” significa um bom potencial, com um núcleo já sólido de experiências positivas obtidas na prática (no âmbito do Projecto TeleScopia e fora dele). Um “P?” significa que existe potencial, mas que barreiras substanciais impedem a sua concretização. Como foi referido anteriormente, estas barreiras estão essencialmente relacionadas com limitações humanas e de custos. Um “P-” indica um potencial fraco para a combinação plataforma tecnológica/incidência pedagógica: será simplesmente demasiado difícil e oneroso pôr em prática essa célula.

leitura e fonte de interacção, devido ao seu carácter de hiperligação.

Parece que, sem a existência de uma plataforma técnica do tipo “World Wide Web” e da concepção de um curso desde o início, antecipando as opções do formando, será extremamente difícil oferecer essas opções posteriormente. A resposta à pergunta “Será que o recurso a tecnologias conduz a uma formação mais flexível?” parece ser: apenas nalguns casos e de forma limitada. Analisaremos a seguir algumas das principais razões subjacentes a esta conclusão.

Quais os factores relacionados com os formadores, entidades organizadoras de cursos, formandos, empregadores dos formandos, tecnologias, concepção pedagógica, material de formação, custos, cultura, questões sociais e legais, que mais seriamente restringem ou estimulam a passagem de uma aprendizagem fixa para uma aprendizagem flexível nestas dimensões-chave?

“cada tipo de plataforma de tecnologia pode ser vista como particularmente útil para certos tipos de flexibilidade e inútil para outros tipos de flexibilidade”



As restrições temporais constituíram uma das principais barreiras à nova concepção dos cursos da TeleScopia, com vista a oferecer um maior número de opções aos formandos, particularmente nas sete dimensões indicadas no Quadro 3. Em muitos casos, não se pode simplesmente oferecer ao formando um leque de opções, tipo “auto-serviço”; mas, em vez disso, o próprio curso pode ter que ser reorganizado e até mesmo reconceptualizado para permitir antecipar essas diferentes opções. Por exemplo, um curso concebido com base na decisão de esperar que os formandos se encontrem directamente, ou em instalações de vídeo-conferência, tal como no curso ENIC, não pode ser “simplesmente” reorganizado para ser oferecido àquele formando que exige uma abordagem individual, com a sua própria escolha de conteúdos e sequências, na sua própria língua (que não é o francês), e tendo apenas acesso a uma plataforma tecnológica “caseira”.

Que factores restringem a oferta de opções aos formandos relativamente à sua participação nos cursos, mesmo quando se dispõe num curso de um leque de modernas tecnologias? A partir da experiência TeleScopia, bem como de outras experiências mais gerais, podemos identificar os custos e as limitações humanas como limitações de primeira ordem. São apresentados no Quadro 4 os custos e as limitações humanas, consideradas particularmente importantes nos cursos TeleScopia.

Por conseguinte, o desejo de proporcionar aos formandos maior flexibilidade na oferta de cursos depara com enormes limitações, mesmo quando existe um leque alargado de modernas tecnologias. Estas restrições não são novas; mas o que não se deve é ceder à nova “impressão” de que uma “plataforma tecnológica flexível” irá reduzir a maioria destes constrangimentos humanos e organizacionais da flexibilidade.

No entanto, uma plataforma técnica flexível pode tornar algumas opções mais exequíveis para o formando. Na próxima secção iremos focar este potencial.

Como é que as diferentes contribuições da telemática, particularmente através das metáforas “sala de aula vir-

tual”, “contactos alargados” e “grupo de formação colaborador”, podem contribuir mais significativamente para a passagem de uma aprendizagem fixa para uma aprendizagem flexível?

Embora se possa pedir o impossível para querer oferecer, simultaneamente, ao formando um leque alargado de opções relativamente ao modo como ele poderá experimentar um curso, a análise do projecto TeleScopia mostra algumas possibilidades prometedoras no sentido de proporcionar pelo menos, alguma flexibilidade adicional na oferta dos cursos. Se uma entidade organizadora de cursos não puder facultar um amplo leque de opções, pode, pelo menos, considerar algumas delas. E a entidade organizadora do curso poderá passar a ser mais cautelosa quando fala em oferecer aprendizagem “flexível”, indicando em seu lugar, mais especificamente, que aspectos da formação serão mais flexíveis num curso, dadas as diversas tecnologias. No Quadro 5, resumimos muitas observações feitas no Projecto TeleScopia, para indicar uma relação possível entre os tipos de tecnologias disponíveis e certos tipos de flexibilidade dos cursos. Baseados nas opiniões das entidades organizadoras dos cursos, formandos, formadores e investigadores no Projecto TeleScopia, cada tipo de plataforma de tecnologia pode ser vista como particularmente útil para certos tipos de flexibilidade e inútil para outros tipos de flexibilidade. (Quadro 5).

Novas ideias

Após um ano intensivo de envolvimento no Projecto TeleScopia, os seus investigadores reuniram muitas observações e impressões, não só através da sua própria análise, mas também através da colaboração de outros intervenientes no projecto TeleScopia, entidades organizadoras de cursos, formadores, e formandos. Algumas destas conclusões são reveladas nos dados técnicos sobre o Projecto, nos seus questionários e relatórios de síntese. No entanto, muitas destas novas ideias são de natureza mais difusa, resultando da síntese entre interacção dos parceiros e reflexão pessoal e entre parceiros. Concluimos aqui este debate, apre-



sentando nove dessas ideias novas. O espaço limitado, deste artigo não permite o seu maior desenvolvimento, mas cada uma delas será objecto de uma análise mais profunda no relatório final TeleScopia (Köhler & Collis, 1995):

1. *As soluções têm que ser orientadas para os formandos e não para aquilo que os organizadores do curso querem oferecer ou para a "pressão tecnológica".*

2. *Parece mais fácil conceptualizar a utilização de redes e plataformas técnicas vídeo de dois sentidos como meios de aumentar a comunicação humana num curso, do que como meios de facilitar o acesso a recursos multimédias e demais material de aprendizagem.*

3. *A interactividade não deve ser automaticamente associada com "o falar".*

4. *O problema das "muitas línguas" constitui um sério problema para a tele-aprendizagem transeuropeia.*

5. *Ter sempre presente, de forma realista, a questão dos custos; os custos por formando/hora de contacto são genericamente semelhantes, independentemente da plataforma tecnológica.*

6. *Mais (ou seja, mais tecnologia, mais interactividade, mais comunicação, etc) não é necessariamente melhor.*

7. *As soluções técnicas têm de ser fiáveis e bem apoiadas, tendo os formandos que se familiarizar e saber lidar com elas.*

8. *Deve evitar-se fazer experiências com formandos verdadeiros.*

9. *Têm de ser encontrados melhores métodos de medir e demonstrar a eficácia.*

Bibliografia

Barker, P. (Ed.). (1995) Special Issue on Electronic Performance Support Systems. *Innovations in Education and Formação International*, 32(1).

Relatórios TeleScopia:

Collis, B. (ed.). (1995). *The TeleScopia courses: Experiences with the adaptation process for trans-European tele-aprendizagem*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP3.3. Bona, Alemanha: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B., & Vingerhoets, J. (1995) *Evaluating transnational tele-aprendizagem demonstrator projects: Design and methodology*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP1.3. Bona, Alemanha: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B., Vingerhoets, J., & Moonen, J. (1995) *Flexibility as a key construct in European formação: The TeleScopia Project*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP1.2a. Bona, Alemanha: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H. (ed) (1995) *Experiences with course técnica de apresentação using trans-European tele-aprendizagem*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP3.4. Bona, Alemanha: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H., & Collis, B. (eds.). (1995) *Issues relating to trans-European course técnica de apresentação and implementation strategies: The final research report of the TeleScopia Project*. TeleScopia Deliverable CTA/DL1001/WP1.6. Bona, Alemanha: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.



Do debate sobre a formação modular na República Federal da Alemanha

Nos últimos tempos tem vindo a intensificar-se na Alemanha o debate sobre a utilização de módulos e concepções modulares no domínio da formação profissional, verificando-se com frequência que nem sempre é claro o que se entende por estes conceitos. Num documento de autoria das associações empresariais alemãs mais importantes, representadas no Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Conselho de Administração do Sector Económico Alemão para a Formação Profissional), publicado em Dezembro de 1995, foi esclarecido que o conceito de módulo pode ser utilizado em vários contextos, designadamente num contexto didáctico-metodológico, de formação complementar, de formação profissional, enquanto qualificação adicional e em acções destinadas a determinados grupos-alvo. No debate sobre formação modular na República Federal da Alemanha destacam-se dois aspectos fundamentais, ou seja, duas áreas temáticas diferentes: por um lado, a utilização de módulos na prática da formação profissional e, por outro lado, a discussão a nível da política de ensino sobre a introdução de módulos em acções de formação profissional.

Utilização de módulos

1. Módulos na formação profissional contínua: desde há muito que vêm sendo usadas formas modulares nas acções de formação contínua. Trata-se de unidades de qualificação, cada uma formando um todo em si mesmo, passíveis de avaliação e certificação. Aproximadamente nestes termos, a associação REFA (Verband für Arbeitsstudien - Associação do estudo dos tempos de trabalho) apresentou uma concepção modular para o sector da formação contínua. Um módulo de formação é definido como uma unidade de ensino sobre um determinado tema, de curta duração e formando um todo em si mesmo. Os módulos são estruturados uniformemente, têm requisitos de acesso claramente definidos, objectivos de aprendizagem e programas curriculares. A ideia fundamental que está na base desta concepção modular é a utilização flexível de cursos modulares, que permitirá a empresas e trabalhadores configurar de forma flexível as suas acções de formação. Uma outra estrutura modular apresenta o sistema de aprendizagem de línguas estrangeiras desenvolvido pela Câmara de Artes e Ofícios de Trier. Neste caso, os mestres(as) aprendem o Francês através de um módulo concebido para 16 horas.

2. Módulos enquanto princípio de configuração: os módulos podem ser utilizados também como princípio de configuração didáctico-metodológica e para estruturar esquemas de ensino complexos. A título de exemplo refira-se o sistema de qualificação didáctico e modular, desenvolvido em 1995 por especialistas do departamento de formação da Mannesmann AG para a área da tecnologia de manutenção. O modelo de manutenção para a simulação de processos completos de produção foi concebido como uma espécie de sistema de peças modulares.

É neste contexto que devem ser analisadas as considerações actualmente em curso na indústria tipográfica, com vista a complementar e aperfeiçoar o actual sistema de formação profissional através de um sistema de módulos. Segundo este sistema, o aprendiz pode escolher entre diferentes módulos. Após a conclusão de, pelo menos, um determinado número de módulos, será submetido a um exame final na respectiva câmara de artes e ofícios, sendo-lhe conferido o respectivo diploma de conclusão.

3. Módulos enquanto qualificações adicionais: como complemento de modelos de formação inicial e contínua é facultada, por exemplo a aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com este sistema, os aprendizes da área administrativo-comercial podem comprovar os seus conhecimentos de línguas estrangeiras numa prova final prestada em diversas câmaras de comércio e indústria, adquirindo por esta via a "qualificação adicional de língua estrangeira para aprendizes da área administrativo-comercial". Deve-se igualmente a algumas câmaras de comércio e indústria o facto de terem concebido para trabalhadores exames de língua estrangeira relacionada com a respectiva profissão.

4. Módulos para a qualificação de determinados grupos-alvo: a qualificação posterior de jovens adultos sem formação profissional concluída é ministrada parale-



lamente à profissão sob a forma de módulos. Recentemente, a modularização tem sido também encarada como uma possibilidade de fornecer formação profissional a jovens com fraco desempenho empresarial. Alguns pedagogos da área de trabalho recomendam experimentar esta possibilidade.

A utilização de módulos acabada de descrever está orientada para a prática, não sendo questionada a utilização de módulos sob aspectos didático-metodológicos, nem o desenvolvimento de modelos para acções de formação complementar, nem mesmo a utilização de módulos para qualificações adicionais e a concepção modular de ofertas destinadas a certos grupos-alvo. Já o mesmo não sucede quanto à avaliação dos módulos na formação profissional.

Impulsos do sistema modular do Reino Unido para a política de ensino

Programas de formação profissional existentes na União Europeia, bem como sistemas educativos de outros países, sobretudo o modelo de qualificações profissionais por níveis do Reino Unido, o sistema NVQ, estão na base do impulso dado ao debate a nível da política de ensino sobre a utilização de módulos na formação profissional. Neste país, foi desenvolvido nos últimos anos um sistema modular de qualificação a partir das National Vocational Qualifications (NVQ). No âmbito deste sistema modular, um nível é constituído por uma série de unidades de aprendizagem, correspondente à qualificação necessária para uma área de trabalho restritamente definida, por exemplo, para a instalação de comandos programáveis em memória. É nestes termos que o sistema NVQ é descrito na Alemanha. Contudo, especialistas do sector educativo britânico advertem para as diferenças existentes entre a teoria e a prática do sistema modular. Muitas vezes o modelo NVQ é entendido como se o formando pudesse escolher entre diversos módulos, mas na realidade ele não pode optar entre diversas unidades, pois trata-se de um sistema totalmente regulamentado, estando os conteúdos dos cursos estritamente estipulados.

Os módulos não são alternativa para o conceito de profissão

Uma estruturação modular da formação profissional na República Federal da Alemanha significaria que seriam transmitidas qualificações parciais, resultantes de uma qualificação profissional fragmentada. Razões de ordem política não permitem aceitar uma tal fragmentação da qualificação profissional abrangente. Saliente-se que os especialistas de formação profissional das associações empresariais alemãs, dos sindicatos e do Governo Federal são unânimes quanto a rejeitarem uma qualificação modular que se situe num nível inferior ao de uma qualificação profissional plena. Os motivos alegados para uma tal rejeição por parte das associações e do Governo poderão talvez ser distintos. As empresas alemãs rejeitam uma modularização da formação profissional, argumentando que as profissões desapareceriam, para simplesmente dar lugar a um número inabarcável de qualificações isoladas.

As associações empresariais alemãs mais importantes resumiram a sua posição a respeito da utilização de “módulos na formação profissional” da seguinte maneira: “Uma base fundamental do sistema de formação é o conceito de profissão, que não pode ser substituído, de forma razoável, por uma concepção modular. O conceito de profissão constitui um garante de que a formação vai muito mais além de um encadeamento de qualificações parciais. Aos jovens é proporcionada uma qualificação profissional global, baseada em regimes de aprendizagem válidos para todo o país, uniformes, transparentes e co-elaborados pelas empresas, uma qualificação que assegura a empregabilidade e flexibilidade profissionais entre diversas profissões e a mobilidade entre empresas e ramos”.

Desenvolvimento futuro

Embora rejeitando uma modularização da formação profissional, as empresas alemãs são a favor de se tirar cada vez maior partido das vantagens que alberga a utilização de concepções modulares na



formação profissional. É que, comparado com o que acontece com as complexas profissões qualificadas, os módulos têm a vantagem de oferecer uma maior flexibilidade, na medida em que conseguem dar resposta às novas exigências profissionais e considerar, de forma mais adequada, os requisitos individuais, as necessidades e as possibilidades das empresas. Por isso, as associações empresariais alemãs de renome, representadas no Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, preconizam que, no âmbito da formação profissional, os módulos sejam concedidos cada vez mais como qualificação adi-

cional. Também para a qualificação posterior de adultos e acções de reconversão profissional esta organização é da opinião que se deve continuar a recorrer cada vez mais aos sistemas de módulos enquanto abordagens de qualificação. É neste sentido que as concepções modulares são ainda consideradas um meio adequado para jovens deficientes e jovens com dificuldades de aprendizagem poderem melhorar as suas oportunidades de integração profissional.

Reinhard Zedler

Instituto da Economia Alemã, Colónia

Bibliografia

Bildungskommission NRW (Ed.): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied 1995.

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Ed.): Module in der beruflichen Bildung, Standpunkt der Wirtschaft. Bona 1995.

Mannesmann Rexroth Pneumatik GmbH (Ed.): Modulares, didaktisches Qualifizierungssystem. Hannover 1995.

REFA-Bundesverband (Ed.): Modulkonzept der REFA-Aus- und Weiterbildung. Darmstadt 1995.

Helmut Pütz: Integration der Schwachen = Staerke des dualen Systems, Foerderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Neue Strukturen und Konzeptionen Berlin 1993.



Formação Modular e Formação Contínua Modular

Análise comparativa entre o sistema educativo do Reino Unido e da Alemanha

Numa época em que as sociedades europeias estão a *desierarquizar* as suas estruturas na perspectiva de que surja um *cidadão consciente*, preparando, assim, novas organizações de produção e serviços - refiram-se, a título ilustrativo, conceitos como *Just in Time*, TQM, estratégia de redes, desregulamentação, novas abordagens para controlos de qualidade, gestão caótica, uma nova falta de visão de conjunto, sociedade de risco, raciocínios globalizantes - parece ter sido despertado no *novo indivíduo* o interesse por formas mais suaves de ensino e aprendizagem.

A forma de ensino e aprendizagem que até aqui conhecemos é a do ensino global. É uma forma que permite ao formando interrelacionar, individual e subjectivamente, os diferentes conteúdos técnicos apresentados didacticamente ao longo de uma variedade de disciplinas, bem como criar sinergias adicionais, por exemplo, através da definição heterogénea de prioridades. Enquanto tal, o sistema de ensino global afigura-se, pois, extremamente complexo.

A transição de um sistema de ensino global, e sua conclusão, para o sistema menos complexo do ensino modular processa-se-á, contudo, sem problemas se:

- for leccionado um número reduzido de matérias e se for (tiver de ser) concluída a aprendizagem de um número reduzido de matérias;
- a aprendizagem de cada uma das matérias puder ser concluída por partes (a soma dos vários certificados de conclu-

são de cada matéria constituirá então o diploma de conclusão global);

□ cada uma das matérias for ainda, em si mesma, segmentada no tempo, isto é, faseada (o total de todas as fases ou segmentos de uma matéria conduzirá então à obtenção do respectivo certificado de conclusão, constituindo a soma de todos estes certificados de conclusão o diploma de conclusão global);

□ cada fase ou segmento da matéria leccionada estiver por sua vez dividido em vários elementos isolados (módulos), que não têm obrigatoriamente de ser ordenados sequencialmente - uns a seguir aos outros - podendo ser encadeados por cada indivíduo, na ordem desejada, até à fase ou segmento respectivo; a soma dos segmentos ou fases de uma matéria constituirá o respectivo certificado de conclusão, e a soma dos vários certificados de conclusão o diploma de conclusão global. Aqui irá falhar a didáctica tradicional, sendo obrigada a dar lugar a formas individuais de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a didáctica do ensino programado.

Este tipo de escalonamento já por si nos mostra que a pergunta "*O que é um módulo?*" pode ser respondida de diferentes maneiras. Eu definirei o módulo como o mais pequeno elemento (auto) formativo ou (auto) educativo, susceptível de se apresentar a cada docente sob diferentes formas e dimensões - podendo estar também relacionado com uma matéria ou tema. Assim visto, esta definição do que é um módulo consegue satisfazer cabalmente os critérios usados para



Hans Dieter Hammer

Director do Westfalen-Kolleg, em Dortmund e do Rahel-Varnhagen-Kolleg, em Hagen -

institutos para aquisição do diploma de conclusão de estudos secundários com acesso ao ensino superior para adultos trabalhadores/adultos com experiência profissional.

Um sistema de ensino, que se baseia em habilitações de acesso, desenvolve o sistema de ensino global. Um sistema de ensino, que dá preferência a iniciativas conducentes ao auto-desenvolvimento, desenvolve o sistema modular. Neste sentido, o ensino modular e o ensino/formação global são o resultado de valores sociais básicos. Os dois sistemas podem gerar frutos recíprocos, pelo menos, no domínio do ensino pós-secundário (formação universitária, formação profissional superior e formação contínua geral e profissional) e no reconhecimento do trabalho não remunerado, se a todos os jovens e adultos ainda jovens for dada a possibilidade de ingressar previamente numa actividade profissional (um dever social para reduzir o desemprego juvenil em todos os países da União Europeia).



“(...) o sistema educativo do Reino Unido (envereda) mais por uma estratégia de individualização (...), enquanto o sistema alemão sublinha mais a natureza jurídica de se poderem reclamar as qualificações adquiridas.

“Refira-se que no sistema alemão está quase tudo regulamentado (...), consignado em princípios constitucionais e, portanto, passível de verificação jurídica.

formas mais suaves de ensino e aprendizagem. Proporciona ainda ao indivíduo novas possibilidades de concepção (e riscos), em virtude da dinâmica desenvolvida na concepção e execução de estratégias e objectivos educacionais individuais, assim como a obtenção de certificados através de sequências de módulos, terem talvez certa analogia com jogos informáticos. Significa que vivências como sucesso e insucesso, prazer e frustração, bem como o reconhecimento de pequenos objectivos parciais alcançados (módulos), podem coexistir no âmbito de uma sequência de formação pré-estabelecida ou, em alguns casos, livremente escolhida, modular, prática, mesmo sem componente escrita, podendo o sucesso voltar logo a sobrevir a uma situação de insucesso, se houver um esforço suficiente. Quer isto dizer, que vale a pena o desempenho!

Por outro lado, até nos casos em que é pouca a motivação e exíguo o planeamento de objectivos, o sistema modular é capaz de induzir à acção, como no conto de Grimm *“O Joãozinho com Sorte”*. Ou seja: o indivíduo oferece o seu valor de troca, para conseguir um valor de uso momentaneamente mais importante.

É aqui que começamos a interrogar-nos sobre a obrigação social para com a juventude, no contexto da superação de modos de pensar dialéticos para dar lugar a uma maior segurança individual. O indivíduo pode - não! deve mesmo - reclamar os seus direitos. E isso não será sem custos para a sociedade.

Ambas as formas de pensamento estão patentes nas sociedades europeias, embora o sistema educativo do Reino Unido (que a seguir designaremos por sistema inglês) enverede mais por uma estratégia de individualização (“vale a pena o desempenho - só é preciso querer”), enquanto que o sistema alemão sublinha mais a natureza jurídica de se poderem reclamar as qualificações adquiridas. Ou seja, o indivíduo tem pretensões numa rede de relações totalmente regulamentada - competindo à sociedade ajudar diferenciadamente cada indivíduo a aprender a desenvolver essas pretensões.

Onde e de que forma é estimulante para o sistema educativo alemão a adopção de

pensamentos modulares? A este propósito gostaria de fazer uma comparação entre os aspectos característicos do sistema educativo inglês e alemão. Na base da minha comparação estiveram a experiência que adquiri no decurso de um programa comunitário de intercâmbio, a numerosa bibliografia consultada e os contactos que tive oportunidade de estabelecer.

A entrada no sistema de formação profissional após conclusão do ensino básico (a partir dos níveis etários 10/11 anos) até à conclusão da educação básica (primeiro nível de aptidão profissional, 16 anos)

no Reino Unido: conclusão do GCSE (“General Certificate of Secondary Education”) e

na Alemanha: conclusão de diversos níveis do ensino secundário grau I

Em ambos os países, tanto as crianças como os jovens frequentam a escola até aos 16 anos, sendo no Reino Unido dada aqui por terminada a escolaridade obrigatória, em virtude dos alunos serem obrigados a sair da escola a partir dos 16 anos de idade (com ou sem diploma). Na Alemanha, a escolaridade obrigatória - a nível de escola profissional - vai, regra geral, até aos 18 anos de idade, com todas as consequências e deveres jurídicos daí resultantes (pois o lema é: “precisas de sair da escola com diploma”). Só depois, a partir dos 19 anos de idade, é que começa na Alemanha a fase da formação profissional contínua, enquanto na Inglaterra esta tem início com a saída da escola aos 16 anos.

Há ainda consideráveis diferenças nos dois países a nível da progressão escolar até à conclusão da referida educação básica. No sistema inglês, já muito cedo, os alunos dos níveis etários 7, 11 e 14 anos, agrupados numa classe tradicional, semelhante à do tipo da escola unificada, são submetidos a formas nacionais de avaliação do rendimento escolar (que na Alemanha corresponderiam a provas centrais). Aqui, parece que, independentemente dos resultados obtidos, os alunos são encaminhados na classe, segundo critérios de diferenciação interna, para o exame final com a idade de 16 anos



(GCSE). A transição ou repetição de ano também não está regulamentada. Em contrapartida, nos diversos tipos de escola do sistema alemão ("Hauptschule", escola pós-elementar, de tipo pré-profissional, geralmente com a duração de cinco anos, após a conclusão da escola primária; "Realschule", escola de carácter técnico, com a duração de seis anos após a escola primária; "Gymnasium", escola secundária com acesso directo à universidade, "Gesamtschule", escola que integra os três tipos do grau secundário I), o aluno é *conduzido*, juntamente com os seus condiscípulos, até ao exame final de conclusão da escolaridade, igual para toda a classe. Refira-se que no sistema alemão está quase tudo regulamentado e estabelecido, consignado em princípios constitucionais e, portanto, passível de verificação jurídica. Isto aplica-se não só a nível da entrada e mudança para os diversos tipos de escolas secundárias, no âmbito do ensino básico, como também para a avaliação do rendimento escolar, participação dos alunos e pais, repetições de ano, exame final, etc. A este princípio de regulamentação subordinaram-se também (na prática) as instituições de ensino que se seguem. Isto é resultado de uma maneira de pensar própria do indivíduo que se arroga direitos. Em contrapartida, no Reino Unido, não existe por princípio este tipo de pensamento (não existe, por exemplo, obrigação de repetição do ano).

Além disso, enquanto na Alemanha, de acordo a teoria de Humboldt, as escolas exercem uma função de carácter formativo geral no domínio da educação básica até à primeira fase de aptidão profissional (nível etário dos 16 anos), existindo mesmo assim uma clara separação entre escola, economia e indústria, parcialmente interrompida apenas no fim do ciclo escolar por breves estágios em empresas para fins de orientação profissional, no Reino Unido, não é invulgar que, a partir dos 14 anos, os jovens que manifestam sinais de saturação da escola, sejam preparados nas aulas, em colaboração com empresas locais, para as exigências profissionais específicas das empresas.

Independentemente desta formação (training) com carácter preparatório para um determinado posto de trabalho, os dois sistemas nacionais diferem também na qualidade e quantidade de disciplinas/áre-

as de aprendizagem no nível secundário do ensino básico. Enquanto na Alemanha, nos últimos seis anos de ensino básico até à conclusão do nível secundário, é ministrado aos alunos um ensino mais abrangente de doze disciplinas referentes a nove áreas de aprendizagem (com sete disciplinas adicionais por ano, no máximo), as escolas inglesas ministram aos seus alunos um ensino mais aprofundado em nove disciplinas (mais uma adicional), até ter lugar a prova final central, igual em todo o país (GCSE); em regra, é leccionada apenas uma língua estrangeira por um período máximo de dois anos, ao passo que nas escolas alemãs é ensinada, pelo menos, uma língua estrangeira ao longo de seis anos (nos liceus, até três línguas estrangeiras) até à conclusão do nível secundário do ensino básico, de carácter formativo geral. Quando o aluno, no sistema inglês, se submete então com 16 anos à prova final nacional (central/GCSE), bastará, para lhe ser concedido o diploma de conclusão, ter ficado aprovado, pelo menos, numa disciplina e obtido a classificação mais baixa (1) numa escala de sete notas. Para ingressar nas estruturas de ensino académico ("A-Level"), pressupõe-se a conclusão dos estudos em cinco disciplinas do tipo GCSE. Em contrapartida, no sistema escolar alemão, o conjunto de todas as disciplinas ministradas durante o último ano nos diversos tipos de escola, terá de obter, por parte dos docentes, segundo critérios legalmente estabelecidos, pelo menos a classificação média de satisfatória (a nota mais baixa numa escala de quatro).

Esta análise simplificada dos dois sistemas torna bem visível que as escolas, a progressão escolar e os professores no Reino Unido levam o aluno a pensar bem cedo em *estruturas modulares* (aquisição de qualificações em várias disciplinas), com todas as consequências daí resultantes para a função do professor e sua formação ("Class-Room-Manager", timoneiro dos alunos, gestor para os processos de aprendizagem), enquanto no sistema alemão, os professores levam o conjunto de todos os alunos, a um mesmo exame final que, em termos de qualidade, habilita ao ensino secundário geral e profissional - assumindo novamente o carácter de ensino global. Por conseguinte, na Alemanha a deontologia do professor e a sua formação são diferentes.

"Enquanto na Alemanha (...) existe uma clara separação entre escola, economia e indústria, (...) na Inglaterra, não é invulgar que (...) os jovens que manifestam sinais de saturação da escola, sejam preparados nas aulas (...) para as exigências profissionais específicas das empresas."

"Enquanto na Alemanha, (...) até à conclusão do nível secundário, é ministrado aos alunos um ensino mais abrangente (...), as escolas inglesas conduzem os seus alunos (...) de forma mais aprofundada, até à prova final central, igual para todo o país (...)"

Isso "torna bem visível que as escolas, a progressão escolar e os professores na Inglaterra levam já bem cedo o aluno a pensar em estruturas modulares (...) enquanto no sistema alemão os professores levam o conjunto de todos os alunos, para o mesmo exame final (...)"



“O sistema inglês é muito flexível, mas não conhece a titularidade de pretensões, nem mesmo no acesso ao ensino superior.”

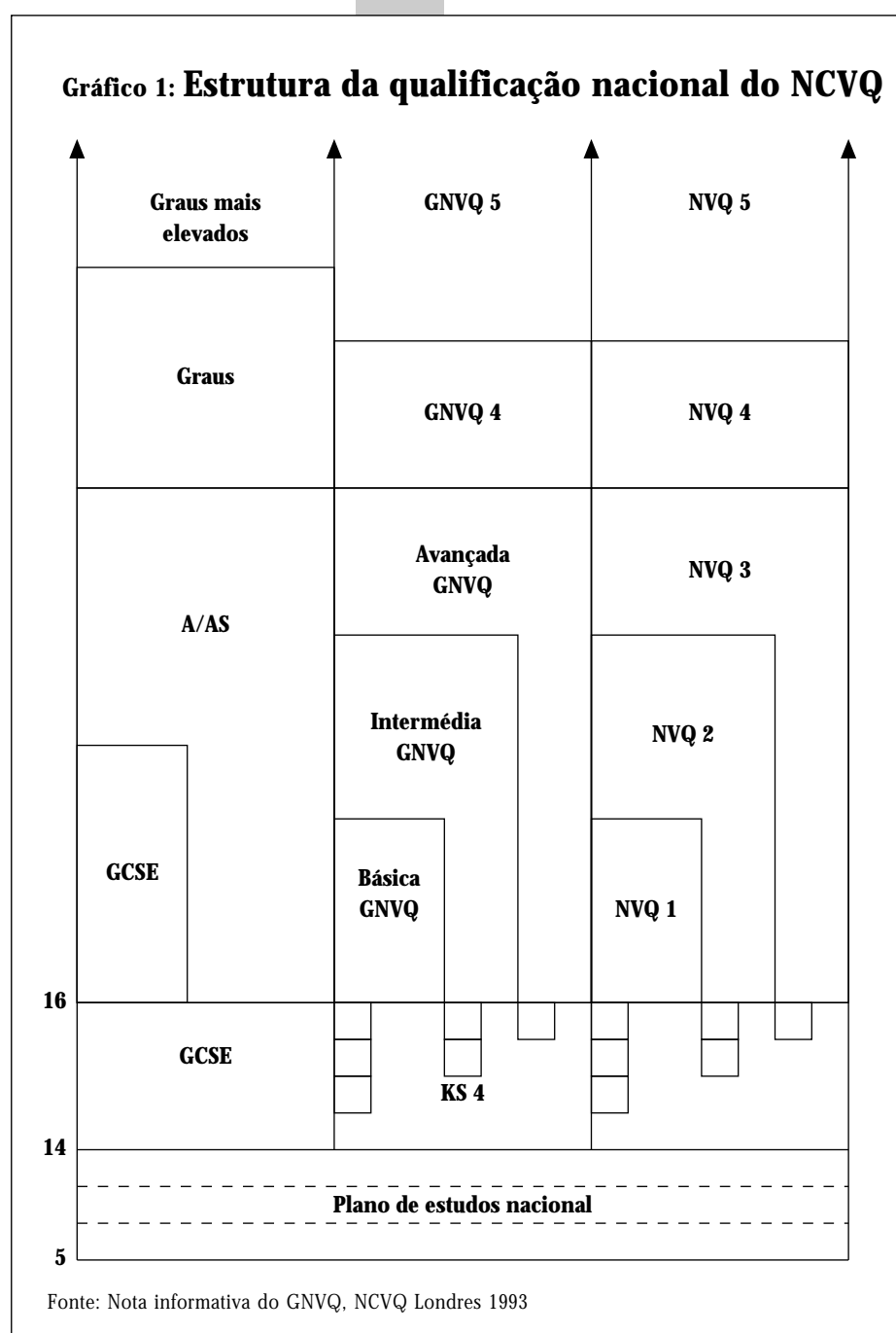
Ensino secundário geral e profissional e transição da escola para a vida activa após conclusão do ensino básico

O sistema inglês não conhece estes conceitualismos. Depois de concluída a escolaridade obrigatória aos 16 anos de idade, começa a formação contínua. Separam-se então os caminhos dos jovens em função da qualidade e quantidade do certificado de conclusão obtido (GCSE) (ver gráfico 1, *Estrutura da qualificação nacional do NCVQ*), destacando-se as seguintes vias possíveis:

□ *ensino académico nas escolas, com a duração de 2 anos:* são transmitidos conhecimentos aprofundados em duas ou três disciplinas (cerca de 18 a 24 horas semanais), podendo as disciplinas, numa aceção alemã, apresentar-se sob a forma de segmentos de disciplina, que podem ser concluídos ao fim de 2 anos - em parte, também sob a forma de módulos por semestre - conduzindo à obtenção do certificado “A-level”. Permite o acesso ao ensino superior na respectiva área de especialização, isto é, no curso superior pretendido, e o acesso à formação profissional de nível superior;

□ *ensino geral profissional (GNVQ General National Vocational Qualification, níveis 1 a 3) ministrado em escolas, com a duração aproximada de 1 a 2 anos:* é transmitida uma formação geral profissional aprofundada, podendo-se enveredar por 14 diferentes vias de estruturação modular. A conclusão do nível 3 da GNVQ equivale a dois “A-levels”, permitindo igualmente o acesso ao ensino superior na respectiva área de especialização, isto é, o acesso à formação profissional de nível superior;

□ *qualificação empresarial para os que já exercem uma profissão (também na modalidade de trabalho não remunerado) ou qualificação a tempo inteiro num estabelecimento escolar (NVQ National Vocational Qualification, níveis 1 a 3):* permite a aquisição de qualificações parciais modulares nos níveis referidos, na sequência e tempo desejado, no local de trabalho ou na escola. A soma de todos os módulos de um nível, adquiríveis para o exercício de uma actividade, ou trabalho desempenhado num posto de trabalho, habilitam à obtenção do certificado de conclusão. Em princípio, não é estabelecido um limite máximo do número de postos de trabalho ou actividades passíveis de conferir um certificado. Para exercer a profissão não é obrigatório ser titular de um diploma. A componente escrita não é exigida para todas as qualificações, sendo suficiente a componente prática. A conclusão do nível 3 NVQ permite aceder ao ensino superior ou à formação profissional superior.



Característico de todas as três formas/vias de ensino é o seguinte:



□ para a conclusão de todas as formas de ensino não há prescrição de idade, podendo ser repetidas quantas vezes se quiser;

□ para a satisfação de determinadas exigências profissionais pode-se combinar a conclusão parcial ou integral dos níveis “A-levels” com os níveis do GNVQ e NVQ.

O sistema inglês é muito flexível, mas não conhece a titularidade de pretensões, nem mesmo no acesso ao ensino superior. As escolas superiores decidem como os empregadores, de forma autónoma, o indivíduo procura o empregador *que mais lhe convenha* e a escola superior *que mais lhe convenha*. A habitual estrutura corporativista e associativista sectorial da Alemanha, com as suas raízes históricas e assente no direito público, os seus deveres em termos de acesso e adesão, as suas disposições legais, direitos e obrigações funcionais, bem como a separação automaticamente estabelecida entre domínio de direito público e de direito privado, não existem, nesta forma, no Reino Unido. Por isso e por razões de interesse pessoal, é necessário advertir constantemente para o estabelecimento da igualdade de oportunidades. No decurso do debate sobre a igualdade de oportunidades, o NCVQ (“National Council of Vocational Qualifications”) foi incumbido, a partir de 1986, de agrupar, escalonar e hierarquizar todos os certificados de conclusão de estabelecimentos de ensino segundo os mesmos critérios. É adoptada a hierarquização destas qualificações (profissionais) com base na estrutura preconizada para os níveis de formação nos termos do segundo parágrafo do artigo 2º da Decisão 85/368/CEE em cinco níveis ascendentes, sendo cada nível o resultado do total de módulos a adquirir de acordo com critérios pré-estabelecidos. Não são, contudo, estabelecidos direitos de acesso, nem titularidade de pretensões. É, pois, compreensível que o Reino Unido não tenha adoptado a Carta Social da CE/UE (ver, por exemplo, o parágrafo 15, Direito à Formação Profissional). No Reino Unido existe também formação profissional no âmbito do sistema dual, mas apenas para jovens desfavorecidos.

Em contrapartida, no sistema alemão, a igualdade de oportunidades tem de ser vista como titularidade de pretensões, isto

é, como um direito individual. Deste direito emanam, a nível de ensino secundário geral e profissional, com a transição escola/vida activa, as seguintes vias escolares (para jovens a partir dos 16 anos de idade), que foram esquematizadas em função da qualidade do diploma de conclusão do ensino secundário grau I (conclusão do ensino básico):

□ *o ensino secundário de nível superior, com a duração de 2 a 3 anos, ministrado nos diversos tipos de escola, para o acesso geral a um curso superior (de carácter formativo geral e profissional):* através de um conjunto de oito disciplinas, este nível educativo proporciona noções gerais em seis disciplinas e o ensino aprofundado de duas disciplinas, leccionadas em cerca de 31 a 35 horas semanais. Com o acréscimo de provas semestrais ou finais é conferido o grau de aptidão geral para o acesso ao ensino superior (“Abitur”, conclusão dos estudos da escola secundária grau II). Essas oito disciplinas incluem, pelo menos, uma ou duas línguas estrangeiras;

□ *as vias de ensino de carácter profissional geral, com conclusão da escolaridade até ao acesso ao ensino superior (diploma de maturidade para a frequência numa escola superior técnica):* consoante o nível e tipo de escola, é possível a frequência de diversos cursos de carácter profissional geral, em regime de tempo inteiro ou parcial, sendo leccionado um conjunto de *cerca* de oito disciplinas, das quais uma é uma língua estrangeira (regime de tempo inteiro: cerca de 33 horas semanais);

□ *a formação profissional no âmbito do sistema dual, em regra, com a duração de 3 anos:* articulação entre formação em contexto escolar, vocacionada para a profissão até ao acesso ao ensino superior (diploma de aptidão para frequência numa escola superior técnica), sendo leccionado um conjunto de *cerca* de seis disciplinas (e 12 horas de ensino por semana; a introdução de uma língua estrangeira está em fase de experimentação!) e formação profissional no contexto empresarial. A componente de formação tem lugar em empresas de formação reconhecidas oficialmente, abrangendo actualmente a aprendizagem de 370 profissões qualificadas. No final da formação é rea-

Na Alemanha “os diplomas de conclusão da componente escolar e da componente profissional são basicamente distintos (...). Relativamente à adopção de um sistema modular há algumas abordagens na área das línguas (...) e, integrado em diversas qualificações profissionais, no domínio da formação contínua.”



“(...) na fase da educação secundária geral e profissional, a sociedade na Alemanha assume a obrigação de fazer todos os possíveis para que cada jovem consiga ter acesso a um posto de formação e de trabalho, para assim se poder integrar produtivamente na sociedade.”

lizada uma prova teórica e prática na Câmara de Artes e Ofícios, incumbida pelo Estado para o efeito.

Com a regulamentação do ensino secundário geral e profissional na Alemanha, foi também possibilitado o acesso de candidatos externos, independentemente do nível etário, a todo o tipo de cursos de formação profissional. Os diplomas de conclusão da componente escolar e da componente profissional são basicamente distintos e, por isso, documentados separadamente. Relativamente à adopção de um sistema modular há algumas abordagens na área das línguas (reconhecimento prévio ou posterior em estabelecimentos escolares e certificados) e, integrado em diversas qualificações profissionais, no domínio da formação contínua. Está ainda em fase de discussão a adopção de um sistema modular, enquanto sistema por partes/certificado de conclusão de uma matéria, para as provas finais externas dos cursos de formação profissional atrás referidos. Para além disso, revelam todas estas formas aspectos que se prendem com a formação profissional:

□ qualquer tipo de diploma de conclusão do ensino secundário profissional, realizado nos diversos tipos de escola, por princípio, dá direito à redução de um ano do tempo total de duração da formação dual. Esta regra também se aplica aos que concluíram os estudos da escola secundária do grau II (“Abitur”) e que querem iniciar uma formação profissional através do sistema dual;

□ a conclusão de estudos que conferem o direito de acesso ao ensino superior permitem também o ingresso numa escola profissional superior;

□ não só o tempo dispendido na formação profissional, como também na conclusão de estudos escolares nesta fase, até ao acesso ao ensino superior, entram no cômputo da pensão atribuída ao indivíduo (tempos de formação) no sistema de segurança social legal.

Além disso, o jovem que procura o primeiro emprego, titular de diploma de qualificação profissional, será abrangido pelo *regime como-se*, isto é, receberá subsídio de desemprego como se tivesse já trabalhado na profissão para a qual se

qualificou. O reconhecimento do trabalho não remunerado reduz-se, assim, a poucas posições jurídicas, mas há reflexões em curso no sentido de melhorar esta situação. Independentemente disto, existe ainda para este caso específico o exame externo.

Isto significa que, na fase da educação secundária geral e profissional, a sociedade na Alemanha assume a obrigação de fazer todos os possíveis para que cada jovem consiga ter acesso a um posto de formação e de trabalho, para assim se poder integrar produtivamente na sociedade.

O ensino pós-secundário (formação universitária, formação profissional superior, formação contínua geral e profissional)

Em ambos os países é possível ingressar-se no ensino pós-secundário com 18 ou 19 anos de idade. Na Inglaterra ele é composto pelas várias formas do ensino superior (para obtenção do grau de “Bachelor”, “Master”, etc.), pelo ensino profissional superior (para conclusão dos níveis 4 e 5 GNVQ) e pelos níveis de qualificações empresariais superiores (níveis 4 e 5 NVQ). Presentemente está-se ainda a trabalhar na estrutura modular destes níveis e na abertura individual (igualdade de oportunidades). A par disso, existem cursos de acesso ao ensino superior para adultos, organizados por módulos e vocacionados para o curso superior pretendido (“Access-Course”), de curta duração e reduzida carga horária semanal.

Em contrapartida, na Alemanha existe ainda uma série de possibilidades passíveis de desenvolvimento, em virtude do sistema educativo se encontrar regulamentado, tanto em matéria de acesso ao ensino superior para pessoas com experiência profissional, como em matéria de formação profissional superior e formação universitária. Por isso, ainda só foi reconhecida como direito individual - também para a formação de mestres e técnicos - a correspondência até ao acesso ao ensino superior (nível 3 em conformidade com a Decisão CEE/85/368 loc. cit.). Na minha opinião, foram motivos nacionais ingleses (reconhecimento do sistema GNVQ-NVQ no nível 3 em substituição



do "A-Level") que estiveram na origem da atribuição de correspondência das respectivas qualificações do sistema inglês aos níveis 3 e 4 da directiva europeia (Anexo D relativo à Directiva 92/51/CEE), um facto que não deve ser demasiado sobrevalorizado.

Todavia, o que é necessário na Alemanha é regulamentar o reconhecimento oficial de profissões qualificadas através de cursos de formação contínua, também para além da fase de acesso ao ensino superior.

Em síntese, poderá concluir-se o seguinte:

A estrutura modular de um sistema de ensino é o produto de uma ordem social liberal com profundas raízes, uma ordem que atribui a todos os indivíduos capaci-

dades, certamente passíveis de serem desenvolvidas pela maioria, sem ter que se discutir a questão das pretensões. Estas são preteridas tacitamente ou deslocadas para outro nível. Nesta ordem de ideias, pode-se pois afirmar que o sistema inglês de formação modular alberga enormes potencialidades europeias, do qual o sistema alemão de formação contínua geral e profissional (sector pós-secundário) e o sector de trabalho não remunerado podem sem dúvida tirar grandes ensinamentos. Aproveito o ensejo para remeter os projectos, presentemente em debate na Alemanha, às abordagens aqui feitas. Mas, tal como indica a grande diferença existente entre o desemprego juvenil da Inglaterra e o da Alemanha, parece que a formação modular ainda não constitui o meio adequado para superar as dificuldades na transição da escola para a vida activa.

Bibliografia

U. Lauterbach: Internationales Handbuch der Berufsbildung; Nomos-Verlag, 1995.

Eurydice und CEDEFOP: Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten der EG; Bruxelas 1990.

Eurydice: Die Bildung im Elementar- und Primarbereich in der EU; Bruxelas 1994.

Eurydice: Die Bekämpfung des Schulversagens - eine Herausforderung an ein vereinigtes Europa; Bruxelas 1994.

R. Hrbek: Europäische Bildungspolitik und die Anforderungen an das Subsidiaritätsprinzip; Editora Nomos 1994.

Der Arbeitsminister des UK: Berufsbildung in Großbritannien - Übersicht (em alemão); Londres 1994.

Schriften, Prospekte und Materialien des NCVQ bis 1994; Londres.

D. Handley: Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland; NCVQ Londres 1994.

A. Smithers: All Our Futures - Britain's Education Revolution; Channel 4 Publication 1993; ISBN 1851440844.

E. Clarke, Th. Lange, R. Shackleton, S. Walsh: Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und Deutschland; Zeitschrift für Pädagogik 40/1994; p. 373-388.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland - Dossier für das Bildungsinformationsgesetz in der EG; Bona 1993.

W.D.Grünert: Das deutsche System der Berufsausbildung - Geschichte, Organisation, Perspektive; Editora Nomos, 1993.

W. Schlaffke: Wer mehr weiß, kann mehr leisten - Das duale System der beruflichen Bildung sichert den Standort Deutschland; AUXILIUM - Beiträge zur Jugendbildung (4) (1995), p. 6-8.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1994; Bona 1994.

Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (BASS) 1995/1996; Editora Ritterbach 1995.

H. D. Hammer: Hochschulzugang in Deutschland - Entwicklung, Struktur, Perspektiven - mit besonderer Darstellung des Zweiten Bildungswegs in der allgemeinen Weiterbildung; Hans-Böckler-Stiftung Düsseldorf 1994, ISBN 3-928204-16-5.

OECD: Education in OECD-Countries, Paris 1993.

G. Igl: Rechtsfragen des freiwilligen sozialen Engagements - Rahmenbedingungen und Handlungsbedarf - Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Senioren (BMFuS); Schriftenreihe des BMFuS; vol. 26, Bona 1994.



Ulrich Wiegand

Desde Outubro de 1991, exerce funções na "Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände" [Confederação do Patronato Alemão], em Colónia



Módulos na formação profissional

No âmbito do debate público sobre

- ❑ **estratégias para o aumento dos atractivos, eficiência e flexibilidade da formação profissional,**
- ❑ **desenvolvimento de uma dimensão europeia no domínio da formação profissional,**
- ❑ **programas de apoio e iniciativas europeias,**
- ❑ **relação entre os sistemas de educação nacionais e o desenvolvimento na Europa (artigo 137º, Tratado de Maastricht),**

cada vez mais os módulos, as qualificações parciais, as unidades de formação ou até mesmo a exigência de uma modularização da formação profissional são apresentados como estratégias para a solução dos problemas. A discussão destas questões é pouco diferenciada. Na Alemanha, teme-se que o sistema dual seja posto em causa pela utilização de módulos no contexto europeu. Até à data não se têm levado suficientemente em consideração as implicações recíprocas entre uma escala nacional e uma escala europeia. Continuaram praticamente a ser descuradas as repercussões indirectas de uma crescente orientação dos sistemas europeus de formação profissional para concepções modulares. É necessário ter em conta que já hoje, por força de definições existentes como, por exemplo, a Decisão do Conselho 85/368/CEE de 16 de Julho de 1985, relativa à correspondência de qualificações de formação profissional entre Estados-membros das Comunidades Europeias, foi criado um precedente a nível comunitário para ser entendido como uma decisão prévia sobre futuras estruturas. É perante esta situação de fundo que definimos a posição tomada em seguida.

o respectivo sistema educativo, sendo aqui determinante se os módulos são utilizados no âmbito da formação inicial ou da formação contínua, ou em ambos os tipos de formação.

Formas de modularização existentes na Europa

a) formas de modularização que abrangem todo o sistema ("system-wide-modules")

Exemplo: Portugal e Espanha que desenvolvem sistemas modulares no âmbito da criação dos respectivos sistemas nacionais de formação profissional (formação inicial e contínua).

b) módulos específicos para determinados cursos ou sectores ("course-or-sector-specific-modules")

Ofertas específicas para determinados grupos-alvo como, por exemplo, jovens desempregados.

c) módulos independentes ("stand-alone-modules")

Exemplo: módulos que podem existir independentemente dos sistemas educativos nacionais, "não vinculados a um sistema".

Exemplo: módulos transnacionais.

Partindo do sistema de formação profissional alemão, os módulos têm as seguintes características gerais:

- ❑ Existem em grande número (exemplo extremo: a Escócia com 2700 módulos em 11 áreas profissionais).
- ❑ Têm altas taxas de reformulação (por exemplo, na Escócia são anualmente revistos até 300 módulos).
- ❑ Têm pouca transparência a nível de conteúdos e padrões de qualificação.
- ❑ Estão sujeitos a um insuficiente controlo de qualidade.

A perspectiva europeia

Para alguns Estados-membros os módulos representam um primeiro passo importante para a criação do seu próprio sistema nacional de formação profissional, ou constituem uma tentativa para o aperfeiçoamento de sistemas já existentes.

Por módulos entendem-se partes ou conjuntos de qualificação, de curta duração, formando um todo em si mesmo e passíveis de avaliação.

O conceito de módulo é fortemente marcado pelo sistema de educação britânico, variando significativamente de Estado-membro para Estado-membro, consoante

"Para alguns Estados-membros os módulos representam um primeiro passo importante para a criação do seu próprio sistema nacional de formação profissional, ou constituem uma tentativa para o aperfeiçoamento de sistemas já existentes."



❑ A estrutura é pouco sistemática, tendo em vista a qualificação global.

❑ Em regra, não é estipulada qualquer avaliação de aptidão das entidades formadoras e dos formadores, ao contrário do que acontece na Lei Alemã sobre Formação Profissional.

❑ Os exames no final de cada módulo concluído não constituem a regra. Por vezes, os certificados são atribuídos em função de uma avaliação contínua.

❑ Os módulos proporcionam apenas partes de uma qualificação e não uma competência de acção profissional abrangente, algo que na Alemanha se associa quando se fala de uma profissão.

É louvável verificar que os Estados-membros da UE estão a desenvolver, cada vez mais, medidas no sentido de construir e reforçar os seus sistemas de formação profissional. A criação de módulos constitui um dos caminhos possíveis.

Há, contudo, a ter em conta que nesse domínio, e nos termos do artigo 127º do Tratado de Maastricht, os Estados-membros agem sob a sua própria responsabilidade. Os módulos elaborados conjuntamente no âmbito de programas ou iniciativas comunitárias continuarão a não poder ser vinculativos para os Estados-membros. A consideração desses programas e iniciativas e, em especial, o seu reconhecimento tem de ficar reservado às autoridades competentes nacionais. Por isso, a Comissão da Comunidades Europeias tem de ser remetida para a sua competência subsidiária.

A perspectiva alemã

A formação profissional no âmbito do sistema dual conduz a uma habilitação profissional imediata e, ao mesmo tempo, constitui a base para uma aprendizagem ao longo da vida. Também no futuro, ela continuará a ser a espinha dorsal da formação de trabalhadores profissionais na República Federal da Alemanha.

Uma base fundamental do sistema de formação é o conceito de profissão, no sentido de que é mais do que a mera soma de uma quantidade de diferentes qualifi-

cações parciais aproveitáveis. O objectivo da formação é a capacidade de acção profissional, incluindo a aquisição da experiência profissional necessária. O conceito de profissão continuará a existir no futuro, assegurando que a formação é algo mais do que o mero encadeamento de qualificações parciais. Na base de regimes de formação válidos para todo o país, uniformes, transparentes e elaborados em colaboração com as empresas, é proporcionada aos jovens uma qualificação profissional global e abrangente, com garantia comprovada de empregabilidade e flexibilidade profissionais.

Decisivo é que o sistema dual orientado para o conceito de profissão proporciona uma qualificação profissional formalizada de uma profissão assente numa formação claramente definida, que permitirá ao empregador saber qual a qualificação mínima que poderá esperar do trabalhador. Os módulos não conseguem oferecer esta transparência, podendo conduzir a um clima de insegurança no meio empresarial quanto à compatibilidade entre as ofertas de qualificação e as qualificações necessárias à empresa.

Se o conceito de profissão, enquanto base para uma aprendizagem ao longo da vida, viesse a desaparecer em prol de um sistema modular, tal situação implicaria, a médio prazo, um esforço superior para empresas e trabalhadores, na medida em que obrigaria constantemente a proceder a adaptações das qualificações adquiridas. Neste aspecto, a formação profissional proporciona uma ampla qualificação de base, que contribui para a manutenção de um elevado grau de mobilidade e polivalência profissionais, tanto no âmbito da empresa, como no do mercado de trabalho.

A formação de jovens menores de 18 anos ao abrigo da Lei sobre Formação Profissional só é possível para a aprendizagem de profissões oficialmente reconhecidas. Por isso são também razões de ordem legal que não permitem utilizar para este grupo um sistema de formação modular, entendido como partes ou conjuntos de qualificação, de curta duração, formando um todo em si mesmo e passíveis de avaliação. Isto não afecta a possibilidade já hoje existente de utilizar a modularização como princípio didáctico-metodológico

“Os módulos proporcionam apenas partes de uma qualificação e não uma competência de acção profissional abrangente, algo que na Alemanha se associa quando se fala de uma profissão.”

“Uma base fundamental do sistema de formação é o conceito de profissão, no sentido de que é mais do que a mera soma de uma quantidade de diferentes qualificações parciais aproveitáveis.”

O sistema dual “(...) proporciona uma qualificação profissional formalizada de uma profissão assente numa formação claramente definida.(...) Os módulos não conseguem oferecer esta transparência.”



“Para os jovens com menor capacidade de aprendizagem ou deficientes, que não têm possibilidade de obter uma qualificação numa profissão oficialmente reconhecida, os módulos poderão constituir uma forma de melhorar a sua integração profissional.”

para transmitir conhecimentos no quadro de profissões qualificadas já consagradas.

O sistema dual permite uma ampla diferenciação das acções de formação em função do desempenho e das aptidões do formando, não só para os indivíduos dotados de maior capacidade de aprendizagem e de aproveitamento, como também para os que têm mais dificuldades nesse campo. Oferece espaço para a realização de cursos adicionais (como, por exemplo, cursos de línguas, nos termos do art. 44º do BBiG - Lei sobre Formação Profissional), os quais podem ser frequentados voluntariamente durante a formação e são passíveis de certificação. É uma forma de estimular concretamente os jovens com maior capacidade de rendimento, oferecendo-lhes incentivos adicionais ao desempenho, o que contribui para aumentar os atractivos de uma formação profissional no âmbito do sistema dual. Este tipo de qualificações suplementares permite ainda reagir, a curto prazo, às ne-

cessidades de qualificação específicas das empresas.

Para os jovens com menor capacidade de aprendizagem ou deficientes, que não têm possibilidade de obter uma qualificação numa profissão oficialmente reconhecida, os módulos poderão constituir uma forma de melhorar a sua integração profissional.

No âmbito da qualificação profissional de adultos é bem aceite o desenvolvimento e a utilização de módulos. Já hoje existe uma série de qualificações de curta duração, passíveis de certificação, sobretudo no âmbito da formação contínua de progressão na carreira. No seguimento de uma formação inicial, estas qualificações constituem uma importante oferta de formação, uma oferta que, também no futuro, urge ser aperfeiçoada em função das necessidades das empresas. Para este efeito, são suficientes as disposições legislativas existentes.



Modularização e reforma das qualificações no Reino Unido: algumas realidades

Modularização

A criação de programas a nível do bacharelato, baseados em módulos ou unidades, coincidiu com a enorme expansão verificada no Reino Unido do número de estudantes do ensino superior a tempo inteiro e com a expansão do sector universitário, que passou a incluir os antigos institutos politécnicos. Para muitas universidades, a modularização foi entendida como um meio de criar maior flexibilidade, permitindo várias combinações de matérias e incentivando modos de estudo a tempo parcial e misto para o corpo recentemente alargado de estudantes. "Modularizar" transformou-se numa das principais preocupações do final dos anos oitenta e início da década de noventa, constituindo a literatura e as conferências da época um testemunho do nível de mudança e da turbulência a que deu origem. Mas o que é que se conseguiu? Foi oferecida a oportunidade de criar programas de licenciatura que satisfizessem as necessidades do corpo de estudantes alargado e os preparasse para o mercado de trabalho turbulento dos anos noventa, mas foram poucos os que a aproveitaram.

Pode-se questionar em que medida os objectivos de maior flexibilidade foram atingidos na realidade e em relação à maioria das pessoas. Continuam a existir muitas estruturas e regulamentos que desincentivam a escolha e preservam o conteúdo e a estrutura originais da licenciatura, num estado não reformado. Continua a ser dada toda a importância ao desenvolvimento de competências relacionadas com o emprego como, por exemplo, a consciência do negócio, a auto-promoção e a ligação em redes. Continua a verificar-se uma falta permanente de integração da linguagem e da tecno-

logia da informação em todos os principais programas de licenciatura. Todas estas constituem áreas em que a reforma modular poderia ter produzido um curriculum esclarecido, mas assim não aconteceu.

Qualificações profissionais

As Qualificações Profissionais Nacionais (NVQ) e as suas equivalentes escocesas, as SVQ, têm vindo a ser desenvolvidas ao longo dos últimos 8 anos, no seguimento do Livro Branco "Uma nova iniciativa de formação" ("Manpower Services Commission" MSC 1981) e da Análise das Qualificações Profissionais (MSC/Ministério da Educação e da Ciência DES 1986). A principal crítica destes documentos apontou para o facto do ensino e a formação profissional se encontrarem desligados das realidades do local de trabalho e não satisfazerem as necessidades do novo ambiente de emprego da era pós-industrial. O ensino superior foi incluído na crítica e a atitude geral encontra-se resumida no cabeçalho de jornal ***Clever they may be, but can they work?*** (Poderão ser espertos, mas será que conseguem trabalhar?) "The Independent", Novembro de 1993.

As novas qualificações profissionais são radicalmente diferentes das suas predecessoras. Existem dois tipos.

A Qualificação Profissional Nacional ("National Vocational Qualification" - NVQ) consiste numa qualificação baseada no trabalho, constituída por unidades e desenvolvida a partir de uma base fortemente dirigida para o emprego. As NVQ descrevem os padrões a atingir nas actividades relacionadas com o trabalho, em



Sue Otter

é actualmente consultora em regime livre. É Conselheira do Ensino Superior na Divisão de Parcerias

de Competências Sectoriais, do Ministério da Educação e Emprego e trabalha na área do desenvolvimento das Qualificações Profissionais Nacionais de nível superior.

No Reino Unido, a natureza e a estrutura das qualificações dos maiores de 16 anos sofreu na última década uma mudança radical. Muitos cursos médios tradicionais, com a duração de três anos, passaram a ter uma estrutura modular e são oferecidos em regime semestral, em vez de períodos lectivos, tendo surgido um sistema totalmente novo de qualificações profissionais reformadas, que dispõe de um apoio governamental considerável, oferecendo vias alternativas para a vida profissional e o ensino superior. Nunca as potencialidades foram tão boas para proporcionar um sistema de qualificações flexível, com capacidade de resposta às necessidades dos jovens e dos adultos e apoiando aqueles que entram ou progridem no mercado de trabalho. Este artigo aborda algumas das realidades das reformas.

"Pode-se questionar em que medida os objectivos de maior flexibilidade foram atingidos na realidade e em relação à maioria das pessoas."



“A Qualificação Profissional Nacional (“National Vocational Qualification” - NVQ) consiste numa qualificação baseada no trabalho, constituída por unidades e desenvolvida a partir de uma base fortemente dirigida para o emprego.”

“A GNVQ constitui um acréscimo significativo à estrutura de qualificações das NVQ. Oferece uma qualificação inicial com uma forte tónica profissional e um potencial substancialmente maior para as ligações académicas, do que a NVQ exclusivamente baseada no trabalho.”

vez de estabelecerem um programa de ensino a seguir. A avaliação é baseada no trabalho e apoia-se nos materiais produzidos no trabalho e na observação dos candidatos no trabalho. Foi criada uma clara relação com o emprego, mantida através dos *Lead Bodies*, grupos de entidades empregadoras que representam diferentes sectores responsáveis pela atribuição e actualização de qualificações em cada sector.

As NVQ destinam-se a pessoas que estão a trabalhar, incluindo os jovens em lugares de início de carreira, assim como os adultos em postos de maior responsabilidade ou lugares de chefia. Com efeito, é, ou poderia aspirar a ser, uma estrutura de aprendizagem ao longo de toda a vida, baseada no trabalho.

O segundo tipo é a **Qualificação Profissional Geral Nacional (“General National Vocational Qualification” - GNVQ** e a sua equivalente escocesa, GSVQ), que foi desenvolvida pela primeira vez em 1992. As GNVQ são igualmente constituídas por unidades e cada título inclui unidades obrigatórias estabelecidas a nível nacional e competências nucleares, assim como uma selecção de várias unidades opcionais. A estrutura não difere da de muitas licenciaturas e diplomas constituídos por módulos. A GNVQ oferece um ensino profissional abrangente e foi concebida para ser leccionada no âmbito do ensino a tempo inteiro, com um acesso limitado ao local de trabalho. A GNVQ Avançada é particularmente relevante para o ensino superior, dado que foi concebida para ter um padrão comparável aos níveis A. O desenvolvimento possível da GNVQ a níveis mais elevados tem sido objecto de consulta entre o NCVQ e o ensino superior e constitui potencialmente uma área importante de desenvolvimento futuro.

A GNVQ constitui um acréscimo significativo à estrutura de qualificações das NVQ. Oferece uma qualificação inicial com uma forte tónica profissional e um potencial substancialmente maior para as ligações académicas, do que a NVQ exclusivamente baseada no trabalho. A GNVQ tem tido um sucesso notável como pólo de atracção a candidatos - os indicadores actuais do UCAS ¹ sugerem que 40 % dos estudantes do ensino pós-obri-

gatório seguem um programa GNVQ e que, dentro de poucos anos, um terço de todos os que entram para o ensino superior, será titular de uma GNVQ.

Avaliação

A avaliação das novas qualificações profissionais é referenciada por critérios e concebida simplesmente para separar o candidato competente do que ainda o não é. A avaliação consiste em aprovado ou não aprovado, não tendo uma classificação específica. Os princípios de avaliação das NVQ/SVQ encontram-se detalhadamente descritos no NVQ Guide (NCVQ 1995), tendo sido objecto de análise no recente relatório do Comité Beaumont (1995). A avaliação possui duas características importantes:

□ é exigido ao candidato que faça prova de um desempenho que satisfaça os padrões estabelecidos nas unidades. Deste modo, aquele tem de desempenhar um papel activo na avaliação e ser responsável pela apresentação de provas a um avaliador. A avaliação poderá incluir a observação directa no local de trabalho ou provas obtidas a partir de actividades simuladas (projectos e tarefas), bem como provas suplementares de conhecimentos e compreensão. Estas poderão assumir a forma de questionário oral ou material escrito (ensaios e testes de escolha múltipla);

□ têm de existir provas suficientes para um avaliador julgar se o candidato poderá continuar a demonstrar futuramente o mesmo tipo de desempenho. Deste modo, é exigido ao candidato que demonstre competência num conjunto de situações e em mais de uma ocasião.

A amplitude e a especificidade das provas requeridas para demonstrar competência constituem aspectos importantes dos padrões requeridos na avaliação. Com efeito, existe apenas um simples limiar de aprovado e não aprovado, mas este aplica-se a uma gama de desempenho considerável e requer uma cuidadosa recolha e documentação de provas, relativamente a cada elemento. A profundidade da cobertura e, portanto, a motivação para um desempenho mais elevado, po-

1) University and College Admissions Service 1995 (Serviço de Admissões das Universidades e Institutos Universitários).



derá não ser especificamente incentivada através desta abordagem, mas muito poderá depender da qualidade do ensino e do apoio à aprendizagem, que acompanham a realização da qualificação.

As realidades

Os objectivos do Ensino Superior e das Qualificações Profissionais são muito diferentes

As NVQ e as GNVQ são descritas como tratando-se da criação de uma força de trabalho “mais versátil, prontamente adaptável, mais profundamente motivada e produtiva” (Uma nova iniciativa de formação, 1981). Não pretendem assumir as aspirações educacionais e pessoais mais latas do ensino superior.

O objectivo do NCVQ, por exemplo, consiste simplesmente em:

“incentivar o fornecimento de mais e melhor ensino e formação profissional através de NVQ que satisfaçam as necessidades reais de emprego e preparem os indivíduos para as mudanças nos domínios da tecnologia, dos mercados de trabalho e padrões de emprego, contribuindo assim para um desempenho económico nacional de melhor qualidade”. (“Guide to National Vocational Qualifications” NCVQ 1991)

Os objectivos do ensino superior são mais complexos e Atkins et al. (1993) sugere quatro:

- ☐ experiência educativa de âmbito geral
- ☐ preparação para a criação de conhecimentos
- ☐ preparação profissional específica
- ☐ preparação para o emprego em geral

Aceitação e progressão das qualificações profissionais

O desenvolvimento da estrutura das NVQ oferece a possibilidade de um sistema de qualificações para as pessoas que se encontram a trabalhar. Estas qualificações são adaptadas no âmbito de um quadro (O Quadro de Qualificações Profissionais Nacionais) que permite aos formandos e às entidades empregadoras reconhecer

facilmente a forma como as qualificações se relacionam entre si e que passos seguintes se encontram à disposição. Assim, por exemplo, o quadro oferece uma progressão ascendente para as pessoas que se especializam numa determinada função ou para os que assumem lugares de chefia. Oferece igualmente meios de enriquecimento e aquisição de novas áreas de especialização, deslocando-se horizontalmente através das unidades, de forma a incluir novas áreas de competência e desenvolvimento.

A realidade do sistema é que esta aceitação tem sido parcelar. Alguns sectores do emprego - o comércio retalhista, por exemplo - receberam bem e utilizaram a estrutura, enquanto que outros continuaram a mostrar-se desconfiados em relação à mudança, continuando a trabalhar com as antigas qualificações mais familiares. Existem indícios de que se está a desenvolver uma maior confiança nas NVQ, mas lentamente.

A progressão, a forma como as pessoas entram e se deslocam através da estrutura, coloca diferentes problemas. Na realidade, as pessoas progridem, mas muitas são impedidas pelo sistema de avaliação - por exemplo, as suas entidades patronais mostram-se relutantes em colaborar com o sistema de avaliação, ou a natureza do seu trabalho não é bem a mesma da estrutura da qualificação e isso representa um obstáculo. Uma das mensagens importantes sobre o funcionamento das NVQ no trabalho consiste no apoio de que o candidato necessita em todas as fases do processo. Por exemplo, existem actualmente várias centenas de NVQ, cada uma compreendendo diferentes unidades e podendo ser oferecida a vários níveis. Poderá haver uma escolha e uma flexibilidade consideráveis, que podem ser confusas para adultos mais habituados a um sistema de qualificações formal estruturado, onde existem menos opções.

Avaliação

Na prática, a avaliação provou ser incómoda e complicada. Isto deve-se, em parte, a uma certa inexperiência verificada entre os avaliadores e, em parte, a uma desconfiança geral sobre a qualidade, que levou os avaliadores a serem excessivamente cautelosos, o que teve como

“Alguns sectores do emprego (...) receberam bem e utilizaram a estrutura, enquanto que outros continuaram a mostrar-se desconfiados em relação à mudança, continuando a trabalhar com as qualificações mais familiares. “

“O custo da avaliação constituiu uma crítica constante do sistema NVQ e tem sido sem dúvida um dos aspectos responsáveis pela redução da aceitação das qualificações em alguns sectores do emprego.”



“Têm sido expressas preocupações consideráveis sobre o facto de, ao testarem a capacidade de fazer, as NVQ poderem ignorar a capacidade de compreender as capacidades cognitivas fundamentais que servem de base à acção. (...) a inclusão e a avaliação específica dos conhecimentos requeridos encontra-se agora claramente especificada em todas as NVQ.”

“Uma das características mais marcantes da última década tem sido a falta de colaboração, cooperação e compreensão entre as reformas levadas a cabo no ensino superior e os sectores profissionais.”

consequência tornar a avaliação demasiado pesada para o candidato. Tem-se verificado uma desconfiança contínua sobre os padrões de avaliação e a possibilidade de comparação a nível nacional e é possível que alguma forma de avaliação externa padronizada venha a ser introduzida, para reduzir as preocupações.

Muitas das críticas da abordagem de avaliação das NVQ reflecte as diferentes filosofias dos sistemas NVQ/SVQ e grande parte do restante sistema educativo do Reino Unido. A primeira diz respeito à criação de uma mão-de-obra dotada de qualificações apropriadas para uma determinada profissão e os seus sistemas de avaliação foram concebidos para oferecer confiança no que respeita à obtenção de competência, e não no sucesso com uma classificação comparativa. Outras qualificações educacionais, pelo contrário, poderão ter objectivos diferentes e avaliar o seu sucesso de formas diferentes.

O custo da avaliação constitui uma crítica constante do sistema NVQ e tem sido sem dúvida um dos aspectos responsáveis pela redução da aceitação das qualificações em alguns sectores do emprego. É evidente, por exemplo, que algumas organizações empregadoras considerem que os padrões profissionais, em que as NVQ se baseiam, constituem um conjunto de critérios útil para os seus próprios programas de formação e desenvolvimento, mas consideram proibitivos os requisitos e o custo da avaliação.

A falta de um programa

Muitas qualificações apoiam-se num programa que descreve uma via de estudo - este inclui as matérias que deverão ser ensinadas, sob que formas, quanto tempo deverá levar, como deverá ser avaliado e talvez também quais as qualificações prévias que os estudantes deverão possuir. As NVQ partem de um conceito diferente, são baseadas em níveis de realização e não em cursos ou programas de estudo. Descrevem o que o estudante deve ser capaz de fazer para obter a qualificação e deixam a concepção do ensino e do processo de aprendizagem a quem ministra a formação. Têm a intenção deliberada de se libertar das noções existentes de cursos ensinados e padrões

de ensino determinados, reconhecendo que as pessoas aprendem de formas diferentes e a ritmos diferentes e, cada vez mais, em locais diferentes. A existência de níveis não impede as entidades que ministram a formação de desenvolverem um programa que satisfaça as necessidades dos seus clientes/ estudantes, mas significa também que entidades diferentes, que servem clientes diferentes, podem apresentar modelos de ensino e de aprendizagem diferentes, bem como programas diferentes.

A competência como filosofia subjacente das qualificações profissionais

Têm sido expressas preocupações consideráveis sobre o facto de, ao testarem a capacidade de fazer, as NVQ poderem ignorar a capacidade de compreender as capacidades cognitivas fundamentais que servem de base à acção. Os críticos têm sugerido que os sistemas baseados na competência não prestam suficiente atenção à avaliação do conhecimento e da compreensão. Na prática, foi este o problema das primeiras qualificações, mas a inclusão e a avaliação específica dos conhecimentos requeridos encontra-se agora claramente especificada em todas as NVQ. Surgiu um problema adicional, em razão das NVQ se basearem em padrões de competência profissional desenvolvidos por organismos que incluem os representantes das entidades empregadoras. Há receios compreensíveis, no sector da educação, de que as NVQ passem a centrar-se de uma forma restrita na entidade empregadora, em vez de se orientarem para as necessidades mais amplas do emprego.

Na prática, a metodologia adoptada para desenvolver as qualificações profissionais tem obtido um sucesso considerável ao gerar um consenso sobre a especificação das funções profissionais, entre facções diferentes e frequentemente conflituosas, em algumas áreas profissionais. Em mãos competentes, ela constitui um instrumento de desenvolvimento que parece possibilitar o trabalho com base na experiência de grandes e por vezes diversos grupos, grupos que embora partilhando metas semelhantes têm repetidas vezes, ao longo da história, preferido seguir vias diferentes para as atingirem. Na prática, as estruturas de trabalho criadas para de-



envolver as NVQ, têm constituído um importante e novo meio de examinar as qualificações, tendo sido atingido um nível de consenso e de apoio notável. Os representantes do sector educativo têm desempenhado um papel cada vez mais activo neste domínio e também no desenvolvimento de estruturas de ensino e aprendizagem destinada a apoiar as pessoas no trabalho.

Colaboração

Uma das características mais marcantes da última década tem sido a falta de colabo-

ração, cooperação e compreensão entre as reformas levadas a cabo no ensino superior e sectores profissionais. A oportunidade de desenvolver novos currícula, de informar sobre o aumento de participação no ensino pós-obrigatório tem sido largamente evitada até à data. A palavra de ordem para o futuro tem de ser colaboração. Ainda é tempo de agarrar a oportunidade de ligar um sistema de padrões profissionais, acordado a nível nacional, às estruturas de aprendizagem desenvolvidas no ensino superior, de forma a permitir uma aprendizagem mais eficaz para todos.

Bibliografia

A New Training Initiative. Manpower Services Commission. 1981.

Review of Vocational Qualifications in England and Wales. Manpower Services Commission/Department for Education and Science, 1986.

Practical Progression Matching Advanced GNVQs to HE Programmes. University and Colleges Admission Service (1995) (disponível no UCAS,

Fulton House, Jessop Avenue, Cheltenham, Gloucester, GL50 3SH.

NVQ Criteria and Guidance. NCVQ (1995) - disponível no NCVQ, 222 Euston Road, London NW1 2BZ.

Assessment Issues in Higher Education. Atkins, M., Beattie, J., Dockrell, W.B., Employment Department (1993), disponível no DfEE, N4, Moorfoot, Sheffield, S1 4PQ.

**Dick Barton**

É consultor independente do "Development of Managers and Organizations".

Trabalhou no desenvolvimento de recursos humanos desde 1990 e antes disso trabalhou sete anos na indústria de "software" como programador, director de projecto e gestor do pessoal.



Este artigo examina a hipótese de que a falta de competências na indústria é por vezes criada no seio da própria indústria através de um tipo de concepção da organização que limita as oportunidades para o desenvolvimento das competências. O exemplo estudado foi a indústria de "software", onde as competências requeridas mudam rapidamente e onde frequentemente são registadas faltas de competências. Foram estudados seis projectos de "software" juntamente com livros e cursos sobre gestão de projectos e mercado de trabalho para trabalhadores da indústria de "software". Alguns dos projectos foram concebidos com muito poucas oportunidades para os trabalhadores de poderem desenvolver novas competências e o desenvolvimento de competências não foi muito considerado pela direcção. Outros foram concebidos de um modo diferente, permitindo aos trabalhadores desenvolver um conjunto alargado de competências. Concluindo, esta indústria crucial talvez esteja a contribuir para a sua própria falta de competências através da ignorância sobre o desenvolvimento de competências e sobre o controlo político da aquisição de competências.

“Concepção da Organização e Aprendizagem na Empresa: o seu relacionamento na Indústria de Suportes Programacionais ('software')”

Este artigo trata do relacionamento existente entre a forma como o trabalho está dividido nas organizações e o desenvolvimento de competências no posto de trabalho. Um ponto de partida natural seria uma definição da competência, no entanto, é precisamente a questão de saber o que é que constitui a competência que tem sido objecto de um longo debate. Embora não exista uma definição acordada é possível categorizar as várias perspectivas da competência que as pessoas parecem adquirir. Propõe-se que existam, de um modo alargado, três perspectivas da competência: a perspectiva Micro, a perspectiva Macro e a perspectiva Política.

A perspectiva Micro é baseada na ideia de que a competência pode ser analisada nas acções e actividades individuais. Esta perspectiva é largamente aceite na Grã-Bretanha e retoma ideias da análise evolutiva das competências e das *National Vocational Qualifications*¹. As vantagens da perspectiva Micro são o facto da formação poder ser dirigida para acções identificadas que podem ser reconhecidas e recompensadas. Os únicos inconvenientes são que o processo se pode tornar difícil de manuseamento, tornando-se burocrático e inflexível; por vezes, é dada uma maior ênfase à avaliação das competências do que ao desenvolvimento das competências, podendo isto impedir as pessoas de tomarem conhecimento de outras abordagens das competências.

Este artigo adopta uma perspectiva alternativa da competência: a perspectiva Macro. Esta perspectiva não se preocupa tanto com pormenores de saber o que faz

uma pessoa qualificada (com competências), mas sobretudo com a questão mais geral de saber como uma pessoa pode desenvolver competências num sentido lato. Esta é a categoria em que podem ser colocados os Investidores Britânicos na Iniciativa das Pessoas. É igualmente a categoria para o maior esforço corporativo em avaliação, instrução, tutoria, estilos de direcção e formação geral - *mas nenhum destes aspectos é de muita utilidade se o formando não tiver um trabalho que lhe permita exercer as competências a aprender. Se o trabalho for concebido deste modo, a instrução, etc., ajudam ao desenvolvimento das competências. Se o trabalho for concebido de um modo que restrinja o uso de competências, toda a instrução, cursos de formação, avaliações, etc., existentes no mundo não tornarão o formando competente.*

Este ponto de vista constitui o ponto de partida para este artigo. A perspectiva Política da competência será mencionada no fim. A questão é: será que as funções são concebidas de forma a permitir às pessoas desenvolver um conjunto alargado de competências, mantendo-as interessadas nos seus trabalhos, assim como aumentando a sua flexibilidade e a capacidade de encontrarem emprego, ou será que são concebidas de forma a limitar as oportunidades de desenvolvimento de competências, criando assim inflexibilidade e contribuindo para a falta de competências? Trata-se de uma questão que poderia ser colocada relativamente a qualquer indústria.

A indústria de "software" foi escolhida para ser analisada pelo facto do autor ter



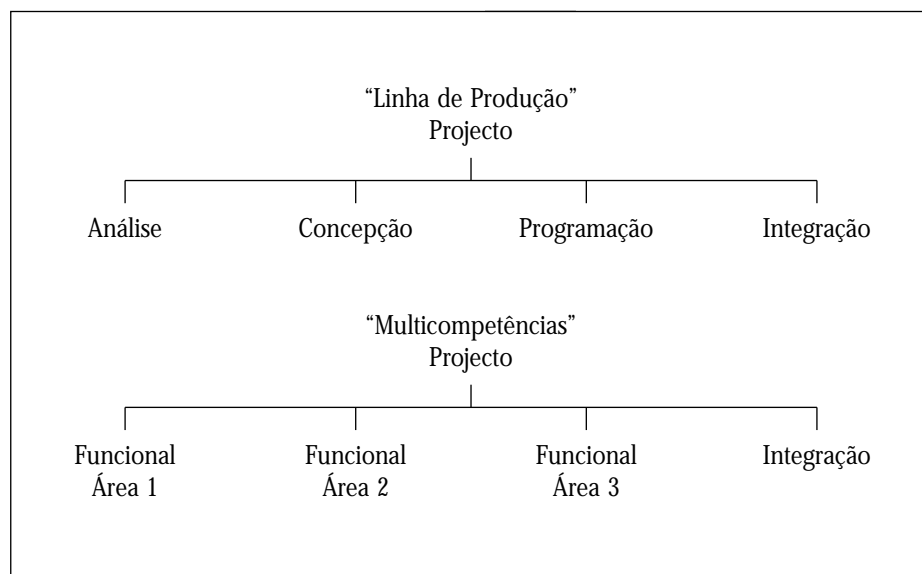
experiência neste sector. Trata-se de uma indústria que regista falta de competências e, tendo em conta que a tecnologia muda tão rapidamente, existem limites a nível do que pode ser esperado dos sistemas nacionais de formação. Nesta investigação foram estudados seis projectos de “software”, tendo sido utilizada a experiência pessoal e entrevistas com gestores de projectos e com membros do pessoal, identificados através de contactos pessoais e profissionais. Os projectos tinham entre cinco e muito mais do que 100 membros do pessoal, cobriam vários domínios incluindo defesa e governo e estavam espalhados por toda a Inglaterra. Procuravam-se elementos comprovativos de que o trabalho nestes projectos estava distribuído entre o pessoal de modo a permitir o desenvolvimento de uma série de competências, e se de facto isto se revelava adequado para o gestor do projecto em causa.

Foram examinados livros e cursos de formação para gestores de projectos com o objectivo de determinar se estes aumentaram os resultados da concepção do trabalho para o desenvolvimento do pessoal. Finalmente, foram entrevistadas várias agências de recrutamento para discussão dos seus pontos de vista sobre perfis de competências no âmbito do mercado de trabalho da Tecnologia da Informação.

Duas concepções de projectos alternativos

Existem várias formas de organização de um projecto de “software”. Na figura a seguir são indicadas duas alternativas alargadas. O projecto “Linha de Produção” está estruturado em torno das fases do processo de desenvolvimento de “software”: é feita uma análise do sistema requerido, os resultados deste trabalho são transmitidos a “designers” que transmitem o seu “design” a programadores que, por sua vez, escrevem o “software”. Fases posteriores integram o “software” e submetem-no a um teste.

A alternativa é o projecto “Multicompetências”, no qual os trabalhadores se dedicam a uma parte funcional do sistema, executam todas as fases de desen-



volvimento dessa parte e desenvolvem, assim, a série completa de competências de “software”. Este estudo procurou identificar qual a estrutura que é encontrada na prática.

Projecto um: Sistema de aviónica de pequena escala

Este projecto utilizou “software” desenvolvido por um parceiro italiano e converteu-o para o cliente britânico. Parece inevitável que, sempre que existe uma passagem de trabalho de um grupo para outro, os herdeiros façam reclamações a propósito do trabalho dos criadores. Foi o caso deste projecto, embora da parte dos italianos tenham vindo ideias úteis: estes não organizaram o seu projecto em torno das fases do ciclo de desenvolvimento. Em vez de rotular o seu pessoal de “analistas” ou de “designers” ou de “programadores”, designaram-nos “engenheiros”, tendo estes trabalhado em todos os aspectos do processo, executando um trabalho desde o início até à sua conclusão. A equipa britânica seguiu este exemplo e os seus engenheiros desenvolveram toda a série de competências de desenvolvimento de “software”.

Em projectos pequenos esta é uma forma comum e prática de organização. Não existe o plano de separação de equipas que trabalham em fases diferentes do desenvolvimento de “software”. Isto demonstra que o facto de permitir às pessoas participar em todas as fases do processo, fazendo uso de todas as competências, tem resultados positivos.

“A questão é: será que as funções são concebidas de forma a permitir às pessoas desenvolver um conjunto alargado de competências, (...) ou são antes concebidas de forma a limitar as oportunidades de desenvolvimento de competências, criando inflexibilidade e contribuindo para a falta de competências?”

“(...) permitir às pessoas trabalhar em todas as fases, usando todas as competências, tem resultados positivos.”

1) Nota do Editor: As National Vocational Qualifications (NVQs) - Qualificações Profissionais Nacionais - autorizaram padrões de desempenho estabelecidos para profissões específicas. Baseadas no trabalho, as NVQ's existentes em cinco níveis no âmbito de um quadro nacional alargado, destinam-se a fornecer um acesso aberto à avaliação e a facilitar a aprendizagem ao longo de toda a vida para pessoas empregadas.



“Para além da oportunidade limitada de desenvolvimento de competências, esta estrutura de linha de produção quebra a maior parte das regras da boa concepção do trabalho (...)”

Projecto dois: Sistema de média escala para a administração pública

Nos primeiros anos deste projecto, os analistas escreveram uma análise sobre o sistema requerido. Posteriormente, os “designers” elaboraram um sistema pormenorizado de “design” mas, com o decorrer do tempo, a ideia inicial daquilo que o sistema deveria executar mudou tanto que o “design” foi completamente ignorado. Os analistas e “designers” abandonaram o projecto e os programadores dedicaram o seu tempo a escrever programas a partir das especificações e dos testes que tinham efectuado. Depois foram arquivados. Posteriormente, um novo gestor formou uma nova equipa que tentou reunir os programas. No entanto, embora os programas funcionassem isoladamente, não funcionavam como um sistema. Foi necessário mais tempo e dinheiro para o seu arranjo, muitas vezes tendo mesmo que começar a partir do zero.

Como ninguém trabalhou em nenhum aspecto do sistema mais do que uma fase do ciclo, não existia praticamente nenhum “domínio” do sistema. Como os analistas e “designers” tinham partido, não era possível colocar-lhes questões sobre o seu trabalho e, o que é quase inevitável num projecto de “linha de produção”, eram culpabilizados na sua ausência por muitos dos problemas. Ninguém teve muitas oportunidades de aprender mais do que um pequeno conjunto de competências de formação.

Projecto três: Sistema comercial de pequena escala

Neste projecto o pessoal era da ordem de 40 a 50 pessoas e estava organizado numa estrutura clássica de “linha de produção” baseada no controlo, com o trabalho técnico dividido de uma forma que limitava o conjunto de competências de desenvolvimento do “software” utilizado. Também não existia muita rotação do trabalho e o gestor do projecto, quando inquirido, não sabia muito bem o que dizer relativamente ao desenvolvimento de competências do seu pessoal.

O gestor do projecto escolheu esta estrutura por se tratar da mesma estrutura de projectos anteriores em que tinha traba-

lhado. Não foi considerada qualquer outra alternativa. Os desenvolvimentos de carreira parecem ser apenas possíveis quando os projectos acabam e novos começam: um dos chefes da equipa deste projecto tinha sido programador no projecto anterior do *Manager's Project*.

Para além da oportunidade limitada de desenvolvimento de competências, esta estrutura de linha de produção quebra a maior parte das regras da boa concepção do trabalho: pouca variedade, pouca responsabilidade ou autonomia, baixa identidade com as tarefas e sua significância. A teoria da concepção do trabalho teria indicado que este tipo de projecto se veria confrontado com problemas de ordem moral e de dedicação. Isto foi confirmado por um responsável social da empresa.

Projecto quatro: Sistema de grande escala para a administração pública

Trata-se aqui de um sistema muito complexo em razão da sua idade e das suas aplicações: muitas partes cada uma com as suas regras, regulamentos, taxas e leis a serem cumpridas. Tendo isto em conta, seria conveniente organizar o projecto em torno das suas diferentes partes funcionais. Contudo, a primeira divisão no projecto verificou-se entre o grupo de sistemas, que efectuou análises e o “design”, o grupo de programação, que tratou da aplicação prática, e o grupo das versões que fez uma recolha de todas as alterações e as publicou para uso duas vezes por ano. Uma segunda divisão nos sistemas e na programação reflectem a organização natural do sistema.

Mais uma vez é ilustrada a estrutura da linha de produção. As oportunidades para o desenvolvimento de competências eram restritas. Em seu lugar, as pessoas tornaram-se peritas no manuseamento de um aspecto limitado de uma parte do sistema. Isto conduziu a ansiedades acerca da capacidade para arranjar emprego e a grandes problemas com transferências à medida que o pessoal ia mudando.

Projecto cinco: Sistema de aviónica de grande escala

Foi desenvolvida uma versão anterior deste sistema usando uma estrutura de



projecto de linha de produção. O autor foi, nessa altura, informado da existência de muitas dificuldades. Quando a versão mais avançada do sistema teve que ser desenvolvida foi decidido produzi-la em fases. Foi, por conseguinte, organizada em torno destes produtos.

Quando o projecto foi estudado, a primeira fase já tinha sido enviada ao cliente. A análise do sistema foi efectuada por uma equipa de especificação dos requisitos e transmitida a uma equipa de “design” de “alto nível”, que efectuou um “design” geral do “software”. A centralização destas fases em equipas simples ajudou a assegurar que as várias fases do sistema funcionassem conjuntamente.

Os “designs” de alto nível foram transmitidos a equipas de aplicação que estavam a trabalhar numa fase específica do sistema. Elaboraram o “design” pormenorizado, a aplicação e o teste inicial que, embora não sendo o conjunto de todas as competências dos ciclos de evolução, constitui um conjunto significativamente mais alargado do que aquele existente na maior parte dos projectos estudados.

O teste completo do “software” foi efectuado por uma outra equipa, tal como no Sistema de aviónica de pequena escala, de modo que os testes foram concebidos independentemente do desenvolvimento do sistema.

Uma outra diferença entre este projecto e o anterior foi a atitude do gestor do projecto, que pôde imediatamente constatar problemas potenciais com o desenvolvimento de competências, com a responsabilização e motivação resultantes do aspecto da “linha de produção” desta estrutura. Além disso, afirmou que o desenvolvimento de competências se consegue através da rotação laboral e que muitos membros do pessoal permanente estão a desenvolver as competências para a chefia de uma equipa de fornecedores, que efectuam a maior parte do trabalho de aplicação prática presente.

Projecto seis: Sistema marítimo de grande escala

Este sistema foi sempre planeado para ser fornecido como uma série de fases de funcionalidade crescente, mas no seu ini-

cio o projecto foi organizado como uma linha de produção. Um grupo efectuou a análise do sistema e transmitiu o seu produto a equipas de executores que efectuaram o “design” e criaram o “software”.

Talvez não constitua qualquer surpresa o facto de saber que se criou um grande abismo entre os analistas e os executores. O projecto desintegrou-se e deixou de existir comunicação.

Posteriormente, um novo gestor eliminou as causas estruturais do conflito no âmbito do seu projecto. Elaborou um código de gestão prática e reorganizou o projecto de forma a atribuir-lhe uma combinação de controlo e domínio. A primeira divisão na estrutura foi nos fornecimentos por fases, que constituem os produtos fornecidos ao cliente. No âmbito de cada equipa responsável pelos fornecimentos, o trabalho foi dividido por área funcional, de modo que o pessoal podia ter o domínio da sua parte do sistema desde a análise até ao teste inicial.

O Sistema marítimo de grande escala não está isento de problemas e existe alguma insatisfação dos clientes. Contudo, as fases difundidas são fornecidas com êxito ao cliente e utilizadas operacionalmente, e o pessoal deste projecto tem capacidade para desenvolver um conjunto muito mais alargado de competências do que os seus colegas nos outros projectos examinados. A aquisição de multicompetências é possível na indústria de “software”.

A Literatura

O mundo académico dispõe de material sobre algumas das relações existentes entre a falta de competências, o “design” da organização e do trabalho, a motivação e o desenvolvimento de competências. Não foi encontrada nenhuma literatura que pudesse ser aplicada a uma indústria como a de “software”. Não é acentuado o impacto da escolha fundamental e prática entre uma estrutura com funções que requerem um conjunto restrito de competências ou com funções que estendem o processo de forma a dar competências mais alargadas e identificação com o produto, apesar da sua aplicação a muitos tipos de trabalho.

“A aquisição de multicompetências é possível na indústria de “software”.”

“(…) mesmo que os gestores de projectos de “software” visitem a biblioteca da sua instituição ou façam um curso de formação é muito pouco provável que sejam chamados a considerar o impacto sobre o desenvolvimento de competências da forma como estruturam as suas organizações.”



“ (...) uma possibilidade é que os projectos sejam concebidos de forma a admitir apenas um conjunto limitado de competências para proteger monopólios de competências e assim a regular o mercado de trabalho em benefício daqueles com papéis de nível social mais elevado.”

“ (...) a falta de competências na indústria britânica de “software” é devida, em parte, às suas concepções organizacionais.”

Não se pode esperar que gestores muito ocupados estudem a literatura académica, no entanto, alguns podem procurar conselhos sob a forma escrita. A biblioteca conjunta da *British Computer Society* e do *Institute of Electrical Engineers* foi procurada para livros de gestão de projectos. A maior parte dos livros eram de teor completamente técnico e o restante só tinha um capítulo ou dois sobre o aspecto humano dos projectos. Estes tendiam a assumir a demarcação entre analistas e programadores e viam o desenvolvimento de competências como cursos de formação. Foram encontrados exemplos de modelos de percurso de carreira que formalizavam o desenvolvimento lento de competências através de uma série de títulos de funções, criando um efeito de aprendizagem baseada na “antiguidade”.

De entre todos os livros da biblioteca, um identificava as alternativas de uma estrutura de linha de produção e de uma estrutura de multicompetências, mas sem efectuar qualquer comentário relativamente aos efeitos sobre o desenvolvimento de competências. Apenas um livro (Softky, 1983) defendia o uso da formação no emprego para o desenvolvimento de competências do pessoal.

Cursos de formação em gestão de projectos de “software”

Após alguma investigação, foram identificadas dez organizações britânicas que fornecem formação no domínio da gestão de projectos para a indústria de “software”. Destas, cinco não fornecem nada sobre desenvolvimento de competências do pessoal, “design” organizacional ou de funções. Duas empresas ensinam técnicas de desenvolvimento de competências, tal como instrução, outra analisa opções para a concepção da organização e uma quarta faz ambas as coisas sem as ligar entre si. Apenas um fornecedor de formação, *Learning Tree*, analisa a linha de produção e as formas de multicompetências da estrutura do projecto e o seu impacto sobre o desenvolvimento de competências.

Assim, mesmo que os gestores de projectos de “software” visitem a biblioteca da

sua instituição ou façam um curso de formação é muito pouco provável que sejam chamados a considerar o impacto sobre o desenvolvimento de competências da forma como estruturam as suas organizações.

Opinião dos agentes de recrutamento sobre o mercado de trabalho

A maior parte do recrutamento de trabalhadores da indústria de “software” é feita através de agências. Por este motivo, pareceu-nos tratar-se das pessoas certas para falar acerca do mercado de trabalho e para saber se este preferia especialistas ou pessoas com um conjunto alargado de competências. Seis agentes foram sugeridos por pessoas que recrutam para os seis projectos estudados. Deram uma imagem mista do que está a acontecer, mas podem ser retiradas algumas conclusões gerais. Em primeiro lugar, o mercado de trabalho está fortemente influenciado pelo especialista da fase do ciclo de evolução. Os agentes que falaram de multicompetências referiam-se apenas a programadores com capacidade para utilizar diferentes linguagens de computador. Em segundo lugar, a única referência que interessa no mercado de trabalho de “software” é o número de anos de experiência e o nível de formação dos jovens. Em terceiro lugar, muitos agentes consideram que os seus clientes requerem que os candidatos já disponham de todas as competências requeridas para as suas funções - há pouco interesse em fornecer formação.

Conclusões

Este estudo não prova que os problemas da indústria de “software” sejam devidos à forma como os projectos de “software” são concebidos, mas sugere que a falta de competências (bem como a insatisfação do pessoal e o conflito entre grupos) pode muito bem estar relacionada com as estruturas das organizações em que operam os trabalhadores de “software”. O mesmo efeito pode ocorrer em qualquer indústria ou empresa. Existem alguns sinais de que a situação pode melhorar: o curso especial, um livro ou projecto que promove uma estrutura diferente, ou seja,



que permita a aquisição de multicompetências.

A estrutura de linha de produção pode ter sido adequada nos primeiros dias da indústria de "software", quando as aplicações de "software" eram simples. Presentemente, a estrutura de multicompetências é mais efectiva, permitindo uma maior motivação, dedicação ao produto final e uma indústria de "software" mais produtiva no futuro. O custo aparente do desenvolvimento de engenheiros com um conjunto alargado de competências será compensado por menos frustração, menos aborrecimento e menor número de projectos falhados. Sendo assim, o que é que leva um gestor de projecto a escolher a estrutura de linha de produção em vez da estrutura de multicompetências? Encontrámos uma série de razões.

Em primeiro lugar, simples ignorância. Se os projectos têm sido organizados tradicionalmente como linhas de produção e se os livros e cursos não examinam os problemas que tal causa, é provável que o gestor de projectos muito ocupado talvez não pense em alternativas.

Em segundo lugar, a estrutura de linha de produção, com a sua divisão do trabalho em pequenas fases parece ser mais fácil de controlar. A estrutura de multicompetências, com o domínio das funções do sistema delegada a engenheiros parece arriscada. Enquanto parte daquilo que Hirschhorn (1988) vê como a tendência para o afastamento dos riscos reais associados com o trabalho, os gestores dos projectos podem estar mais atraídos pelo mundo sufocante, mas controlável da linha de produção.

A minha razão final para o uso continuado do modelo de linha de produção faz-me voltar à perspectiva final da competência: no início deste artigo foram explicadas as perspectivas Micro e Macro da competência. Resta a perspectiva Política, em que a competência é vista como uma mercadoria preciosa. As pessoas que dispõem desta mercadoria preciosa estão interessadas em manter o seu valor. Perderia o seu valor se se tornasse comum. Por conseguinte, as pessoas que dispõem de uma competência que traz recompensa, estatuto social ou apenas melhor trabalho farão tudo para regular a admissão de outros ao seu grupo. Assim uma possibilidade é que os projectos sejam concebidos de forma a admitir apenas um conjunto limitado de competências para proteger monopólios de competências e assim a regular o mercado de trabalho em benefício daqueles com papéis de nível social mais elevado.

A verdade é provavelmente a combinação destas razões. Qualquer que seja a causa, este estudo sugere que a falta de competências na indústria britânica de "software" é devida, em parte, às suas concepções organizacionais. Isto é igualmente aplicável a outras indústrias e outros países - tendo em conta os postos de trabalho conhecidos.

Será que as funções são concebidas de forma a permitir a aquisição de um conjunto alargado de competências ou são antes concebidas de um modo que permite apenas o desenvolvimento de um conjunto limitado de competências? Será que a sua indústria contribui para o aumento da sua própria falta de competências?

Referências

Hirschhorn, L. (1988) *The Workplace Within*, Boston: MIT Press.

Softky, S. (1983) *The ABCs of Developing Software*, San Francisco: The ABC Press



Franz Blum

Colaborador científico no
"Institut für Test- und
Begabungsforschung"
(Instituto de Investigação
sobre Instrumentos de
Avaliação e Capacidades)



Anne Hensgen

Colaboradora científica
no "Institut für
Bildungsforschung"
(Instituto de Investigação
sobre Formação)



Carmen Kloft

Colaboradora científica
no "Institut für
Bildungsforschung"
(Instituto de Investigação
sobre Formação)



Ulla Maichle

Colaboradora científica
no "Institut für Test- und
Begabungsforschung"
(Instituto de Investigação
sobre Instrumentos de
Avaliação e Capacidades)
e no "Institut für
Bildungsforschung" (Instituto de
Investigação sobre Formação)



"O objectivo do projecto consistiu na elaboração de um modelo para a feitura de exercícios de avaliação, com ajuda do qual fosse possível apreender aspectos da competência de acção profissional."

Exercícios programados - Instrumento de avaliação da „competência de acção profis- sional“

Com a nova classificação de numerosas profissões de formação, a "competência de acção profissional" tornou-se um conceito-chave na área da formação profissional. As novas exigências em termos de qualificação requerem, contudo, que se criem novos conceitos de avaliação. A questão de como avaliar essas novas qualificações constitui, sem dúvida, um dos problemas centrais a resolver no âmbito da aplicação prática dos novos regimes de formação e programas curriculares. O projecto de investigação "Avaliação da competência de acção profissional nos exames das Câmaras de Comércio e Indústria", da iniciativa da "IHK-Weiterbildungs-GmbH" do DIHT, foi criado com o intuito de contribuir para a resolução desta questão. Nele participaram (para além do Instituto de Investigação Educacional) formadores, professores e autores de exercícios; o projecto foi acompanhado por um grémio, onde se encontravam representados, entre outros, o "Bundesinstitut für Berufsbildung" [Instituto Federal de Formação Profissional], diversos Ministérios, câmaras de artes e ofícios e sindicatos. O projecto foi inaugurado em Junho de 1993 por um período de um ano e meio, e contou com o patrocínio da "Otto Wolff von Amerongen-Stiftung" [Fundação Otto Wolff von Amerongen].

O objectivo do projecto consistiu na elaboração de um modelo para a feitura de exercícios de avaliação, com ajuda dos quais fosse possível avaliar os aspectos da competência de acção profissional. Na primeira parte do programa - já concluída - o interesse centrou-se sobretudo na questão de saber até que ponto seria possível alcançar o objectivo recorrendo a exercícios programados. O modelo a elaborar deveria ser de carácter tão geral que não obrigasse a estar vinculado, quer a determinados conteúdos técnicos, quer a determinadas formas de exames ou exercícios.

Um modelo para a avaliação da competência de acção profissional

O leque de definições e descrições do conceito "competência de acção profissional" é muito vasto e variado, não existindo, até à data, uma definição universalmente válida e reconhecida. Por esse motivo, e tendo em conta o objectivo do projecto, foi pertinente ordenar e sistematizar as diferentes descrições do conceito, por forma a criar uma base para a compreensão daquilo que se entende por competência de acção. No decurso das nossas pesquisas bibliográficas evidenciaram-se duas abordagens possíveis para descrever e compreender a competência de acção:

- uma "abordagem orientada para a acção" e
- uma "abordagem analítica".

A abordagem orientada para a acção focaliza a primeira parte do conceito "competência de acção profissional", centrando-se sobretudo **na acção enquanto processo**. Neste contexto, é importante entender que actuar é mais do que um "mero fazer". O ponto de partida são as "acções completas" que incluem também as fases da recolha de informação, do planeamento, da tomada de decisão e do controlo dos resultados. Desta abordagem resulta uma primeira possibilidade que permite avaliar os aspectos da competência de acção profissional: no âmbito de um exame são executadas tarefas típicas numa forma o mais exaustiva e próxima da realidade possível; tratando-se de exames escritos, essas tarefas são "simuladas".

A abordagem analítica focaliza a segunda parte do conceito de competência de acção, prevalecendo, não as acções em si, mas sim as **condições necessárias**



para haver uma acção profissional competente, designadamente: conhecimentos técnicos, destrezas práticas e qualificações-chave. Desta abordagem resulta uma outra possibilidade que permite avaliar alguns aspectos da competência de acção profissional. São elaborados exercícios de avaliação, com os quais se podem determinar especificamente algumas competências relevantes para a profissão.

Cada uma das duas abordagens ilustra o conceito “competência de acção” de um ponto de vista diferente e oferece novas possibilidades de avaliar a competência de acção profissional em exames. A abordagem analítica, isto é a avaliação separada de qualificações isoladas, corresponde mais ao método de avaliação tradicional, exame, permanecendo sempre a dúvida se o avaliado possui, ou não, a capacidade de integrar as qualificações para fins de execução de tarefas.

A ênfase principal do projecto foi colocada na **abordagem orientada para a acção**. Para efeitos de execução prática desta abordagem, foram seleccionadas, a título de exemplo, as profissões de **assistente administrativo** e de **mecânico industrial, especialidade técnica empresarial** (doravante mencionado respectivamente na forma masculina, unicamente para facilitar a leitura). Para ambas as profissões foram elaborados protótipos de exercícios, nos quais se retratam tarefas típicas das respectivas profissões. As qualificações-chave consideradas importantes como, por exemplo, a capacidade de raciocínio conclusivo, a capacidade de planeamento e de coordenação ou a capacidade de resolução de problemas, foram integradas em exercícios de avaliação orientados para a acção.

Qual é a configuração de um exercício de avaliação programado orientado para a acção?

Começa pela descrição de uma situação profissional concreta, incluindo uma tarefa laboral típica da profissão. Um exercício para o mecânico industrial, especialidade técnica empresarial, poderia, por

exemplo, começar da seguinte forma: *Recebe um telefonema da tornearia. O mandril do cabeçote móvel do torno nº 4 está perdido. Não é possível rodar a manivela com esforço normal. A tarefa é restabelecer o funcionamento do cabeçote móvel.*

Na tornearia recebe o seguinte material de trabalho:

um desenho geral com lista de unidades, uma tabela para detectar os erros,... (os respectivos materiais vêm em anexo).

Uma vez que a execução da tarefa comporta vários passos de trabalho, um exercício de avaliação orientado para a acção, ou um conjunto destes exercícios, abrange também sempre múltiplas questões, sendo reconstruídas partes ou a totalidade do processo de acção ou de execução da tarefa. As respostas são identificadas, entre outras formas, por opção simples ou múltipla, por associação, reordenamento e sucessões.

Através da forma como o avaliado resolve o exercício pretende-se, entre outras coisas, apurar se ele

- ☐ compreendeu a ordem de trabalho e se é capaz de
- ☐ analisar objectivamente o material de trabalho,
- ☐ determinar os passos de trabalho,
- ☐ coordenar diferentes exigências,
- ☐ avaliar planos de acção,
- ☐ executar, eventualmente, determinados passos de trabalho,
- ☐ conferir os resultados e identificar erros, bem como
- ☐ identificar possibilidades de melhoria e eventuais medidas profiláticas.

No âmbito de *Workshops* específicos das profissões, foram elaborados, com base neste modelo, modelos de exercícios que abrangem uma vasta gama de tarefas típicas das profissões de assistente administrativo e de mecânico industrial como, por exemplo, o planeamento de uma viagem de negócios ou de uma conferência, a colaboração no recrutamento de um novo colega, a montagem de uma embraiagem de disco, a análise de danos numa caixa de velocidades...Esta é apenas uma pequena amostra das tarefas laborais retratadas nos exercícios programados, os quais foram experimentados

“A ênfase principal do projecto foi colocada na abordagem orientada para a acção.”

Um exercício de avaliação programado orientado para a acção “(...) começa pela descrição de uma situação profissional concreta, incluindo uma tarefa laboral típica da profissão.”



“É neste aspecto que se revelam as características deste novo tipo de exercícios: uma descrição de uma situação e de uma tarefa, seguida de várias perguntas relativas à execução da tarefa.”

“O modelo fornece uma nova abordagem para a classificação de exercícios de avaliação (...)”

empiricamente em aproximadamente 360 aprendizes oriundos de diferentes regiões do país.

Os resultados são encorajadores

Os novos exercícios de avaliação colheram reacções surpreendentemente positivas por parte dos formandos: foram considerados interessantes e próximos da realidade, tendo a sua resolução até mesmo causado prazer a muitos dos participantes - coisa que não é muito vulgar em exames. Os exercícios orientados para a acção, destinados sobretudo a avaliar as capacidades de planeamento, coordenação e resolução de problemas, mostraram - ao contrário do que se temia inicialmente e do que os participantes na experiência calculavam - não ser mais difíceis que os exercícios que não exigem estes requisitos específicos.

Também as dúvidas levantadas por alguns dos autores de exercícios de que o formando despenderia demasiado tempo com a resolução dos novos exercícios, foram refutadas pelos dados empíricos. No caso dos assistentes administrativos, o tempo despendido por pergunta situou-se pouco acima do habitual; no caso dos mecânicos industriais foi mesmo inferior ao habitual. É sob este aspecto que se manifestam as características deste novo tipo de exercícios: **uma** descrição de uma situação e de uma tarefa, à qual se seguem várias perguntas relativas à execução da tarefa.

O grau de dificuldade dos exercícios revelou-se como sendo ainda demasiado elevado, sobretudo para os assistentes administrativos. Ao avaliar este facto, há contudo a ter em consideração que os participantes se viram confrontados com um tipo de exercício completamente inovador, para o qual, em regra, não receberam preparação adequada no âmbito da sua formação.

Paralelamente, alcançaram-se primeiros resultados ao nível da validação dos novos exercícios. Constatou-se, por exemplo, uma relação significativa entre, por um lado, o grau de experiência prática no domínio de determinadas funções e,

por outro, o êxito na resolução de exercícios orientados para a acção que incidiam sobre essa área de funções.

Que possibilidades de aplicação proporciona o novo modelo?

Para as profissões de assistente administrativo e de mecânico industrial, especialidade técnica empresarial, surgiu uma **colectânea de exercícios-tipo orientados para a acção**, que inclui excertos importantes (mas não representativos) de tarefas laborais típicas de ambas as profissões.

Para cada uma das duas profissões existe um **guia** para a elaboração de exercícios orientados para a acção, que facilita o acesso ao trabalho de elaboração, fornecendo várias indicações e sugestões ao autor de exercícios.

No decurso do projecto tornou-se cada vez mais evidente que até mesmo os mais experientes autores de exercícios necessitavam de um período de treino activo, bem como de repetidos *feed-backs*, antes de conseguirem, com ajuda do guia, esgotar as possibilidades proporcionadas pelo novo modelo de exercícios, foi desenvolvido um **modelo de formação** baseado nas experiências adquiridas, prevendo, entre outras coisas, a realização de exercícios práticos no âmbito de *Workshops*.

Foi criada uma **base** no sentido de abarcar os aspectos centrais da competência de acção profissional, também sob a forma escrita. O modelo não está, de forma alguma, orientado para exercícios programados. Entretanto, está já a decorrer um projecto sucessor, no centro do qual se encontram exercícios orientados para a acção de resposta livre (os chamados **exercícios convencionais**).

O modelo é pluridisciplinar. Foi realizado e experimentado com base no exemplo de uma profissão de técnica comercial e de uma profissão técnico-industrial, podendo contudo, em princípio, ser aplicado a todas as profissões de formação (entretanto já existem os primeiros projectos de exercícios para a profissão de



técnico de energia electrónica, especialidade técnica empresarial).

O modelo fornece uma nova **abordagem para a classificação de exercícios de avaliação**, algo importante, por exemplo, para a elaboração de bancos de exercícios. Aos critérios de classificação formais, baseados no grau de dificuldade e no grau de complexidade (estimado), poderão agora acrescentar-se critérios “orientados para a acção”. Poder-se-á, por exemplo, verificar até que ponto numa determinada série de exercícios são ou não abordados os elementos mais importantes de uma acção completa.

A ideia de base - abordar sistematicamente os elementos de uma acção profissional em perguntas - aplica-se, por exemplo, também a **controles de sucesso da aprendizagem integrados na formação**, bem como a **exames de aperfeiçoamento profissional**, desde que o objectivo da formação seja a promoção da competência de acção profissional.

Por último, convém referir que o projecto de investigação não lucrou apenas em termos de produtos elaborados, tendo também sido adquiridos novos conhecimentos sobre a aplicação de uma **metodologia de trabalho**. Esta metodologia foi retirada do diagnóstico psicológico e da psicologia organizacional, tendo sido transferida e aplicada com êxito às questões de formação profissional e de avaliação. Neste lugar, há que realçar, em particular a **análise de requisitos**, com ajuda da qual foi possível determinar e analisar acções profissionais típicas e paradigmáticas, bem como identificar e “traduzir” qualificações-chave relevantes para comportamentos observáveis.

Qual a função dos novos exercícios no exame final?

Actualmente, a sua aplicação é mais adequada naquelas disciplinas de avaliação escrita, em que seja possível integrar, sem dificuldade, exercícios orientados para tarefas e processos de trabalho. No caso do assistente administrativo, são as disciplinas de gestão comercial, contabilidade, estudos económicos e sociais. No caso do mecânico industrial, as disciplinas mais

indicadas são as de planeamento laboral e tecnologia, havendo também aqui certamente vantagem em aplicar exercícios orientados para a acção na disciplina de estudos económicos e sociais. São exercícios em que o objectivo principal não reside na reprodução dos factos, mas sim na compreensão de processos de trabalho próprios da empresa, e na solução de questões actuais (como, por exemplo, questões salariais e laborais).

Para a concepção de exames futuros, será relevante a questão de saber qual o tipo de exercício mais indicado para avaliar melhor, isto é, de forma mais precisa, fiável e ao mesmo tempo mais económica, este ou aquele aspecto da capacidade de acção profissional, sendo importante avaliar e ponderar, de forma realista, as vantagens e desvantagens da modalidade de exame. O exame prático, por exemplo, para além de ter a grande vantagem do avaliado poder demonstrar as suas destrezas na aplicação concreta do seu plano de trabalho, comporta uma desvantagem não negligenciável, que é a de ser comparativamente muito mais dispendioso em termos de tempo, material e funcionários, pelo que tem de se limitar a escassas tarefas laborais. Do ponto de vista teórico dos testes, esta limitação tem sérias implicações sobre a validade do método: Até que ponto é que - face ao largo espectro de acções profissionais - se podem de facto tirar conclusões sobre a competência de acção profissional, com base em apenas duas ou três “provas de trabalho”?

Objectivo idealizado: um catálogo vinculativo de acções profissionais típicas

Um catálogo representativo e ao mesmo tempo vinculativo de acções profissionais típicas poderia ser uma base que permitisse classificar as acções profissionais de acordo com as suas diferentes formas de avaliação: o domínio das acções “imprescindíveis” para o exercício de determinada profissão (por exemplo, a reparação no caso do mecânico industrial) poderia ser demonstrado no âmbito de um exame prático e integrado. Outras acções profissionais típicas poderiam ser avaliadas no quadro de um exame escrito, de-

“Actualmente, a sua aplicação é mais adequada naquelas disciplinas de avaliação escrita, em que seja possível integrar, sem dificuldade, exercícios orientados para tarefas e processos de trabalho.”

“Até que ponto é que - face ao largo espectro de acções profissionais - se podem de facto tirar conclusões sobre a competência de acção profissional, com base em apenas duas ou três “provas de trabalho”?”



vendo a escolha de uma forma programada ou convencional depender, em primeiro lugar, do objectivo do exame, e, eventualmente, das condições de organização. Um exame escrito é especialmente indicado para as acções não retratáveis em exames práticos: por exemplo, as acções que se prolongam por um período

de tempo alargado ou se reportam a instalações, máquinas e aparelhos não disponíveis durante um exame. Se estas acções pudessem ser avaliadas em exames escritos, isto alargaria o espectro de acções profissionais susceptíveis de apurar num determinado exame, o que beneficiaria a validade de todo o método.



Qualificação pedagógica e desenvolvimento da cooperação

- uma tentativa de aperfeiçoamento profissional para formadores de acções de formação profissional

As mutações tecnológicas, económicas e sociais deram origem a novas exigências em muitas profissões, o que implicou, ao mesmo tempo novos requisitos para o pessoal formador das acções de formação profissional. São sobretudo exigidas mais competências sociais e qualificações-chave, nomeadamente, capacidade de trabalho em equipa, disposição para cooperar, sentido de responsabilidade e autonomia de acção.

O presente texto versa sobre os conhecimentos adquiridos no âmbito de uma experiência-modelo para o aperfeiçoamento profissional pedagógico-psicológico do pessoal ligado à formação profissional extra-empresarial, que trabalha sobretudo no campo das acções realizadas para camadas desfavorecidas no plano da formação como, por exemplo, desempregados de longa duração ou pessoas com reduzidas qualificações. O pessoal formador trabalha junto de entidades formadoras responsáveis pela execução de formação profissional contínua, as quais oferecem cursos de aperfeiçoamento profissional ou reconversões para grupos problemáticos, ou na área da formação inicial para jovens desfavorecidos, realizada em centros de formação fora do âmbito empresarial.

Situação de fundo e concepção da experiência-modelo

São três as categorias profissionais encarregues da formação profissional e para

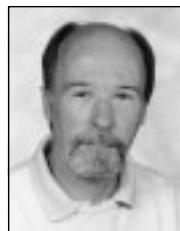
as quais foi realizada uma acção conjunta de aperfeiçoamento profissional. São elas os formadores, que transmitem a experiência técnica, os professores, que leccionam as aulas teóricas e os pedagogos sociais, que se ocupam sobretudo da assistência aos participantes quando surgem problemas.

De 1992 a 1995 foi realizado, em duas fases, um curso de aperfeiçoamento profissional paralelo ao exercício da profissão, compreendendo, ao longo de um período de 14 meses, inicialmente 6 seminários de 192 horas e depois 8 seminários de 168 horas. As particularidades e, simultaneamente, os elementos inovadores, desta iniciativa são os seguintes:

□ Foram abrangidas três categorias profissionais, dado que a cooperação entre si é um factor determinante para o êxito da formação profissional. Acontece com frequência que, em vez de trabalharem em grupo, cada uma das categorias actua isoladamente, sem qualquer coordenação ou apoio das outras partes. A ideia subjacente a esta acção de aperfeiçoamento profissional perspectiva uma aprendizagem mútua e conjunta, tendo em vista uma prática comum.

□ Optou-se por uma forma de aperfeiçoamento profissional de longa duração, no sentido de dar espaço a mudanças de opinião e de comportamento, bem como ao desenvolvimento da personalidade.

□ A escolha individual de projectos de ensino ou de orientação veio assegurar



Dietrich Harke

Colaborador científico e director de projecto no "Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin", (Instituto Federal de

Formação Profissional em Berlim), Departamento de Processos de Ensino e de Aprendizagem; Responsável pelo acompanhamento científico da experiência-modelo.



Regina Nanninga

Funcionária científica na "Stiftung Berufliche Bildung" (Fundação Formação Profissional) em

Hamburgo, assistente científica da experiência-modelo no local.

Os resultados de avaliação do projecto "Experiência-modelo Qualificação" (MVQ) comprovam que uma acção de aperfeiçoamento profissional de longa duração, para formadores, professores e pedagogos sociais conduz ao alargamento das respectivas competências pedagógicas e à melhoria da cooperação entre eles. Em seguida, apresentamos a concepção, os procedimentos e as conclusões da experiência pedagógico-psicológica obtidas ao longo desta abordagem de aperfeiçoamento profissional.



“A experiência-modelo teve que considerar devidamente as particularidades de cada uma das três categorias profissionais incluídas (formadores, professores e pedagogos sociais). O que todos têm em comum é que, em regra, não receberam preparação nem para lidar com a clientela específica os “desfavorecidos a nível da formação”, nem para colaborar com outros grupos.”

O modelo de aperfeiçoamento profissional era constituído por vários elementos: trabalho orientado para temas, trabalho orientado para projectos, trabalho por categorias profissionais e acompanhamento prático.

que as experiências de aprendizagem e os trabalhos de equipa fossem, de imediato, transferidos para o dia-a-dia profissional dos participantes.

Tudo isto correspondeu aos objectivos definidos para o curso de aperfeiçoamento profissional: promoção da cooperação entre o pessoal de formação, alargamento da competência pedagógica e da capacidade de acção profissional e melhoramento da qualidade das acções de formação, em particular, daquelas cujos destinatários estão pouco habituados a aprender.

A responsabilidade da realização da experiência-modelo coube à “Stiftung Berufliche Bildung” (Fundação Formação Profissional), um estabelecimento de aperfeiçoamento profissional, de utilidade pública, pertencente à Cidade Livre e Hanseática de Hamburgo. Em ambas as fases do projecto participaram, ao todo, 48 pessoas, entre as quais se encontrava também pessoal de outros 5 ou 6 estabelecimentos de ensino, que enviaram, respectivamente, uma equipa de colaboradores, na maior parte dos casos constituída por representantes das três categorias profissionais. O trabalho contou com o apoio de um conselho científico que contribuiu com sugestões críticas.

A experiência-modelo recebeu acompanhamento científico por parte do Instituto Federal de Formação Profissional (BIBB), que inicialmente entrevistou todos os participantes na formação e os submeteu a um inquérito final. Entrevistou também os respectivos dirigentes, esteve presente nos seminários como observador participante, nos quais contribuiu múltiplas vezes com informações sobre resultados da investigação importantes.

Particularidades das categorias profissionais e o seu relacionamento entre si

A experiência-modelo teve que considerar devidamente as particularidades de cada uma das três categorias profissionais incluídas. Nos inquéritos iniciais e no próprio decurso da acção de aperfeiçoamento

profissional, as diferenças existentes a nível de pressupostos, métodos de trabalho e orientações dos participantes das três categorias profissionais tornaram-se evidentes. O que todos têm em comum é que, em regra, não receberam preparação, nem para lidar com a clientela específica, os “desfavorecidos a nível da formação”, nem para colaborar com outros grupos.

Os professores, na maior parte dos casos, estavam mais orientados, em termos da sua formação, para uma actividade em escolas de formação geral ou profissional, ou seja para lidar com crianças e jovens. Nem todos haviam concluído a sua formação pedagógica. Os mestres estavam preparados, em termos da profissão aprendida, para a formação de jovens “normais”, e os que trabalhavam na formação contínua careciam, frequentemente, de conhecimentos específicos na área da pedagogia de adultos. A maioria dos pedagogos sociais estava preparada para prestar ajuda em casos particulares originários de áreas afectadas por problemas sociais. Trabalhar em acções de formação profissional significou ter de adquirir novas competências.

Entre os membros das três profissões representadas no curso de aperfeiçoamento profissional prevalece uma separação do trabalho de acordo com as principais áreas de competência, nomeadamente, ensino, instrução e assistência sócio-pedagógica. As diferenças a nível de exigências de conteúdo e de definições de objectivos no trabalho, bem como a escassa troca de opiniões a este respeito, marcaram as imagens que as categorias profissionais tinham umas das outras, e, em parte, conduziram à existência de preconceitos e visões limitadas e estereotipadas. Os professores foram, entre outras coisas, criticados por “falarem demasiado”, enquanto que a perspectiva dos pedagogos sociais, em termos de trabalho, não foi, em parte, devidamente reconhecida. As diferenças de remuneração - os professores são os que ganham mais e os formadores os que ganham menos - e a obrigatoriedade de presença não uniforme para as diferentes categorias geram insatisfação. Estes temas foram discutidos no seio das categorias profissionais, onde foram feitos esclarecimentos, avaliações mais realistas e lentas aproximações.



Elementos do modelo e sua aplicação

O modelo do curso de aperfeiçoamento profissional foi desenvolvido a partir de diversos elementos, aplicados de forma um pouco diferente nas duas fases.

❑ Trabalho orientado para temas

Este trabalho abrangeu temas como, por exemplo, “qualificações-chave, orientação de estudo ou direcção de grupo”, que foram estudados em todo o grupo (plenário) e em pequenos grupos alternados pluridisciplinares.

❑ Trabalho orientado para projectos

A tarefa proposta consistia em planear, aplicar na prática e avaliar, em conjunto com os colegas do mesmo estabelecimento - ou seja, em equipa -, um projecto de estudo ou de orientação livremente escolhido.

❑ Trabalho por categoria profissional

A princípio, as três categorias profissionais estudavam os temas gerais, colocando a tónica em aspectos profissionais específicos, ao passo que na segunda fase se concentraram mais em questões da própria identidade profissional e do relacionamento com as outras categorias profissionais.

❑ Acompanhamento prático

Este apoio orientado para a supervisão foi prestado sob a forma de discussão de casos, contribuindo assim para o tratamento de problemas práticos da actualidade e para o alargamento do raio de acção.

A avaliação da primeira fase do aperfeiçoamento profissional forneceu conclu-

sões importantes, especialmente a nível do significado e da disposição destes elementos: para todos deveriam existir horários e locais fixos no âmbito dos seminários, inclusivamente para o trabalho de projecto e as discussões de casos, inicialmente oferecidos como complemento dos seminários. Para além disso, o trabalho de projecto, caracterizado pela intensa colaboração no seio da equipa e pela imediata aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, deveria ganhar um maior peso. Todas estas considerações foram respeitadas aquando da estruturação dos seminários da segunda fase em três vertentes (ver figura 1).

Desenvolvimento da cooperação - estruturas e processos úteis

Uma das preocupações centrais da presente experiência-modelo foi o de promover a cooperação entre os elementos das três categorias profissionais. No dia-a-dia profissional, muitas vezes não há tempo para discutir em conjunto sobre o método pedagógico. No entanto, isto aconteceu durante o curso.

Diferentes estruturas e decisões didácticas contribuíram, na primeira fase, especialmente para promover a aceitação, a comunicação e a cooperação entre as categorias profissionais. Houve tempo e oportunidades suficientes para criar confiança, através de exercícios de comunicação e de jogos; foi possível demonstrar as diferentes capacidades no âmbito dos trabalhos de projecto pluridisciplinares, e a estrutura parcialmente aberta dos seminários deixava espaço para a resolução de conflitos.

“No dia-a-dia profissional, muitas vezes não há tempo para discutir em conjunto sobre o método pedagógico.”

“Diferentes estruturas e decisões didácticas contribuíram, (...) para promover a aceitação, a comunicação e a cooperação entre as categorias profissionais (...)”

“(...) desenvolveu-se uma maior compreensão mútua, foi possível esclarecer posições pedagógicas, aprender com os outros e tirar proveito das suas competências.”

Figura 1 :

Vertentes nos seminários da aperfeiçoamento profissional MVQ (segunda fase)

Trabalho orientado para temas

pluridisciplinar no plenário e em pequenos grupos alternados

Trabalho orientado para projectos

pluridisciplinar na equipa do próprio estabelecimento de ensino

Trabalho por categoria profissional

no seio das três categorias profissionais



“A experiência positiva obtida com a cooperação entre os grupos ao longo do curso de aperfeiçoamento profissional pode ser apenas parcialmente transferida para o dia-a-dia profissional, porque geralmente não há tempo e as pessoas das várias “equipas dos estabelecimentos” não trabalham nas mesmas unidades organizacionais ou não permanecem juntas por muito tempo.”

Na segunda fase, foram ainda utilizados exercícios de comunicação e conversações moderadas no seio da equipa maior, incluindo a representação de determinados papéis. Outras unidades do seminário trataram dos “factores perturbadores do trabalho em equipa” e dos “papéis e funções no âmbito da equipa”. No seio de cada categoria profissional foi analisada a sua própria concepção profissional, a sua relação entre si.

O núcleo central e a “pedra de toque” da cooperação consistiu no planeamento, na realização e na avaliação de um projecto de ensino ou de orientação, levado a cabo na equipa de trabalho do próprio estabelecimento, com o apoio consultivo da direcção de aperfeiçoamento profissional. O trabalho de projecto, apesar de não ter estado isento de perturbações e de conflitos, proporcionou sobretudo experiências positivas: desenvolveu-se uma maior compreensão mútua, tendo sido possível esclarecer posições pedagógicas, aprender com os outros e tirar proveito das suas competências. As dificuldades surgiam, na maior parte dos casos, devido às diferenças no estilo de trabalho, ao comportamento comunicacional e às condições de execução existentes nos estabelecimentos.

Os aspectos que promoveram e impediram a cooperação foram determinados através de um inquérito, tendo sido pos-

sível atribuí-los a três áreas de influência (ver figura 2).

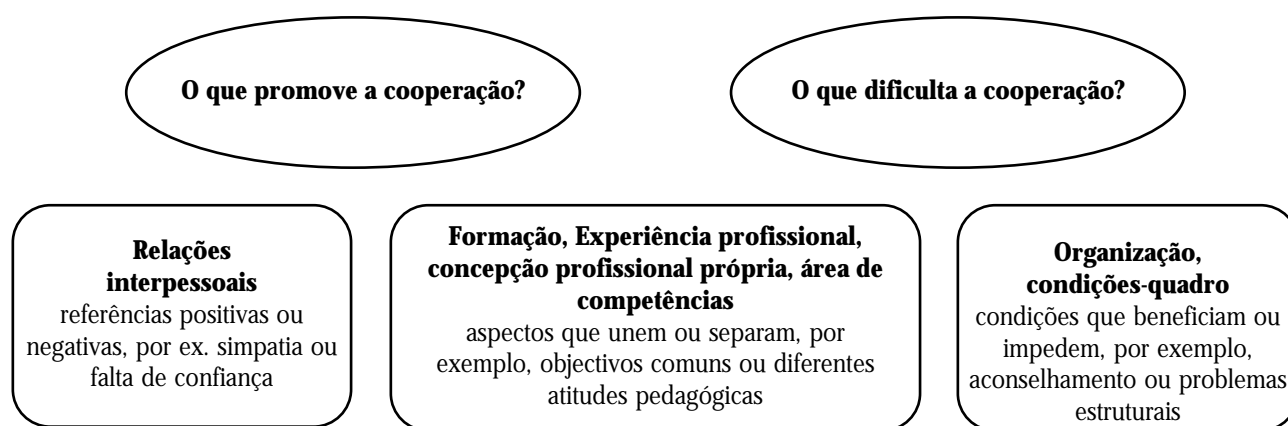
Quase todos os participantes da segunda fase são também a favor de futuros trabalhos de projecto. A experiência positiva obtida com a cooperação entre os grupos ao longo do curso de aperfeiçoamento profissional pode ser apenas parcialmente transferida para o dia-a-dia profissional, porque geralmente não há tempo e as pessoas das várias “equipas dos estabelecimentos” não trabalham nas mesmas unidades organizacionais ou não permanecem juntas por muito tempo. No entanto, registou-se em muitos dos participantes do curso de aperfeiçoamento profissional um aumento da vontade de colaborar - mesmo com elementos de outras categorias profissionais.

Alargamento das competências pedagógicas

É também necessário alargar as competências pedagógicas do pessoal de formação, pelo facto do papel dos formadores se estar a alterar. Para além da transmissão do saber, os aspectos do acompanhamento e da orientação no estudo ganham cada vez maior importância, e, no caso, dos indivíduos pouco habituados a receber formação, acresce ainda à competência do pessoal de formação as funções

Figura 2:

Cooperação: Questões e áreas de influência





de motivação, de apoio ao estudo e de assistência.

A colocação de tónicas a nível de conteúdo reflecte-se, em primeiro lugar, nos temas estudados, entre os quais se encontram, por exemplo, “situações iniciais e terminais, resolução de problemas e de conflitos, qualificações-chave, orientação nos estudos e problemas de aprendizagem, direcção de grupo e análise dos processos de grupo”. As duas áreas mais importantes, de acordo com a avaliação feita pelos participantes no final das duas fases foram, em primeiro lugar, os aspectos do grupo, a dinâmica do grupo, os papéis desempenhados no grupo e, em segundo lugar, a cooperação com os colegas, o trabalho em equipa e a análise de conflitos.

A qualificação foi baseada no modelo do “duplo plano pedagógico”: os participantes da acção de aperfeiçoamento profissional experimentaram uma vasta gama de métodos, formas de trabalho e formas sociais, muitos dos quais poderão aplicar no seu dia-a-dia profissional. Recorreu-se, por exemplo, à técnica Metaplan, jogos de simulação de papéis, discussão de casos, “feedback”, desenhos ou colagens, exercícios de comunicação e de cooperação, bem como exercícios físicos e de relaxamento. Em cada seminário foram aplicadas e alternadas frequentemente, diversas formas de trabalho, entre as quais se contam: o plenário, o trabalho nas três categorias profissionais, na equipa do próprio estabelecimento e em pequenos grupos de composição variável, o trabalho a dois e até mesmo o trabalho individual.

Os participantes aceitaram muito bem a variedade de métodos, tendo as discussões de casos feito grande sucesso em ambas as fases. Quanto às formas de trabalho, foram bastante distintas as opiniões expressas na avaliação final: na primeira fase, os participantes das três categorias profissionais não tiveram quaisquer dificuldades com o trabalho efectuado no seu próprio grupo, enquanto que na segunda fase apenas os pedagogos sociais ficaram verdadeiramente satisfeitos. Os professores davam maior importância ao trabalho por temas e os formadores preferiam o trabalho de projecto.

A avaliação dos métodos e das formas de trabalho utilizados baseou-se, por um

lado, na aceitação e nas repercussões destes ao longo da acção de aperfeiçoamento profissional e, por outro, na sua transferência para a prática quotidiana, tendo sido sobretudo introduzidos no trabalho dos participantes do curso de aperfeiçoamento profissional o método Metaplan, o “feedback” e as reuniões matinais e de despedida. No final do curso, grande parte dos formandos já havia utilizado vários métodos na prática. Também no que diz respeito às formas de trabalho e sociais experimentadas, muitas delas foram utilizadas na própria área de trabalho, com especial destaque para o trabalho de grupo e o trabalho com o parceiro. Este é um resultado satisfatório, tendo em conta que, nas acções de formação profissional, muitas vezes predominam os métodos em que o formador ou o professor ocupam o lugar central.

O aperfeiçoamento profissional também influenciou positivamente a qualidade do trabalho de formação, na medida em que várias sugestões foram transpostas para o dia-a-dia profissional, no sentido de uma maior integração da prática, do ensino teórico e da assistência sócio-pedagógica.

Perspectivas

Para as instituições e pessoas que queiram aproveitar os resultados da experiência-modelo para a acção de aperfeiçoamento profissional e o desenvolvimento dos recursos humanos serão disponibilizados diferentes materiais de transferência. A aplicação destes não tem de corresponder necessariamente à linha de organização aqui seguida, sendo permitida uma certa flexibilidade, atendendo também ao facto de, muitas vezes, as condições-quadro financeiras e humanas, disponíveis para o aperfeiçoamento profissional do pessoal, não serem as melhores. Para além do relatório final, prevê-se a disponibilização de modelos de concepção e de material escrito como, por exemplo, uma colectânea de casos problemáticos típicos, preparado como material de trabalho para efeitos de aperfeiçoamento profissional. Está também previsto o desenvolvimento de um tipo de acção de aperfeiçoamento profissional para equipas, em suportes audiovisuais, a fim de facilitar a utilização por parte de outros estabelecimentos.

“O aperfeiçoamento profissional influenciou também positivamente a qualidade do trabalho de formação, na medida em que várias sugestões foram transpostas para o dia-a-dia profissional, no sentido de uma maior integração da prática, do ensino teórico e da assistência sócio-pedagógica.”

**Informações e materiais:**

Stiftung Berufliche Bildung
Frau Christiane Briegleb
Apartado 26 18 47
D-20508 Hamburgo
Tel.: (040) 211 12-187
Fax: (040) 211 12-123

ou

Bundesinstitut für Berufsbildung
Herr Dietrich Harke
Fehrbelliner Platz 3
D-10707 Berlim
Tel.: (030) 8683-2375
Fax: (030) 8643-2604

Bibliografia

Braun, P., Freibichler, H. u. Harke, D.: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Edição especial do Instituto Federal de Formação Profissional, Berlim e Bona 1989

Bunk, G.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Em: Revista Europeia de Formação Profissional, nº 1/1994, pp. 9-15

Harke, D.: Lehrende lernen - Lernprozesse in der Fortbildung von Weiterbildungspersonal. Em: Instituto Federal de Formação Profissional (editor): Lernen heute - Fragen für morgen. Zur Lernforschung in der Berufsbildung. Instituto Federal de Formação Profissional, Relatórios de Formação Profissional, Volume 168. Berlim e Bona 1994, pp. 87-102

Harke, D. e Volk-von Bialy, H. (editor): Modellversuch "Lernberatung" - Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, 4 volumes. Instituto Federal de Formação Profissional, Berlim e Bona, 1991

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (editor): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, 5ª edição revista, Bona 1992

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (editor): Gemeinsam lernen - gemeinsam arbeiten. Erste Ergebnisse aus dem Modellversuch Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung. Hamburgo, Agosto de 1993

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (editor): Teamorientierte Langzeitfortbildung - Rückblicke und Perspektiven. Ergebnisse aus dem 1. Durchgang des Modellversuchs Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung. Hamburgo, Abril de 1994

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (editor): MVQ - Teamorientierte Personalfortbildung. Abschlußbericht des Modellversuchs Qualifizierung, Hamburgo, 1995

Tietgens, H. e outros: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bona 1986

Will, H., Winteler, A. e Krapp, A. (editor): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien. Sauer, Heidelberg 1987

Wottawa; H. e Thierau H.: Lehrbuch Evaluation. Huber, Bern, e outros, 1990



Inovação em matéria de pedagogia profissional na Dinamarca



Søren P. Nielsen

Director do projecto e investigador, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL), Copenhaga

O presente artigo tem como objectivo apresentar os quadros e os métodos da inovação pedagógica no domínio das formações profissionais na Dinamarca. Irá concentrar-se sobre a capacidade de renovação pedagógica do sistema de formação profissional e, em especial, sobre a infra-estrutura posta em prática para libertar as forças pedagógicas. Esta delimitação faz com que, no âmbito do presente artigo, não seja examinado qualquer exemplo concreto de projecto inovador.

A argumentação da apresentação será desenvolvida da seguinte forma: em primeiro lugar, será feita uma breve introdução relativa à tradição nórdica em matéria de trabalhos de desenvolvimento pedagógico, em seguida, apresentaremos algumas estruturas e funções elementares das formações profissionais na Dinamarca e, por fim, iremos proceder a um exame crítico da forma e medida em que o modelo dinamarquês de inovação pedagógica influencia o relançamento e o desenvolvimento das formações. Ao longo da apresentação, incluiremos algumas avaliações mais alargadas do funcionamento do sistema dinamarquês de formação profissional.

A pedagogia profissional nos países nórdicos

Num contexto nórdico, a noção de pedagogia profissional compreende tanto os problemas gerais ligados à formação profissional, como os problemas pedagógicos e as formações de professores. Trata-se pois de uma noção muito lata.

Na tradição nórdica, os trabalhos ditos FoU desempenham um papel essencial no desenvolvimento das formações profissionais. Mas, o que é que se entende por FoU? Esta noção pode ter duas acepções: 1) “investigação, experimentação e desen-

volvimento” e 2) “investigação e desenvolvimento”. Esta distinção entre investigação e FoU - e, no conjunto, entre investigação científica, investigação aplicada e FoU - é importante, sobretudo, para as comparações entre os países europeus e os países nórdicos. Convém, sem dúvida, ter em conta o facto da investigação em matéria de formação profissional levada a cabo noutros países europeus, constituir um domínio de investigação independente e importante que dispõe dos seus próprios institutos universitários, de professores catedráticos, titulares de doutoramentos e de estudantes em fase de doutoramento.

O mesmo não acontece nos países nórdicos, onde os organismos semi-universitários de formação de professores do ensino profissional têm no conjunto um domínio próprio, onde a delimitação entre a investigação e os trabalhos de experimentação e de desenvolvimento não desempenham um papel importante. No entanto, esta clivagem não deixa de colocar problemas e, em geral, existe uma grande necessidade de investigação verdadeira em matéria de formação profissional em todos os países nórdicos. Além disso, produzem-se por vezes conflitos e problemas de demarcação entre a “via de investigação”/os investigadores universitários e a “via de desenvolvimento”/os formadores de professores do ensino profissional, no âmbito de grandes projectos de desenvolvimento e de avaliação baseados nos conhecimentos.

Convém, todavia, voltar a acentuar que o que caracteriza, em especial, a tradição dinamarquesa é o facto da inovação pedagógica se produzir, em grande parte, através dos trabalhos ditos FoU no plano local nas instituições, contrariamente aos países europeus onde a importância das abordagens científicas é de longe a maior.¹²

O presente artigo tem como objectivo apresentar o quadro do processo de inovação pedagógica das formações profissionais na Dinamarca e os métodos que aí são aplicados. O artigo concentra-se sobre a capacidade de inovar em matéria de pedagogia, em especial, sobre a infra-estrutura posta em prática para promover o relançamento do dinamismo. A sequência lógica da apresentação é a seguinte: em primeiro lugar, é apresentada uma vasta introdução da tradição nórdica específica em matéria de investigação pedagógica e de trabalhos de desenvolvimento, em segundo lugar, são expostas as estruturas fundamentais e o funcionamento do sistema de formação profissional, e colocados em perspectiva através da comparação do sistema dinamarquês ao sistema dual alemão de formação profissional e ao sistema sueco baseado nos estabelecimentos escolares; em terceiro lugar, é apresentada uma avaliação crítica da estratégia dinamarquesa em matéria de inovação, enquanto instrumento de desenvolvimento do sistema de formação profissional. No final do artigo, figuram algumas observações críticas formuladas no relatório dos peritos da OCDE para 1994.

1) Para obter uma ideia do domínio FoU nórdico, incluindo os organismos centrais deste domínio, consultar: Nielsen, Søren P. *Kortlægning af nordiske yrkespædagogiske FoU-miljøer*, temaNord 1994: 659. Conselho dos Ministros nórdico. A “via de desenvolvimento” é dominante nesta apresentação.

2) Um estudo correspondente, baseado nas exigências colocadas ao carácter científico da investigação dos organismos, foi realizado por Kämäräinen, Pekka, *Identification of Cooperation Potentials in Vocational education and Training Research in the nordic countries*, CEDEFOP, 1995.



"Num contexto nórdico, a noção de pedagogia profissional compreende tanto os problemas gerais ligados à formação profissional como os problemas pedagógicos e as formações de professores. Trata-se pois de uma noção muito lata."

"Na tradição nórdica, os trabalhos ditos FoU desempenham um papel essencial no desenvolvimento das formações profissionais."

"O sistema dinamarquês de formação profissional (EUD) pode ser qualificado como uma ponte cultural entre os sistemas de aprendizagem europeus duais e os modelos nórdicos baseados nos estabelecimentos escolares."

"A interacção entre o estabelecimento escolar e a empresa, a aprendizagem na vida profissional e o papel dos parceiros sociais nas formações profissionais são pois, na Dinamarca, domínios essenciais para os esforços inovadores em matéria de pedagogia profissional."

O sistema dinamarquês de formação profissional (EUD) pode ser qualificado como uma ponte cultural entre os sistemas de aprendizagem europeus duais e os modelos nórdicos baseados nos estabelecimentos escolares. Este sistema é um aperfeiçoamento do princípio da aprendizagem e o sistema EUD dinamarquês prevê mais o ensino teórico (uma escolaridade mais importante), o que não acontece nas formações profissionais alemãs e, inversamente, um estágio prático na empresa bem mais longo que, por exemplo, no âmbito do sistema sueco. Na Suécia, a aprendizagem prática foi acrescida pela nova reforma dos estudos secundários, mas neste país, a formação na empresa não é prática, visto que a empresa se encarrega de uma tarefa de formação dirigida pelo curso do estabelecimento escolar e submetida a uma lógica de formação; é assim que as empresas suecas devem fornecer tutores qualificados no local de trabalho. Esta parte da formação profissional transferida para o local de trabalho é, na Suécia, bem menos importante que noutros países, incluindo os países nórdicos - ou seja, 15% do tempo de formação em relação a 60%-75% na Dinamarca. Na aprendizagem existente em numerosos países, uma grande parte da formação desenrola-se apenas num único local de trabalho. Nestes sistemas duais os formandos/aprendizes recebem toda a sua formação profissional no mesmo local de trabalho, o que implica que participam na produção, estando submetidos a uma lógica de produção, e que obtêm um conhecimento aprofundado, bem como capacidades para controlar as necessidades de competências e o meio social que, nesse momento, dizem respeito a essa empresa específica, não chegando, porém, praticamente a conhecer bem o desenvolvimento futuro do ramo.

A vertente escolar das formações dinamarquesas em alternância tenta nivelar isto. Embora existam grandes diferenças estruturais entre os sistemas de formação profissional nórdicos, têm também muitos pontos comuns em matéria de conteúdo. Lennart Nilsson, professor de Didáctica Profissional na Escola Superior de Akershus, Oslo, afirmou que existia um verdadeiro modelo nórdico de ensino profissional comum aos 5 países nórdicos. Este modelo compreende 3 elementos: a) uma vertente prática: técnica do

trabalho, b) uma vertente teórica: teoria profissional e c) uma vertente geral: matérias gerais. Estas três vertentes são elementos iguais do perfil profissional global que é o objectivo de qualificação do ensino. No entanto, as dificuldades consistem no desenvolvimento da pedagogia a fim de que os elementos possam ser aprendidos globalmente. Segundo Lennart Nilsson, a Dinamarca foi mais longe no que se refere às tentativas reais de realização de um ensino profissional de orientação global que, do ponto de vista do formando, permite uma estreita integração ao nível do conteúdo entre a vertente prática, a vertente teórica e a vertente geral do modelo nórdico.

Na Dinamarca, o sistema EUD está fortemente descentralizado desde 1991. As formações profissionais iniciais são organizadas sob forma de formações em alternância entre estágios escolares e estágios na empresa. Através da autonomia dita profissional, os parceiros sociais desempenham um papel dominante no desenvolvimento das formações técnicas.

O campo de acção FoU torna-se assim maior do que os projectos pedagógicos escolares. A interacção entre o estabelecimento escolar e a empresa, a aprendizagem na vida profissional e o papel dos parceiros sociais nas formações profissionais são pois, na Dinamarca, domínios essenciais para os esforços inovadores em matéria de pedagogia profissional. Na Dinamarca, existe apenas uma única instituição de formação de professores do ensino profissional, o DEL (Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse). O DEL não estava organizado como uma instituição de formação superior habilitada a prosseguir as suas próprias investigações mas, ao contrário, criou o seu próprio serviço de investigação que efectua investigação contratual. Todavia, as numerosas actividades FoU ligadas à pedagogia profissional do DEL beneficiam do apoio do financiamento público graças aos créditos anuais previstos pela Lei do Financiamento Público.

Na Dinamarca, considera-se que o vasto campo da investigação representado pelas formações profissionais e pelas formações do mercado de trabalho não pode ser coberto por uma só instituição. O DEL criou, por conseguinte, com outras insti-



tuições de formação superior, cujo centro de gravidade se situa em diversos domínios, uma rede que permite realizar conjuntamente tarefas importantes.³

O sistema de formação profissional na Dinamarca

Na Dinamarca, existem dois tipos principais de formação profissional baseados em decretos do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho. O Ministério da Educação é responsável pelo sistema de formação profissional ordinário para os jovens (e a partir de 1992 também para os adultos); este sistema está organizado sob forma de um sistema de aprendizagem dual. As formações profissionais são oferecidas por 58 escolas técnicas e 50 escolas de comércio, que propõem também formações secundárias profissionais com uma duração de 3 anos. Os cursos de formação contínua são principalmente oferecidos no âmbito da Lei sobre a Formação Aberta de 1993.

Além disso, é de assinalar que a Dinamarca difere dos outros países no que respeita ao lugar das formações profissionais na configuração global das formações para os jovens. Enquanto os outros países nórdicos realizaram a nível organizacional e em grande medida uma escolaridade de 12 anos para todos - "a escola complementar" na Noruega, "o liceu" na Suécia, os "estudos combinados" na Finlândia -, com uma individualização e uma flexibilidade crescentes no âmbito das estruturas de formação existentes e bem conhecidas, é notável que a diferenciação das formações tenha sido cada vez mais instituída como sistema na Dinamarca: graças a várias iniciativas sobre o plano legislativo com o objectivo de maior flexibilidade, adoptadas nos anos 90, ("Lançar pontes", "A formação para todos", etc.). Os formandos podem escolher entre várias formas e tradições escolares; podem combinar uma multitude de possibilidades e podem variar consideravelmente a duração de um percurso de formação.

Para resumir, podemos afirmar que o sistema dinamarquês de formação para os jovens é sempre marcado por duas tradições principais: a escola latina sob forma de estudos secundários modernos com

uma duração de 3 anos num liceu e a aprendizagem sob forma de um sistema de formação profissional baseado no princípio da formação em alternância (sistema dual). A isto se acresce uma profusão de "escolas privadas" que também oferecem um ensino de orientação profissional. Na Dinamarca, existe a tradição de um sistema de formação muito variado fundado na tradição de Grundtvig que pretende que os utilizadores tenham o livre arbítrio e que o mecanismo de mercado regule a colocação dos recursos públicos, dependendo isto da forma como os formandos "fazem a sua escolha".

Por razões históricas, as formações de trabalhadores especializados e a formação contínua dos trabalhadores qualificados e dos técnicos depende do Ministério do Trabalho (sistema AMU). Os cursos AMU têm como objecto manter, desenvolver e melhorar as qualificações da mão-de-obra através da oferta de cursos correspondentes às necessidades do momento das empresas, dos indivíduos e da sociedade. Um grande número de cursos modulares especializados de curta duração são oferecidos pelos 24 centros AMU, cujas actividades são dirigidas pela Direcção do Mercado de Trabalho (AMS).

É característico que os parceiros sociais desempenham um papel extremamente importante na direcção e no desenvolvimento destes dois sistemas. O quadro a seguir ilustra principalmente a estrutura do sistema de formação profissional.⁴

O dinamismo inovador das formações profissionais

A reforma de 1991 das formações profissionais dinamizou o potencial inovador do desenvolvimento a nível da estrutura, do conteúdo e da pedagogia. Isto assenta essencialmente em três elementos da reforma EUD: a descentralização e o crescimento da direcção do mercado, a direcção dos parceiros sociais e a maior prioridade concedida aos esforços pedagógicos FoU na interacção entre as unidades descentralizadas (escolas profissionais) e o nível central.

No âmbito das grandes reformas das escolas profissionais, foi introduzida em

"Na Dinamarca, existe a tradição de um sistema de formação muito variado fundado na tradição de Grundtvig que pretende que os utilizadores tenham o livre arbítrio e que o mecanismo de mercado regule a colocação dos recursos públicos, dependendo isto da forma como os formandos "fazem a sua escolha"."

"A reforma de 1991 das formações profissionais dinamizou o potencial inovador do desenvolvimento a nível da estrutura, do conteúdo e da pedagogia."

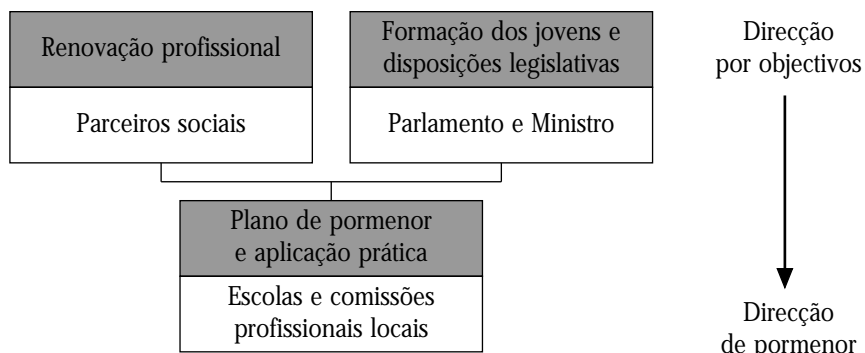
"(...) foi introduzida em 1991, a direcção por objectivos tanto no domínio educativo como no domínio económico-administrativo (...)"

3) Não se trata apenas de uma experiência própria da Dinamarca, cf. Mallet, L.: Vocational Education and Training. Research Structures and Community Orientation, CEDEFOP, 1994.

4) Para uma apresentação pormenorizada do conjunto do sistema de formação profissional e de formação do mercado de trabalho na Dinamarca, consultar Nielsen, Søren P.: *O Sistema de Formação Profissional na Dinamarca*, Monografia, CEDEFOP, 1995 e Nielsen Søren P.: *Erhvervsrettet efteruddannelse i Danmark*, FORCE Art.11.2 relatório, ACIU, 1995.



Quadro 1

O sistema de direcção das formações profissionais

"O objectivo era, nomeadamente, obter a liberação da criatividade e do dinamismo ao nível local, com vista a assegurar uma renovação mais rápida das formações, melhores possibilidades de adaptação aos formandos e uma produtividade elevada."

"O esforço local de desenvolvimento pedagógico torna-se assim uma exigência imposta às escolas, que são em si mesmas responsáveis pela renovação pedagógica (...)"

"As comissões profissionais paritárias são o órgão de transmissão entre a identificação de novas necessidades de qualificação e as respostas educativas dadas."

1991, a direcção por objectivos tanto no domínio educativo como no domínio económico-administrativo, o que implicou alterações consideráveis na repartição das responsabilidades e das competências entre os actores do sistema. O princípio da direcção por objectivos prevê que se alie localmente uma adaptação flexível e a renovação das formações em função das necessidades profissionais e locais à optimização dos recursos afectados em cada estabelecimento escolar.

A regulamentação central está limitada aos objectivos e a outros âmbitos do conteúdo em domínios gerais principais. O objectivo era, nomeadamente, obter a liberação da criatividade e do dinamismo ao nível local, com vista a assegurar uma renovação mais rápida das formações, melhores possibilidades de adaptação aos formandos e uma produtividade elevada. O relançamento e a inovação pedagógica fazem assim parte integrante dos objectivos do sistema educativo, no âmbito do qual é de uma importância crucial que o jogo da criatividade e o dinamismo não sejam limitados localmente por novas exigências centralizadas, impostas aos estabelecimentos escolares.

Um outro elemento estrutural essencial com vista a assegurar a renovação das formações é o papel acrescido dos **parceiros sociais** a todos os níveis do sistema. Os órgãos que fixam os objectivos ao nível centralizado são os parceiros sociais, que têm a responsabilidade da renovação técnica, da vertente estágios prá-

ticos das formações e uma influência consideravelmente acrescida também sobre a vertente escolar das formações.

Este novo sistema de direcção implica a existência, em cada estabelecimento escolar, de uma "tradução" e de uma transposição dos quadros gerais fixados ao nível central, aplicáveis ao ensino de todos os dias em cada estabelecimento. O esforço local de desenvolvimento pedagógico torna-se assim uma exigência imposta às escolas, que são em si mesmas responsáveis pela renovação pedagógica; têm, por um lado, a responsabilidade da "tradução" do curso do nível do decreto relativo à formação no do ensino e, por outro lado, as escolas desejam, em razão da concorrência, demarcar o seu perfil entre si e em relação às outras para encontrar clientes. A descentralização da responsabilidade da inovação pedagógica ao nível dos estabelecimentos escolares foi igualmente apoiada pelas alterações ocorridas na autonomia técnica.

As **comissões profissionais** paritárias têm, a nível nacional, a responsabilidade da renovação de cada formação e, hoje em dia, é relativamente pouco complicado criar novas formações profissionais ou introduzir alterações em formações profissionais existentes. As comissões profissionais são o órgão de transmissão entre a identificação de novas necessidades de qualificação e as respostas educativas dadas. O procedimento é muito pragmático e, na Dinamarca, é pouco corrente basear a planificação educativa em análises de qualificação indústria-sociológicas. A maior parte das comissões profissionais (e das comissões para a formação contínua) afirmarão, porém, que procedem de facto na prática a análises de qualificação. Após a identificação de uma necessidade de alteração, o método de trabalho normal consiste em estabelecer um grupo dito TF (técnico-profissional) que tem por função formular um perfil profissional que deverá ser coberto pela formação. Normalmente, estes grupos de projecto recorrem a delegados da direcção e do pessoal de empresas de ponta. Frequentemente, recorre-se a peritos externos. As empresas e os professores dos estabelecimentos escolares desempenham um papel importante neste processo. A fase seguinte é a formulação dos projectos ditos TP (técnico-pedagógicos) onde



a descrição do perfil profissional, decorrente das directivas ministeriais, é transformada e moldada em termos educativos. O Ministério codifica a formação através do envio aos estabelecimentos de ensino de um decreto baseado na direcção por objectivos.

A planificação de pormenor e a execução fazem-se no estabelecimento e, a este respeito, as comissões educativas locais obtiveram uma influência sobre a preparação final do ensino. A principal missão das comissões educativas locais consiste em assistir as escolas nos trabalhos de planificação e de renovação do ensino e em contribuir para o reforço da ligação entre a escola e o mercado de trabalho local. Para cada estabelecimento escolar é designada uma ou mais comissões educativas locais que, em conjunto, deverão cobrir as formações oferecidas pela escola. Em cada comissão, a maioria deve ser representada pelos delegados das organizações pertencentes às comissões profissionais pertinentes.

Do mesmo modo, é característico do domínio da formação AMU que a direcção do conteúdo dos cursos AMU e a oferta destes cursos sejam inteiramente assumidas pelos parceiros sociais - o que não é nada habitual num contexto europeu. Trata-se de um sistema elaborado de conselhos e de comissões, todos paritários: um conselho educativo geral, um grande número de comissões para a formação contínua para os diversos ramos - e, em cada centro AMU, direcções e comissões educativas locais. O sistema EUD integrou estruturalmente uma ligação muito estreita com as empresas que permite a adaptação às necessidades e às exigências destas últimas.

Em razão da passagem para a direcção por objectivos, a capacidade do sistema dinamarquês em cobrir através de uma formação as novas funções profissionais que surgem nas empresas e em transpôr as necessidades de alteração verificadas no ensino prático - ao nível do conteúdo e sobre o plano pedagógico - foi significativamente melhorada.

Todavia, esta capacidade é sistematicamente reforçada pelos **importantes trabalhos de experimentação e de desenvolvimento** que, depois de alguns anos,

contribuem para fazer passar a pedagogia de uma pedagogia dirigida para o pormenor e caracterizada pela aquisição de capacidades a uma pedagogia assente no desenvolvimento de novas formas de ensino com o objectivo de ensinar aos formandos como resolver problemas, a preparar o seu trabalho, a controlar o seu próprio trabalho, etc.

Os esforços sistemáticos de FoU são dirigidos centralmente através de dois instrumentos específicos. A adopção da **Lei sobre as Formações Profissionais (1991)**, completada pelo **Art.67º** assegurou por intermédio da lei das finanças um montante anualmente disponível que cobre **"a análise e as previsões, bem como os trabalhos de experimentação e de desenvolvimento ligados às formações cobertas pela lei"**. Os estabelecimentos escolares (e as comissões profissionais) podem, ao nível central, requerer fundos destinados aos trabalhos de desenvolvimento pedagógico, o que cada vez mais é feito por um número crescente de escolas. O serviço das escolas profissionais (ESA) divulga anualmente às escolas uma lista dos domínios de acção indicando os procedimentos e os critérios a seguir. É concedida uma grande importância ao valor de transferência dos projectos; em contrapartida, a planificação local do ensino deve ser financiada pelos próprios estabelecimentos escolares.

É possível requerer subvenções para os projectos que tenham por objecto:

- ☐ colocar em evidência as necessidades de alteração da estrutura e do conteúdo das formações através da análise, da previsão ou de equivalentes,
- ☐ desenvolver o ensino das escolas profissionais,
- ☐ planificar, avaliar e estabelecer relatórios de experimentações, incluindo as experimentações previstas pelas disposições da lei relativas às experimentações.⁵

Em 1995, o programa FoU dispunha de 50 milhões de DKK. O programa baseava-se, em grande medida, na qualidade e na rentabilidade dos projectos financiados - o seu conteúdo deve poder ser utilizável, fornecer inspiração, mudar con-

"A principal missão das comissões educativas locais consiste em assistir as escolas nos trabalhos de planificação e de renovação do ensino e em contribuir para o reforço da ligação entre a escola e o mercado de trabalho local."

"Os esforços sistemáticos de FoU são dirigidos centralmente através de dois instrumentos específicos (...)"

"a análise e as previsões, bem como os trabalhos de experimentação e de desenvolvimento ligados às formações cobertas pela lei (sobre as formações profissionais)" (e) ao programa de experimentação (...)"

"Os projectos locais de desenvolvimento que se inserem no âmbito da estratégia de inovação pedagógica têm uma importância crucial para os países nórdicos e, sobretudo, para a Dinamarca."

5) Ministério da Educação. Serviço das escolas profissionais, FoU - programmet 1995. Dezembro 1994



"Idealmente, é necessário partir de dois modelos principais se se pretende compreender a forma como se desenrola o processo - um modelo de difusão e um modelo de aprendizagem."

"O modelo dinamarquês de inovação em matéria de pedagogia profissional (...) está em vias de se orientar para um modelo de aprendizagem aplicável ao desenvolvimento pedagógico - ou antes, está em vias de voltar às fontes da tradição histórica neste domínio."

6) *Vejledning for projektgrupper*. Serviço das escolas profissionais, 1994. *Vejledning om rapporter og publicering i FoU-programmet*. Service des écoles professionnelles, 1994. *Bibliografi over publicerede FoU-projekter*. 2ª edição ampliada. Serviço das escolas profissionais, 1995.

7) Christensen, S.S. et al.: *Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser*, Ministério da Educação, ESA, 1994.

8) Para uma vasta introdução à aprendizagem da responsabilidade e aos novos processos de aprendizagem das formações profissionais dos anos 90, tanto no plano teórico como prático, tendo como ponto de partida, nomeadamente, o projecto norueguês AFEL e o projecto australiano PEEL, ver além disso: *Læreprocesser i 90'erne - Ansvar for egen læring?* Relatório de Conferência, SEL, Junho 1995.

cretamente as formações profissionais. A direcção do programa e os seus procedimentos de publicação são apoiados por uma documentação e bibliografias provenientes do ESA.⁶ O programa tem um grande alcance e, anualmente, são realizados cerca de 200 projectos.

O segundo instrumento consiste no **Programa de experimentação** baseado no **Artigo 68º da Lei sobre as Formações Profissionais (1991)**, que dá a possibilidade de fazer experimentações que divergem da actual lei EUD e que indica os âmbitos de experimentação que incluem actividades educativas. Para este efeito, encontravam-se disponíveis 30 milhões de DKK para actividades experimentais locais em 1995 e a ESA publicou um programa onde figuram os domínios de acções específicas. A experimentação pedagógica deve dizer respeito ao ensino efectivo dos formandos. Este programa incide sobre dois domínios principais:

- o desenvolvimento das vias de acesso ao sistema de formação profissional,
- o desenvolvimento da estrutura das formações profissionais e cada percurso de formação.

Estes dois programas permitem apostar ciente e sistematicamente na inovação pedagógica através de esforços de experimentação e de desenvolvimento numa interacção descentralizada entre estabelecimentos escolares com o nível social.

Os esforços de experimentação e de desenvolvimento enquanto locomotiva da inovação pedagógica?

Os projectos locais de desenvolvimento que se inserem no âmbito da estratégia de inovação pedagógica têm uma importância crucial para os países nórdicos e, sobretudo, para a Dinamarca. Esta filosofia que pretende que a responsabilidade do desenvolvimento do conteúdo e da pedagogia seja fundada em grande medida sobre a maior liberdade possível concedida aos estabelecimentos escolares e aos professores e sobre a concessão de

fundos públicos sem gestão estreitamente controlada, tem uma longa história na Dinamarca. Independentemente do facto das formações profissionais sob forma institucionalizada serem mais antigas do que a tradição de Grundtvig, não restam dúvidas de que as formações profissionais são hoje marcadas pela "língua viva" e pela tradição das escolas superiores populares, donde o facto de, ao longo da história, um certo número de escolas técnicas se terem denominado escolas superiores de artesanato.

Tudo parece indicar que a FoU, enquanto estratégia de mudança, desempenhará um papel mais importante no desenvolvimento das formações profissionais na Dinamarca. Este modelo está provido tanto de possibilidades como de um certo número de problemas. É necessário distinguir entre os próprios projectos de desenvolvimento e a fase seguinte de difusão. Como será possível assegurar que os resultados dos projectos sejam conhecidos a fim de que outros deles possam beneficiar?

A difusão das experiências ligadas a projectos de desenvolvimento é muito mais complicada do que se imagina; isto não se faz automaticamente e o caminho seguido não é uma linha recta, mas antes um caminho com desvios.

Um exemplo interessante a este respeito são os trabalhos teóricos e experimentais do norueguês Ivar Bjøgen sobre a aprendizagem da responsabilidade, que se impuseram na Dinamarca, mas relativamente pouco conhecidos na Noruega.^{7,8} Porém, com base nas boas experiências efectuadas na Dinamarca em matéria de aprendizagem da responsabilidade nas formações profissionais, será efectuado um projecto FoU nórdico da responsabilidade do Conselho nórdico - nomeadamente, com a participação motivada de professores profissionais noruegueses!

Idealmente, é necessário que se parta de dois modelos principais se se pretende compreender a forma como se desenrola o processo - um modelo de difusão e um modelo de aprendizagem.

O modelo de difusão parte do princípio que existe, ao nível central, uma mensagem posta à experiência através de expe-



rimentações dirigidas e de modelos acabados e cujos resultados são aplicados no final do período de experimentação. Um exemplo disso pode ser o princípio alemão do “Modellversuche” provido de “Begleitforschung”. O problema reside no facto desta forma de experimentação não dar possibilidades particularmente boas de adaptação local e de este processo de reforma requerer relativamente muito tempo. Frequentemente, é-se confrontado com a oposição dos participantes.

O modelo de aprendizagem prevê que os projectos de desenvolvimento tenham por objecto, numa primeira fase, adquirir experiências de novas soluções e formas de trabalho. Naturalmente, deve existir um consenso sobre a necessidade de alteração, mas, neste caso, são possíveis diversas soluções no interior de um quadro geral. A aprendizagem dirá mais respeito ao método a seguir, do que à solução concreta e será frequentemente selectiva. Uma difusão eficaz poderá ser assegurada pelo estabelecimento de uma rede que transmita as experimentações a outros meios potencialmente interessados. Estas redes devem permitir o intercâmbio de experiências entre o nível local e o nível central, mas o mais importante é o contacto directo entre os meios locais.

O que caracteriza as exigências de desenvolvimento impostas às formações profissionais é que nos confrontamos, em grande medida, com problemas aos quais ninguém consegue verdadeiramente dar uma resposta clara. Para este tipo de problemas, a difusão de soluções padrão definitivas pode ter um efeito pernicioso, visto requererem tempo e as soluções se tornarem rapidamente desusadas. Uma estratégia fundada num modelo de aprendizagem será provavelmente mais eficaz para assegurar a renovação e o desenvolvimento contínuos de novas soluções adaptadas localmente aos problemas para os quais ninguém, até hoje, tem resposta.

O modelo dinamarquês de inovação em matéria de pedagogia profissional, acima descrito em termos estruturais, está em vias de se orientar para um modelo de aprendizagem aplicável ao desenvolvimento pedagógico - ou antes, está em vias de voltar às fontes da tradição histórica neste domínio.

O sistema da formação profissional e o mercado de trabalho

A qualidade de um sistema de formação profissional aumenta e diminui em função da sua capacidade de qualificar os jovens - e, numa medida crescente, os adultos - a encontrar um emprego adequado, a adquirir uma formação complementar ou a se integrar num processo contínuo de aprendizagem profissional e escolar durante toda a vida.

A avaliação da qualidade do sistema dinamarquês de formação profissional ao nível dos resultados será naturalmente diferente segundo o objecto, mas sobre o plano geral, enquanto melhor indicador da qualidade do sistema educativo, deve reter, nomeadamente, a taxa de desemprego dos jovens. A Dinamarca é caracterizada por uma taxa de desemprego geralmente elevada para a população no seu conjunto, mas a taxa de desemprego dos jovens não é muito superior ao nível geral.

Na maior parte dos países da UE, o desemprego dos jovens é consideravelmente mais elevado que o desemprego geral.

A explicação mais corrente da situação relativamente boa dos jovens na Dinamarca, na Alemanha e na Áustria, é o tipo de formação profissional nestes países, que dispõem de formações de aprendizagem e de um nível elevado de processos de aprendizagem ligados ao local de trabalho. Considera-se que isto melhora a posição dos jovens sobre o mercado de emprego sob várias formas:

- o estreito laço entre o estabelecimento escolar e a vida profissional dá aos jovens uma ideia mais realista das exigências impostas pelo mundo do trabalho,
- a proximidade dos locais de estágio e a interacção entre o estabelecimento escolar e a empresa aumentam a motivação dos jovens em aprender igualmente as disciplinas teóricas e gerais das formações profissionais,
- através do contrato de aprendizagem, os jovens e os empregadores entram em contacto uns com os outros, o que facilita o recrutamento futuro,

“A Dinamarca é caracterizada por uma taxa de desemprego geralmente elevada para a população no seu conjunto, mas a taxa de desemprego dos jovens não é muito superior ao nível geral.”



□ a aprendizagem realizada tanto no estabelecimento escolar como na empresa faz com que os jovens adquiram um conhecimento directo do novo mundo do trabalho: têm oportunidade de utilizar novas máquinas e a nova tecnologia e obtêm um conhecimento prático dos novos conceitos de produção.

Em 1994, a OCDE analisou e avaliou as formações para os jovens na Dinamarca: o relatório dos peritos, *"Review of Youth Education and Policy in Denmark"*, 28 Feb.-1994 indica que a formação para os jovens na Dinamarca está bem organizada e bem dotada. Permite a um grande número de jovens obter qualificações que são procuradas no mercado e fazer estudos muito satisfatórios. É bem diferenciada, de forma a satisfazer muitas e várias necessidades; esforça-se por propor uma oferta e uma cobertura exaustivas e oferece uma larga gama de possibilidades a um grande número de pessoas."

Se bem que, no conjunto, este estudo da OCDE faça numerosos elogios às formações profissionais dinamarquesas, emite, porém, algumas reservas sobre os princípios gerais de direcção do sistema. O Ministério da Educação está dividido num número demasiado grande de serviços e não existe autoridade com pleno controlo de uma parte do sistema de formação para os jovens. A liberdade de que deveriam beneficiar as formações profissionais na sequência da direcção por objectivos não é real.

Apesar das decisões com o objectivo de estabelecer um sistema descentralizado no seio do qual:

□ a direcção central se deveria limitar à definição dos objectivos,

□ foi instaurada uma ligação directa entre o número de alunos/formandos, o número de semanas de escolaridade e o financiamento através do princípio de prorata dos efectivos, designado de "taxímetro",

□ foi instaurada a liberdade de escolha para os "utilizadores"-

as experiências demonstram que os estabelecimentos escolares não obtiveram uma autonomia suficiente para definirem eles próprios livremente as suas prioridades de despesas e a organização do ensino. Tanto o Ministério das Finanças como o Ministério da Educação tiveram dificuldades em satisfazer as exigências decorrentes da desregulamentação.

O Ministério da Educação, em especial, teve dificuldades em evitar aplicar a direcção de pormenor a montante tradicional, ligada aos antigos procedimentos e práticas. A razão reside talvez no facto do Ministério não ter criado novas formas de direcção que permitam utilizar os objectivos de resultados e de incidências enquanto parâmetros de qualidade com vista à avaliação do rendimento do sistema.

No decurso do Verão de 1995, o Ministério da Educação elaborou um plano de acção global em matéria de qualidade, exprimindo um certo número de critérios e de indicadores de qualidade ligados tanto aos processos como aos resultados. Será interessante seguir o impacto deste projecto relativo à qualidade no que respeita a uma descentralização mais forte do sistema.



Novas tendências da formação profissional: dois exemplos de inovação em Portugal

Um novo contexto europeu

Nos nossos dias assiste-se a uma profunda mudança na organização económica, social e cultural de todos os países envolvidos nas redes mundiais de relações económicas e tecnológicas. Esta mudança obriga-nos a repensar Políticas e Sistemas de acção em muitos campos da actividade humana e, de uma maneira particular, no campo da Educação e Formação Profissional.

O emprego é uma preocupação central em todos os países europeus. A modernização dos sectores produtivos é indispensável para fazer face aos novos desafios da competitividade e do crescimento económico decorrentes da mundialização da economia, do carácter globalizante da sociedade de informação e da emergência de uma nova civilização fortemente estruturada no avanço do conhecimento científico e tecnológico.

Numa perspectiva de dinamização de estratégias adequadas ao progresso científico, económico e à modernização organizativa, a formação dos recursos humanos, já inseridos na vida activa ou de jovens a prepararem-se para entrar no mundo do trabalho, torna-se mais primordial e prioritária hoje, do que em décadas anteriores. Também na perspectiva do reequilíbrio de estruturas e políticas de emprego e dos ajustamentos necessários a novas ordens de coesão social a que o desemprego obriga, reforça a urgência de novos programas e orientações das políticas de formação específicas para determinados grupos sociais.

Por outro lado, o campo de intervenção na Formação Profissional alarga-se e estende-se a todos os indivíduos, e a cada um, durante toda a vida. As modalidades

em que, os Sistemas de Formação hoje estão estruturados, com maior ou menor desenvolvimento e qualidade em todos os países - formação inicial na escola ou inserida no mercado de trabalho, formação contínua, formação orientada para determinados grupos de indivíduos, formação nas empresas - contrapõe-se hoje um novo quadro de referência: a formação para todos e ao longo de toda a vida. Isto é, a Formação Profissional deixou de ser concebida, como etapa (ou etapas sucessivas) de aquisição de conhecimentos, capacidades técnicas e competências específicas para o exercício de determinadas funções, para adquirir uma nova dimensão: a de um processo contínuo de desenvolvimento profissional de cada indivíduo, afim de o habilitar a responder às diversas situações profissionais com que deparará ao longo da vida activa, nesta sociedade em permanente mudança.

A resposta da Formação Profissional a estes novos desafios e exigências decorrentes do modelo de crescimento, competitividade e emprego que suporta o projecto europeu, não é pois apenas uma questão de quantidade ou melhor qualidade de acordo com critérios definidos por objectivos estabelecidos para um outro contexto sócio-económico e cultural que lhe antecedeu.

Muitas experiências inovadoras, no campo das actividades de formação profissional, se podem registar nos últimos anos em todos os países europeus, com ênfase especial, as que são apoiadas por iniciativas comunitárias, quer ao nível de programas especiais⁽¹⁾ quer por instituições como o CEDEFOP. Outras derivam das reformas dos Sistemas Educativos escolares e dos Sistemas de Formação, das alterações às políticas de emprego e de formação profissional, que os países se



Maria Teresa Ambrósio

Professora da Universidade Nova de Lisboa

Responsável pela Secção de Ciências de

Educação - FCT (Faculdade de Ciências e Tecnologia)

A formação profissional é central no âmbito das estratégias actuais de desenvolvimento económico e social e, nomeadamente, no contexto do projecto europeu. Porém, o esforço e investimento que neste campo é pedido a todos os países membros da União Europeia e a todos os parceiros sociais, tem como pressuposto básico, o reforço da inovação em todos os campos de formação profissional, bem como o reequacionamento de conceitos, objectivos e práticas, à luz das novas relações entre formação e emprego, educação e formação, qualificações e competências, informação e aprendizagem. Procura-se com este artigo apresentar um quadro problemático e referencial de algumas linhas actuais de inovação no campo da formação profissional e da formação em sentido amplo, e apresentar práticas inovadoras a partir de dois "projectos" em curso em Portugal.

(1) Os projectos transnacionais Comett, Force, Petra, Eurotecnet, Língua, representam um esforço notável, agora continuado pelo Programa Leonardo, de apoio à inovação, bem como na constituição de redes que poderão suportar a sua difusão em todos os campos da F. P..



“A diversidade de situações sectoriais, regionais, nacionais e ainda a perturbação no campo do emprego torna inadequadas propostas globais ou de modelos tipo.”

“A formação profissional ultrapassa a sua função essencial de outrora, isto é, a sua relação directa com o emprego pela capacidade de oferta de qualificações profissionais, por muito amplas ou especializadas que elas sejam.”

(2) Estudos que o CEDEFOP tem vindo a realizar e a divulgar nos últimos anos e que constituem uma base de trabalho indispensável para o conhecimento da situação da F. P. na Europa. Em especial, refiro os projectos à escala europeia, que foram em 1995 ultimados sobre Formação de Formadores, Qualidade da Formação Profissional, Guia comparativo dos Sistemas de Formação, em que estive-mos envolvidos.

viram obrigados a realizar, para adequar os esforços e os investimentos nestes sectores, às exigências e necessidades nacionais de qualificação profissional. Neste sentido podemos dizer que, os estudos de análise comparativa de políticas, da organização dos sistemas, da qualidade da formação(2), que se tem vindo a realizar a nível europeu, revelam uma actual instabilidade derivada de mudanças de orientação e de estruturas tradicionalmente consagradas em muitos países. E o desenvolvimento da formação contínua, mais dirigida à mão de obra adulta revela também falhas, erros, inconsequência nos modelos formativos, desadaptação, porque ainda orientada para uma organização de trabalho já ultrapassada ou em vias de desaparecer.

Reflectir criticamente sobre estas experiências inovadoras torna-se absolutamente urgente, ao mesmo tempo que se ape-la ao empenhamento de todos os actores interessados. É que o grande investimento quer material, quer de inteligência e vontade, que se tem de fazer, só dará realmente os seus frutos desejáveis, quer sobre o ponto de vista económico quer sobre o ponto de vista social e pessoal, se os objectivos que se procuram alcançar forem claros, flexíveis e coerentes com a dinâmica e estratégias de desenvolvimento dos países, das regiões, dos sectores produtivos, das empresas, qualquer que seja a sua dimensão.

Novos objectivos e tendências

Convergência dinâmica entre oferta e procura de qualificações profissionais.

No campo sócio-económico qualquer que seja o sector e incluindo o sector terciário, a evolução dos processos e da organização do trabalho é acelerada, se bem que em todos os países se possa traçar um quadro onde convivem lado a lado instituições e empresas nos mais variados níveis de modernização. Mas o modelo Taylorístico, quer por razões de competitividade, quer por razões sociais e culturais tende rapidamente a ser substituído pelos modelos sócio-técnico e sócio-produtivo. A evolução que se regista com o

apoio e recurso das novas tecnologias implica e pressupõe também de imediato novas formas de organização do trabalho, de gestão de recursos humanos e novos perfis profissionais.

A tão apregoada flexibilidade na formação de indivíduos capazes de compreender, se adaptar e responder com iniciativa a esta evolução, tem tradução imediata nos métodos de avaliação de qualificações profissionais e de necessidades de formação. A resposta às questões - formar quem?, para quê?, como? - em que se apoiava o planeamento tradicional da formação profissional e a oferta de cursos e acções pelas escolas ou centros, deixou de ter contornos precisos e normativos para dar lugar a linhas fluidas de orientação, a novos conceitos, a novos quadros de equilíbrio entre oferta e procura de qualificações profissionais, à luz dos quais as práticas de formação profissional se tem de rever e avaliar.

A diversidade de situações sectoriais, regionais, nacionais e ainda a perturbação no campo do emprego torna inadequadas propostas globais ou de modelos tipo. A formação profissional ultrapassa a sua função essencial de outrora, isto é, a sua relação directa com o emprego pela capacidade de oferta de qualificações profissionais, por muito amplas ou especializadas que elas sejam.

A dificuldade de definir quadros de previsão normalizada de necessidade de qualificações profissionais, que orientem a oferta de qualificação pelo lado da formação, conduz à procura de esquemas de “convergência dinâmica” entre as qualificações oferecidas pelos sistemas de formação e, as qualificações requeridas nas situações concretas de emprego. Isto é, um dos novos objectivos da formação, não é o de apenas responder adequadamente a uma dada estrutura de emprego, mas o de reflectir uma flexibilidade que permita aos indivíduos, que adquiriram ou têm a possibilidade de adquirir um leque alargado de qualificações e competências, serem eles próprios estruturantes da organização do trabalho, permitindo a sua modernização. Esta convergência dinâmica requerida nos nossos dias, não deixa de lado a necessidade de estudos sobre necessidades e ofertas de qualificações. No entanto elas servirão



sobretudo para uso de instância mediadoras (tais como os Centros de Orientação Profissional e Aconselhamento) que adquirem papel relevante no enquadramento dos programas de formação profissional.

A nova concepção antropológica da Formação

A Formação, é hoje, face aos desafios e aos constrangimentos da evolução da Sociedade a aquisição individual de uma capacidade permanente de evolução, de desenvolvimento pessoal nas suas dimensões singulares, sociais e profissionais, através da renovação de conhecimentos científicos e técnicos, da valorização de saberes e experiências, da formação de competências cognitivas, de compreensão da realidade, de relação social.

A Formação, não é portanto para cada indivíduo, apenas uma etapa forte, escolar, institucional ou organizada, de aprendizagem, de aquisição de conhecimentos fundamentais e técnicos e de competências de diferente natureza, mas um processo contínuo, apoiado em momentos fortes de reorganização pessoal e de balanço, que sustenta um projecto de realização pessoal. Uma forte concepção antropocêntrica da Formação desafia nos nossos dias os Sistemas Educativos e de Formação Profissional.

Neste sentido Educação e Formação deixaram de ser concebidas como percursos sequenciais ou paralelos. Serão antes, em termos de organização social, ofertas interactivas e convergentes com vista a sustentar os processos e percursos formativos de cada indivíduo, assentes por sua vez numa forte, sólida e alargada base de cultura geral e de desenvolvimento de aptidões básicas cognitivas pessoal e sociais.

Qualquer que seja a resposta e esta nova concepção de Formação e aos seus objectivos no mundo de hoje, pelas diferentes instituições e Estados membros da União Europeia, uma profunda renovação e inovação nos conteúdos e práticas formativas se impõe.

Até agora o modelo paradigmático, de acordo com o qual se procedia à avalia-

ção comparativa dos sistemas de formação na Europa era predominantemente o modelo organizativo. Teremos de passar no futuro a dar maior ênfase ao modelo pedagógico ou, em outros termos, às “estratégias de mobilização” dos indivíduos, das suas capacidades reais para assumir, como sujeitos activos da sua própria formação, a cada momento ou em períodos fortes da sua história de vida, um caminho de aprendizagem contínua numa Sociedade predominantemente “Cognitiva”.

Inovação nas práticas de formação

O investimento que tem vindo a ser feito no campo da Formação Profissional traduz-se em inúmeras experiências inovadoras em todas as áreas e, nomeadamente, na área dos modelos pedagógicos e das didácticas profissionais, dos currículos e dos recursos, para utilizarmos conceitos similares com os definidos no campo da educação escolar. Uma bibliografia vasta, apresentando resultados sobretudo de investigação empírica, ou de experiências piloto, constitui hoje um referencial teórico, não só para a intervenção, como também uma fundamentação científica do que em algumas instituições académicas se passou a chamar por Ciências da Formação, por contraponto às Ciências da Educação.

As redes de cooperação europeia neste domínio tem também contribuído para a difusão da inovação e, sobretudo para a promoção de um outro quadro mental de reorganização das acções de formação, quer as que se dirigem a jovens quer a adultos em situação de trabalho ou no desemprego.

Uma sistematização destas linhas inovadoras leva-nos a fazer ressaltar entre outras, as que se apoiam nos seguintes eixos:

- ❑ As novas concepções e modelos de formação inicial e de aprendizagem para jovens;
- ❑ As novas concepções e modelos de formação para adultos;
- ❑ A valorização dos saberes e das competências;

A formação é fundamentalmente “(...) um processo contínuo, apoiado em momentos fortes de reorganização pessoal e de balanço, que sustenta um projecto de realização pessoal.”



□ A formação inserida na gestão e na estratégia institucional.

- É ainda muito forte o paradigma e o modelo escolar na formação profissional, sobretudo inicial e dos jovens. A inserção das acções de formação desta modalidade na maioria dos países dentro do sistema escolar ou em centros com cursos formais e o recurso a professores/formadores preparados para a escola tradicional, contribui para a permanência de modelos de organização curricular e práticas pedagógicas escolares. No entanto, é visível nos últimos anos os efeitos das reformas introduzidas em diferentes países, que embora com sistemas heterógeneos introduziram a Pedagogia por Alternância ou a Alternância Integrativa em substituição dos tradicionais períodos de estágios, a aprendizagem de conhecimentos científicos básicos através do desenvolvimento curricular modular, as didácticas profissionais para a aquisição de capacidades técnicas, a avaliação do aluno em torno de um projecto profissional que demonstre as suas competências cognitivas, de iniciativa de resolução de problemas, etc..

Por outro lado, o objectivo de tornar flexível a formação proporcionando outras etapas posteriores, conduz à procura de aumento, dentro do plano de estudos ou na organização da vida escolar, de oportunidades de alargamento da formação geral dos alunos a outras vertentes culturais para além da cultura técnica e profissional. Métodos de ensino activo, reflectindo e questionando as práticas profissionais, ajudando o aluno a prospectar um projecto pessoal e profissional com informação e apoio do mundo de trabalho, considerando saberes, saberes fazer e competências no leque dos elementos avaliativos, são hoje alguns dados adquiridos que perspectivam em novos moldes e melhoram a imagem social dos cursos de formação profissional ou de aprendizagem para jovens.

O maior problema, para a difusão deste campo de inovação, parece ser a deficiente preparação de muitos professores/formadores ou ainda, o distanciamento entre escolas e empresas e a inexistência em alguns países de parcerias efectivas entre os actores de formação e os empregadores.

Acrescem, ainda nos nossos dias, os múltiplos problemas com que o grupo de jovens em idade de formação profissional ou aprendizagem se defrontam (falta de emprego, marginalização, insucesso, dependências várias) e que bloqueiam as expectativas e a mobilização da motivação, que os novos modelos centrados sobre o indivíduo/formando, pressupõem.

- A educação e formação de adultos é actualmente uma área onde a evolução dos conhecimentos e das práticas é notável. Os contributos de algumas correntes da psico-sociologia do desenvolvimento, a visão antropocêntrica da aprendizagem e da construção das identidades profissionais e sociais, as correntes de pensamento pós-modernas de valorização dos actores sociais e da pessoa, proporcionaram, nas últimas décadas, conhecimentos, muitas vezes resultantes de experiências de inovação na acção, de que têm beneficiado os programas de formação de adultos. Conceitos e práticas que se apoiam sobre processos de autoformação, formação experiencial, auto-avaliação e reconhecimento de saberes e competências, métodos biográficos e histórias de vida, formação pela construção de conhecimentos, entre outros, fazem parte de um corpo teórico/prático que dá novos horizontes à formação contínua dos adultos, de acordo com as suas características sociais e pessoais e torna possível pensar a Sociedade de hoje como uma Sociedade de formação.

Também aqui, um dos grandes problemas parece residir na preparação de equipas de formadores com funções diferenciadas, para apoiar percursos de formação tão diversificados nos seus objectivos, motivações e estratégias de grupo ou individuais.

- Uma área significativa de inovação na Europa, que oferece inúmeras potencialidades é a da formação em situação de trabalho intimamente associada a estratégias institucionais de mudança organizativa e de gestão de recursos humanos. A experiência das empresas qualificantes ou de formação integrada em projectos de desenvolvimento e iniciativas regionais são disso exemplos.

Mais recentemente os modelos de formação com apoio das novas tecnologias de



informação oferecem um vasto campo de experiência, com resultados significativos, que levantam porém novas questões, a investigar, sobretudo pelo facto de, em muitos casos, não serem concebidos para serem usados em contexto de relação interpessoal.

Dois projectos inovadores em Portugal

Neste capítulo descreveremos dois projectos piloto, um de uma escola profissional e outro de uma empresa qualificante, que concretizam a pertinência das linhas inovadoras atrás descritas.

Projecto de uma Escola Profissional

A Escola Profissional de Educação para o Desenvolvimento (EPED) é uma entidade de iniciativa privada e utilidade pública, que nasce de um projecto concebido pela Secção de Ciências de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Este projecto desenvolveu-se no âmbito do Programa PETRA e visava a formação profissional de jovens na área da gestão do ambiente e recursos naturais. É objectivo deste projecto a pesquisa e construção do perfil profissional de um técnico de nível 3*, que fosse polivalente, criativo, autónomo, com capacidade de adaptação à mudança e apto a integrar equipas de trabalho na área da gestão ambiente.

Para tal procuraram-se parceiros que permitissem a harmonização entre os objectivos da formação e as necessidades do mercado de trabalho, numa área nova e em desenvolvimento. É neste contexto, que o UNINOVA, como gestor dos programas comunitários da Faculdade de Ciências e Tecnologia, o Instituto Nacional do Ambiente - actual Instituto de Promoção Ambiental, a quem competia desenvolver estratégias de informação e formação conducentes à implementação das políticas do ambiente, a Câmara Municipal de Almada e a Câmara Municipal de Lisboa se associam e criam a EPED.

O plano de formação foi assim construído na interface dos projectos de desenvolvimento pessoal, social e profissional do

futuro técnico com as necessidades do mercado de emprego.

O envolvimento dos diferentes actores na elaboração do plano de formação é considerado como um indicador de qualidade, dado que permite uma dinâmica de formação pessoal e profissional, integrada num processo mais amplo de desenvolvimento social.

O modelo de desenvolvimento curricular adoptado tem como base a estrutura modular e o trabalho de projecto, em que o formando estabelece contactos com o contexto de trabalho, quer realizando estágios em empresas ou entidades oficiais das diferentes áreas especializadas do ambiente, quer realizando visitas programadas e sequenciais de modo a poder entender e participar nas diversas fases do processo em análise, numa óptica de alternância integrativa.

No âmbito do plano de formação/integração no mundo do trabalho, a escola criou uma estrutura - que integra formadores, consultores externos e formandos - que funciona como uma empresa de serviços na área do ambiente. Deste modo se dão a conhecer ao mercado de trabalho as competências destes novos técnicos e por outro lado se permite que os formandos estejam em permanente contacto com a multiplicidade de projectos que vão surgindo na área do ambiente.

Hoje, o leque de formação da Escola ultrapassa os iniciais cursos de Gestão do Ambiente e Geriatria, alargando-se a áreas que se consideram complementares na composição de equipas de trabalho, como sejam a animação sociocultural, a informática e a gestão.

A maior inovação neste projecto piloto é a intervenção - tanto na sua criação como na sua gestão administrativa e pedagógica - de um partenariado socio-económico de forte implementação local. Isto garante a articulação da formação com as necessidades e interesses da comunidade envolvente.

De momento procede-se ao desenvolvimento de um Observatório de Inserção na vida activa, que utiliza, entre outros, os seguintes indicadores de qualidade:



“A empresa construiu um modelo de formação contínua para adultos, apoiado em trajetórias de formação personalizadas que vão integrando os saberes e experiências adquiridos por cada trabalhador/actor.”

- ☐ adequabilidade dos recursos humanos,
- ☐ qualidade dos recursos materiais,
- ☐ organização e gestão da formação,
- ☐ avaliação,
- ☐ grau de satisfação dos formandos,
- ☐ facilidades de adaptação dos formandos ao posto de trabalho,
- ☐ facilidade de obtenção de locais de estágio,
- ☐ grau de empregabilidade.

Projecto de uma empresa qualificante

A empresa **Transportes Luís Simões** é uma média empresa portuguesa, de transportes rodoviários de mercadorias, estando os principais clientes situados na Península Ibérica.

Com uma cultura orientada para a satisfação do cliente, desenvolve de forma sistemática, desde 1988, projectos de formação profissional contínua, destinada aos seus trabalhadores. O grande investimento em formação para uma melhor qualificação dos recursos humanos, é considerado uma componente estratégica de desenvolvimento e de competitividade da empresa.

O suporte de todo o trabalho para o desenvolvimento da qualidade de serviço da empresa encontra-se nos momentos de formação, quer formal, quer informal realizados na empresa com forte participação de todos os trabalhadores.

A qualidade da formação, em contexto de empresa, tem objectivos que ultrapassam um melhor desempenho profissional reflectido apenas no local de trabalho. Com a introdução de um novo modelo organizacional é exigível um protagonismo cada vez maior do factor humano, o que pressupõe a sua motivação e adesão aos projectos em que seja chamado a participar.

Nesse sentido, é um dos objectivos prioritários da formação nesta empresa para além de um melhor desempenho, a contribuição da formação para a realização pessoal e profissional dos vários intervenientes, trabalhadores, chefes, administradores e para uma melhor ligação de cada um aos valores e cultura da empresa.

A empresa construiu um modelo de formação contínua para adultos, apoiado em trajetórias de formação personalizadas que vão integrando os saberes e experiências adquiridos por cada trabalhador/actor.

A inovação deste projecto consiste sobretudo em desenvolver um modelo de formação adequada quer à empresa, quer ao indivíduo. A dinâmica da formação estabelecida faz um apelo constante à participação dos vários actores de modo a favorecer uma *cultura de aprendizagem* característica da empresa qualificante, onde o projecto pessoal e profissional se interliga com o projecto da empresa.

A empresa utiliza um painel de indicadores de qualidade do serviço que presta, que são recolhidos e tratados mensalmente. Desta análise surgem muitas vezes, grupos de trabalho para a resolução de problemas, o que leva a uma mais fácil aplicação das soluções.

Alguns exemplos destes indicadores:

- ☐ nº de reclamações de clientes
- ☐ nº de acções correctivas implementadas
- ☐ nº de acidentes com viatura
- ☐ nº de acidentes com mercadoria
- ☐ nº de avarias
- ☐ nº de atrasos
- ☐ nº de documentos envolvidos.

Da análise das razões explicativas do nível atingido por estes indicadores de desempenho da empresa constroem-se outros indicadores de objectivos da formação, não de carácter quantitativo mas qualitativo, que apontam as correcções a fazer no modelo de formação muito especialmente no que se refere à formação de competências tais como:

- ☐ relacionamento com os colegas
- ☐ capacidade de comunicação
- ☐ participação na resolução de problemas
- ☐ espírito de colaboração
- ☐ empenhamento na detecção de não conformidades
- ☐ propostas de acções para a melhoria da qualidade do serviço.

Outros indicadores, que de alguma forma referenciam o clima social da empre-



sa, como o absentismo, baixas médicas, rotação do pessoal, acções disciplinares, são elementos que permitem cruzar esta informação com a que foi descrita anteriormente.

A Formação de Formadores: a difusão da inovação

Não se pretende com este artigo analisar exaustivamente as várias linhas de inovação actualmente em causa no campo da Formação Profissional ou da Formação no seu sentido amplo.

O que pretendemos somente é dar uma breve nota da problemática complexa que a promoção da inovação neste campo abarca e chamar a atenção sobretudo para novas concepções, objectivos e tendências actuais da formação. A melhoria quotidiana dos conteúdos, práticas, organização, formação de formadores é uma exigência imediata. No entanto, fomentar a inovação, não é apenas uma responsabilidade política ou o resultado de interesses económicos, mas o apelo a uma mobilização de todos os cidadãos para a construção democrática de uma nova Sociedade.

O diálogo e cooperação entre os actores mais responsáveis ou comprometidos na acção na área da Formação e os investigadores de várias áreas do conhecimento, poderá garantir manter esta dinâmica de inovação.

A bibliografia que se apresenta no final deste artigo é significativa do estado actual dos conhecimentos e práticas mais inovadoras na área da formação profissional. Como difundi-la então?

A preparação de “actores da formação” junto de cada um dos sujeitos-formando cuja heterogeneidade de idades, grupos sociais de pertença, situações face ao trabalho é grande, e é talvez o problema mais complexo.

Muitas perguntas se põem de difícil resposta, tais como as que se seguem.

Ser formador será mesmo uma profissão como o de professor, do monitor de formação técnica ou especializada ou, uma

profissão mais próxima do “tutor”. do “compagnon”? Profissão ou “métier”?

Será possível, e útil, traçar “perfis” de formadores para escolas profissionais, para as pequenas e médias empresas ou multinacionais, para grupos de jovens desfavorecidos, adultos desempregados de longa data? Que tipo de “cursos”, seminários, ou outras actividades conduzirão a uma boa preparação desses “formadores”? Como, e onde, se poderá fazer chegar o conhecimento já existente sobre os processos inovadores de formação? Não será o formador alguém que toma consciência do seu próprio percurso de formação, reflecte, aprende, investiga, para depois poder apoiar e orientar, com o recurso a especialistas vários, outros em situação diversa? Como certificar porém este tipo de “formador”?

A formação de formadores através de cursos de Mestrado europeus, com o recurso a equipas académicas, ou que trabalham e investigam no terreno, não é uma proposta nova, mas tem-se mostrado de difícil concretização. É um caminho a seguir porque eleva o estatuto e a experiência da formação e permitirá difundir conhecimentos e experiências de qualidade, contribuindo ainda para um maior fortalecimento de políticas europeias.

Há, porém, algumas áreas que constituem ainda grandes “boîtes noires” no estado actual e exigem o apoio de programas de investigação de escala e de qualidade. Sublinhamos, a título de exemplo, o que diz respeito à definição e delimitação dos conhecimentos científicos chave a incluir nos planos curriculares do ensino em ciências e tecnologia, que devem ser transmitidos para que sejam aprendidos a um nível básico e geral para todos, ou posteriormente em centros de formação, de forma a possibilitar o desenvolvimento de competências cognitivas e tecnológicas. Os resultados de investigações neste domínio não nos parecem ser ainda suficientes para sobre eles se estabelecerem estratégias e orientações generalizadas de reformas de planos de estudo.

Ainda, a questão da aquisição e desenvolvimento das “competências” sócio-profissionais e pessoais (relacionadas por exem-

“A preparação de ‘actores da formação’ junto de cada um dos sujeitos-formando cuja heterogeneidade de idades, grupos sociais de pertença, situações face ao trabalho é grande, e é talvez o problema mais complexo.”



plo com a construção das identidades e afirmação da personalidade) constitui uma problemática de maior actualidade, a que também apenas a “tecnicidade formativa” não pode dar resposta adequada.

Os campos de inovação estão abertos por todo o lado e, nomeadamente a Comissão Europeia investe na sua dinamização.

Assim haverá que aproveitar, os resultados positivos dos programas europeus nomeadamente Sócrates, Leonardo, dos projectos e redes europeias de investigação (TSER) e dos trabalhos que estão em curso no CEDEFOP para, no contexto da Europa, tornar patente o esforço já existente, não apenas de melhorar a qualidade do que já existe, mas de inovar.

Bibliografia

Indicam-se apenas algumas publicações esclarecedoras das questões em aberto que se apontam no artigo.

Carré, P.; Pearn, M. (1992) - *L'acteurs de la formation - L'autoformation dans l'entreprise* - Paris, Ed. Entente

Chartier, D.; Lerbet, G. (1993) - *La formation par*

Europa - Internacional

Informações, estudos e pesquisas comparativas

Structures of the educational and initial training systems in the European Union

The European Information Network in the European Community (EURYDICE)
Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)
Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais da CE, 1995, 458 p.
ISBN 92-826-9319-8 (en)
DE, EN, FR

Este volume, que actualiza a edição de 1991, informa sobre a administração e a estrutura a todos os níveis do ensino e da formação profissional inicial em cada um dos 15 Estados-membros da UE, incluindo Islândia e Noruega. O primeiro capítulo de todos os estudos, contém breves informações sobre o país em questão, os princípios básicos que afectam os sistemas de ensino e de formação, a distribuição das responsabilidades, administração, inspecção, financiamento, ensino privado e organismos outorgantes. Seguem-se capítulos onde se descreve o ensino pré-escolar, básico, secundário (geral, técnico e profissional), superior e a formação profissional inicial, incluindo aprendizagem e outras formas de ensino de formação profissional inicial, integrando secções que informam sobre o curriculum, avaliação, professores e estatísticas de cada nível de ensino. A descrição correspondente a cada país obedece a um formato idêntico, o que facilita a comparação dos sistemas, sendo ao mesmo tempo retratadas as particularidades dos vários sistemas. Este documento encontra-se actualmente disponível no "server" da Internet da Comissão Europeia, EUROPA, código de acesso: <http://www.cec.lu>:

Teachers and trainers in vocational training, volume 1: Germany, Spain, France and the United Kingdom

Cordova, P.; Gerard, F.; Melis, A.; et al.
Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)

Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais da CE, 1995, 190 p.
ISBN 92-827-4081-1
EN

O objectivo deste livro consiste em descrever e comparar, tanto quanto possível, a situação actual do desenvolvimento profissional dos formadores e a sua formação inicial e contínua. Trata de professores e formadores envolvidos em acções de formação profissional inicial. Esta obra tem interesse para os formadores e professores de formação profissional, porque a informação nela contida destina-se a promover a sua mobilidade, tanto dentro da União Europeia, como dentro de cada país. É útil às instituições e organismos de formação, na medida em que serve para identificar parceiros potenciais para projectos de investigação e desenvolvimento. Os responsáveis por esta área, a nível político, encontrarão uma apresentação sistemática de informações sobre pessoal de formação envolvido em acções de formação inicial noutros países. Essas informações são apresentadas no contexto do sistema de formação de cada país, os seus diferentes ramos e opções e o interesse público pela mesma.

The coherence of compulsory education, initial and continuing training and adult education in countries of the European Economic Area: comparative analysis

Guilford Educational Services
Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)
Berlim, CEDEFOP, 1995, 52 p.
(CEDEFOP Panorama n° 60)
EN
CEDEFOP, P.O. Box (Finikas),
GR-55102 Thessaloniki

Durante o ano de 1994 o CEDEFOP encomendou a 12 países do Espaço Económico Europeu a elaboração de relatórios com a descrição das medidas destinadas a melhorar a coerência entre a educação obrigatória, a formação inicial e contínua e a educação de adultos. O presente relatório resulta de uma análise comparati-

Seleção de leituras

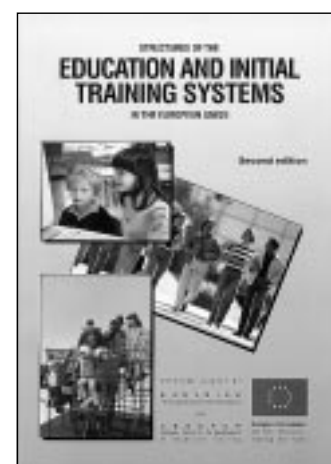
Esta secção foi preparada por

Martina

Ní Cheallaigh

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 ocorrido 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 das acções comunitárias nos Estados-membros e estudos nacionais observados de uma perspectiva externa. Na secção "Dos Estados-membros" é apresentada uma selecção de publicações nacionais importantes.



CEDEFOP



va do conteúdo dos doze relatórios dos países. A expressão aprendizagem ao longo da vida é utilizada aqui de modo a abranger todos os grupos etários, a partir da escolaridade obrigatória. São reconhecidos três tipos de continuidade: a continuidade interna diz respeito à oportunidade de progressão e mobilidade dentro do sistema educativo; a continuidade externa está relacionada com a oportunidade de transferência fácil entre o ensino, a formação e o trabalho; e a continuidade complexa é semelhante à continuidade externa, mas diz igualmente respeito àqueles que não se encontram presentemente empregados, nem estão registados como desempregados, como por exemplo as mulheres que procuram regressar ao trabalho, após um período de interrupção.

Apprenticeship in the EU member states: a comparison

Ní Cheallaigh, M.

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)
Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais da CE, 1995, 97, p.
(Documento do CEDEFOP)
ISBN 92-827-4265-2 (en)
EN, ES, FR

Esta publicação descreve e compara as características dos sistemas de aprendizagem nos doze Estados-membros da UE, em 1994, salientando algumas das semelhanças e diferenças entre os vários países, bem como quaisquer tendências ou mudanças aparentes. Começando pelo contrato de aprendizagem, debruça-se também sobre as condições de admissão, duração, certificação, qualificações e financiamento. São analisados os vários organismos envolvidos na administração da aprendizagem, bem como as duas principais entidades responsáveis pela formação, a empresa e a escola/centro de formação e consideradas as várias componentes que integram a formação - a componente teórica, a componente prática baseada na experiência de trabalho e a componente de educação geral. Numa secção de estatística são analisados os números de participantes que beneficiaram de um curso de aprendizagem entre 1980 e 1993 e o leque de profissões abrangido. Fornece algumas estimativas sobre a importância relativa da aprendizagem

como uma via de formação e a taxa de sucesso dos aprendizes no mercado de trabalho. Examina ainda a participação feminina na aprendizagem. São introduzidos alguns aspectos básicos, incluindo a modularização e o impacto dos programas comunitários e internacionais. A secção final analisa as conclusões dos Estados-membros, à luz das críticas feitas anteriormente à aprendizagem.

Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience: comparative report of practice in France and the United Kingdom

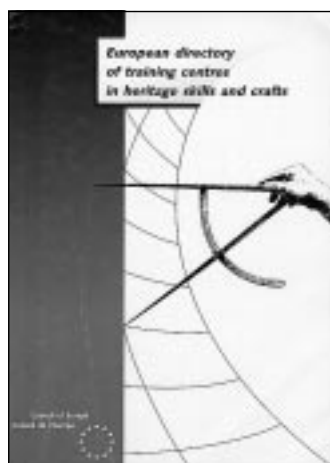
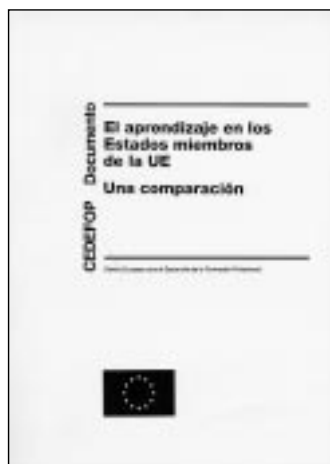
Perker, H.; Ward, C.

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)
Berlim, CEDEFOP, 1995, 63 p.
(CEDEFOP Panorama n° 44)
EN/FR - misto
CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas),
GR-551025 Thessaloniki

À medida que vai sendo colocada uma ênfase crescente nas necessidades de formação dos adultos, é reconhecido que os métodos tradicionais de avaliação e reconhecimento das competências não são adequados para os novos grupos de clientes da formação. O aumento dos níveis de qualificações requeridos, a evolução de uma mão-de-obra não qualificada e as mudanças introduzidas na organização do trabalho constituem alguns dos factores que conduziram a esta situação. Foram, assim, criados procedimentos que permitem identificar e reconhecer as competências e os conhecimentos adquiridos durante a vida e o trabalho. Esta publicação compara as práticas utilizadas em França e no Reino Unido, incluindo a auditoria de competências (bilan de compétences), em França, e o reconhecimento da aprendizagem anterior (APL), no Reino Unido.

European directory of training centres in heritage skills and crafts

Conselho da Europa
Estrasburgo, Conselho da Europa, 1995, 310 p.
EN, FR
Council of Europe Publishing,
Council of Europe,
F-67075 Strasbourg Cedex





Em 1987, o Conselho da Europa lançou a rede europeia de Artes e Ofícios Tradicionais. Uma das suas tarefas consistia em fazer um levantamento dos estabelecimentos da Europa que ministram formação em artes e ofícios tradicionais. Este directório constitui o resultado de um inquérito realizado através de um questionário, cujas respostas foram recebidas em 1993. Abrange 23 países e mais de 190 estabelecimentos, incluindo centros de formação destinados a formação inicial e complementar, estabelecimentos de ensino secundário e superior e instituições de formação a nível de pós-graduação. Esta primeira edição não é selectiva, nem exhaustiva; contém todos os dados empíricos coligidos. Os centros encontram-se listados por país, com uma descrição-tipo de cada um, contendo detalhes sobre as suas actividades, instalações, grupos-alvo, etc. Em relação a cada país, são traçadas as linhas gerais do sistema global de formação e qualificações, no sector do património tradicional. A obra é completada por índices alfabéticos por país, área de actividade e centro de formação.

Training for occupational flexibility. Outcome of ILO case-studies from enterprises and institutions in Germany, Sweden, Switzerland and the United Kingdom

Chrosziel, E.; Plumbridge, W.
Organização Internacional do Trabalho (OIT)
Genebra, OIT, 1995, 20 p.
ISBN 92-2- 109981-4
EN, FR

O Departamento de Gestão de Sistemas de Formação Profissional da OIT realizou um estudo na Alemanha, Suécia, Suíça e Reino Unido, destinado a analisar a experiência obtida pelas principais empresas e instituições de formação a nível da organização e condução de acções de formação, com vista à flexibilidade profissional. Os quatro estudos-tipo considerados nesta investigação reflectem um esforço claro, racional e deliberado de elaboração dos curricula, tendo em vista a flexibilidade profissional. Estes quatro casos contêm elementos essenciais de formação inicial geral em competências básicas, que podem incluir actualização frequente, um nível mais avançado e

reciclagem. Fornecem combinações adequadas de competências especializadas, informação técnica e teoria aplicada. Tomam em consideração os domínios afectivos, bem como os cognitivos, dando ênfase às qualificações requeridas para executar o trabalho de forma independente e inovadora, tanto individualmente, como em equipa.

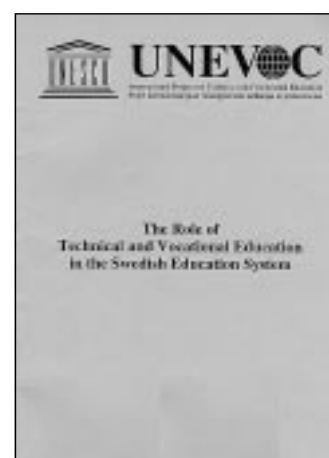
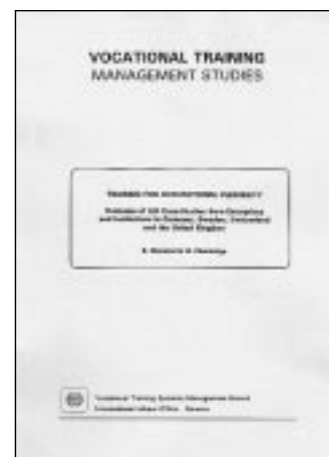
The role of technical and vocational education in the Swedish education system

Friberg, N.; Carnstam, B.; Henry, L.
Projecto Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional (UNEVOC)
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
Berlim, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 31 p.
EN
*UNEVOC Implementation Unit,
c/o BIBB,
Fehrbelliner Platz 3,
D-10707 Berlin*

O objectivo do projecto UNEVO consiste em contribuir para o desenvolvimento e melhoramento do ensino técnico e profissional nos Estados-membros da UNESCO. No seguimento da consulta efectuada a especialistas de diferentes regiões do mundo, com vista a identificar alguns dos factores que determinam o papel e a situação do ensino técnico e profissional, foi iniciada uma série de estudos-tipo sobre a relevância destes factores no contexto dos sistemas educativos nacionais. O presente estudo sobre a Suécia relata a transição em curso no sistema educativo, devido à introdução de uma importante reforma escolar, que visa o melhoramento do estatuto do ensino profissional e da formação e a promoção da aprendizagem ao longo da vida.

The role of technical and vocational education in the education system of the Russian Federation

Smirnov, I.; Solomakhin, D.; Sedykh, E.
Projecto Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional (UNEVOC)
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
Berlim, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 20 p.
EN





*UNEVOC Implementation Unit,
c/o BIBB,
Fehrbelliner Platz 3,
D-10707 Berlim*

O objectivo do projecto UNEVO consiste em contribuir para o desenvolvimento e melhoramento do ensino técnico e profissional nos Estados-membros da UNESCO. No seguimento da consulta efectuada a especialistas de diferentes regiões do mundo, com vista a identificar alguns dos factores que determinam o papel e a situação do ensino técnico e profissional, foi iniciada uma série de estudos-tipo sobre a relevância destes factores no contexto dos sistemas educativos nacionais. O presente estudo sobre a Rússia analisa o processo de desenvolvimento das reformas no ensino profissional russo e sua adaptação à economia de mercado. Foi publicada nesta série outra brochura sobre a "adaptação dos curricula profissionais destinados a empregados de empresas industriais da Alemanha e da Federação Russa".

The Golden Riches in the Grass. Lifelong learning for all

Conselho de Ministros Nórdico
Copenhaga, Conselho de Ministros Nórdico, 1995, 120 p.
ISBN 92-9120-715-2
ISSN 0903-7004
DA, EN, SV

Este é o relatório final apresentado por um grupo de trabalho constituído por representantes dos países nórdicos sobre requisitos futuros de qualificações. A capacidade de como se deve aprender constitui hoje o mais importante requisito prévio para o crescimento económico e o desenvolvimento pessoal. A sociedade da informação e a nova onda de integração global impõem pesadas exigências em termos de conhecimentos novos e actualizados - a aprendizagem ao longo da vida para todos. Ao enfrentar este desafio, podem ser obtidas grandes recompensas, baseando a abordagem na educação de adultos e na tradição nórdica de processos de aprendizagem democráticos e conduzidos pelos participantes. Mas, se pretendemos atingir as nossas metas, a tradição tem de ser desenvolvida e renovada. O futuro, embora oferecendo oportunidades fantásticas, traz-nos

também grandes problemas sociais e ecológicos. A aprendizagem ao longo da vida tem de conseguir uma fusão entre a visão e o discernimento, o conhecimento de assuntos específicos e a sabedoria, a compreensão e a sensibilidade, uma capacidade de acção e auto-confiança, o progresso e a preocupação.

The German Dual System: A Model for Europe?

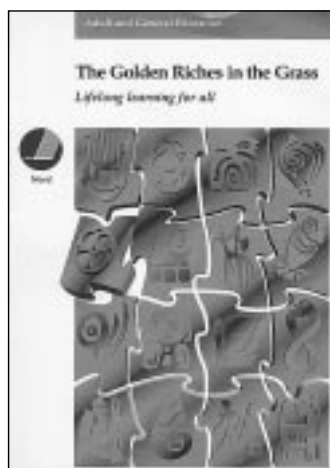
Géhin, J.P.; Méhaut, P.
in: Industrielle Beziehungen - Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management n° 2 (1), Rainer Hampp Verlag, 1995. pp. 64-81
ISSN 0943-2779
EN

A força e a flexibilidade do sistema dual são geralmente explicadas através do consenso que reina no sistema alemão de relações laborais. Muitos estudos atribuem ainda o sucesso económico, especialmente do sector das exportações, à qualidade da formação profissional em que assenta este sistema (Steedman e Wagner, 1990). Assim sendo, é natural que o sistema dual suscite grande interesse sobretudo por parte daqueles países europeus, onde os sistemas escolares parecem estar a atravessar um período de crise. Tendo por base uma comparação com a França, este artigo constitui uma tentativa de proporcionar uma leitura mais abrangente e mais dinâmica do sistema dual alemão, tomando em consideração a formação complementar. Defende que se tem verificado um aumento das tensões internas, que poderá vir a transformar radicalmente o sistema, ao nível da escolaridade, da organização do trabalho e da gestão da mão-de-obra dentro da empresa, analisando depois as actuais mudanças no modelo francês, que se aproximam, embora por outras vias, de uma estrutura mais profissionalizante do mercado de trabalho.

Le système dual passe à l'Est

Giraud, O.
em: Formation emploi (Paris) n° 50
Abril-Junho de 1995, p. 89-103
ISSN 0759-6340
FR

Este artigo examina a mudança ocorrida no domínio da formação profissional no





Leste da Alemanha, à escala de uma bolsa de emprego e de um antigo combinado siderúrgico, recentemente privatizado. O autor analisa, em primeiro lugar, o modo como o funcionava a formação profissional no tempo da RDA, tanto na empresa dominante da região como no mercado de trabalho envolvente. A seguir examina as funções desempenhadas pela formação profissional no âmbito de uma economia de tipo soviético. A introdução do sistema dual após a reunificação coloca a formação profissional numa dinâmica de mercado, cujos efeitos são considerados pelo autor.

Managing vocational education and training in Central and Eastern European countries: report of a programme on the training of researchers in the management of vocational education and training

Caillods, F.; Bertrand, O.; Atchoarena, D. International Institute of Educational Planning (IIEP) Paris; 1995, 360 p.
(Programa de investigação e estudos do IIEP)
IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix, F-75116 Paris

Todos os países da Europa Central e Oriental iniciaram reformas no domínio da estrutura, organização e gestão dos seus sistemas de ensino e formação profissional (EFP). Tiveram lugar várias iniciativas, a nível central e local. Para os responsáveis pelas políticas e pela administração do sistema de ensino, é essencial acompanhar as mudanças que estão a ocorrer, em particular no processo de gestão, analisando as actuais condições das instituições de EFP e avaliando o impacto de algumas das medidas tomadas. Eram esses os objectivos de um programa realizado pelo IIEP, que contou com o apoio da Comissão Europeia (DG XII). Este programa destinava-se a investigadores de formação, na área da gestão dos sistemas de EFP originários de países da Europa Central e Oriental, contribuindo assim para a criação de capacidades nacionais de investigação na região. Outro objectivo consistia em estabelecer uma rede de investigadores, com vista a facilitar o intercâmbio de informações sobre a experiência vivida por diferentes países. Esta publicação constitui o resultado de

um *workshop* realizado em Paris, de 19 a 21 de Dezembro de 1994, e nela se apresentam as linhas gerais das principais conclusões da investigação e quatro relatórios nacionais, diagnosticando as mudanças que estão a ocorrer na Hungria, Polónia, Lituânia e Estónia.

Lifelong education in selected industrialized countries

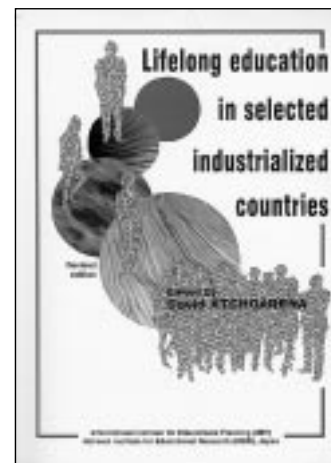
Atchoarena, D.
International Institute for Educational Planning (IIEP)
Paris UNESCO, 1995, 231 p.
EN
*International Institute for Educational Planning,
7-9 rue Eugène-Delacroix,
F-75116 Paris*

Abrangendo quatro países europeus (França, Alemanha, Suécia e Reino Unido), o Japão, os Estados Unidos da América e a antiga União Soviética, os vários capítulos desta publicação retratam algumas das mais recentes mudanças com implantações a nível da formação ao longo da vida no mundo industrializado. Neste contexto, é prestada especial atenção a questões como a evolução do conceito de aprendizagem ao longo da vida, a organização de acções de formação no sector industrial, a reestruturação do ensino superior, a redefinição dos sistemas de avaliação, certificação e estratégias locais para a aprendizagem ao longo da vida. Espera-se que a partir de tais contributos seja possível reconhecer correctamente o progresso gradual realizado no sentido de uma sociedade de aprendizagem.

Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes. Stratégie des acteurs, production des normes, genèse des dispositifs. Actas do colóquio internacional do IRES, 21, 22, 23 e 24 de Novembro de 1994, Paris

Lefresne, F.; Boudier, A.; Krais, B.; et al.
em: Revue de l'IRES (Noisy-le-Grand)
nº 17, Inverno de 1995, 206 p.
ISSN 1145-1378
FR

Resultados dos trabalhos da primeira fase de um programa de investigação levado





a cabo pelo Instituto de Investigações Económicas e Sociais (IRES - Institut de Recherches Economiques et Sociales), com o apoio da Delegação interministerial para a Inserção dos Jovens (DIJ) e do Centro de Estudos e de Investigação sobre as Qualificações (CEREQ - Centre d'études et de recherche sur les qualifications). A apresentação da temática emana de uma síntese de seis relatórios nacionais, que observa tendências transversais e identifica especificidades nacionais resultantes da herança histórica e do funcionamento institucional de cada país. É seguida de uma análise estatística sobre a situação dos jovens na Europa e de uma série de relatórios sobre a estratégia dos intervenientes, a produção das normas e a génese dos dispositivos na Alemanha, Espanha, França, Suécia e Reino Unido.

Training for employment in Western Europe and the United States

Shackleton, J.R.

Aldershot, Edward Elgar, 1995, 266 p.

ISBN 1-8527-8863-1

EN

Este livro analisa os aspectos económicos da formação, estabelecendo uma relação entre os diferentes sistemas existentes na Alemanha, França, Estados Unidos e Reino Unido. São discutidas algumas questões e problemas comuns, tais como a relação entre a escolaridade e a formação, o papel da formação contínua, reciclagem para desempregados e a posição que os grupos desfavorecidos assumem no mercado de trabalho. As diferentes políticas prosseguidas pelos vários governos constituem um tema central.

Training levies in four countries

Senker, P.

Engineering Training authority (EnTra)

Stockport, EnTra, 1995, 45 p.

EN

EnTra Publications,

P.O. Box 75, Stockport,

UK-Cheshire, SK4 1PH

Este documento apresenta as duas vertentes do debate sobre o imposto a cobrar para fins de formação, instando as entidades empregadoras a debruçarem-se mais intensivamente sobre a questão. Descreve os resultados obtidos com o

imposto de formação na Austrália, Grã-Bretanha, França e Singapura. O autor defende que um imposto para fins de formação no Reino Unido, poderia apoiar os modernos sistemas de formação por aprendizagem e incentivar a formação assente em múltiplas competências e na área da supervisão.

International study of vocational education and training in the Federal Republic of Germany, France, Japan, Singapore and the United States

Felstead, A.; Ashton, D.; Green, F.; Sung, J. Centre for Labour Market Studies (CLMS) Leicester, CLMS, 1995, 248 p.

ISBN 1-86027-000-X

EN

CLMS, University of Leicester,

103 Princess Road East,

UK-Leicester LE1 7LA

A presente pesquisa, realizada na perspectiva do Reino Unido, demonstra: os bons resultados alcançados pelos vários estabelecimentos concorrentes que ministram o ensino e a formação profissional (EFP). Inclui ainda um breve resumo do sistema de EFP de cada país, informações actuais sobre os níveis de qualificação da mão-de-obra de cada país e um quadro actualizado dos índices de participação no ensino geral, ensino profissional e formação profissional.

Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie

Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L.

Paris, Armand Colin, 1995, 398 p.

ISBN 2-200-21570-3

FR

Esta obra reúne as comunicações apresentadas num colóquio que concluiu uma investigação financiada pela França sobre o estado do domínio da investigação na Alemanha, Grã-Bretanha e Itália na área da educação e do trabalho. Além dos investigadores franceses, esta investigação mobilizou especialistas dos três países em questão. Depois de uma introdução em que se expõe os factos institucionais e políticos que caracterizam o domínio estudado em cada um dos três países, é apresentada, para cada país, uma série de textos com as principais correntes da investigação.



Os diferentes autores percorrem, assim, a cadeia que vai desde o sistema educativo até ao emprego, passando pela formação profissional e pelo mercado do trabalho.

Formação de trabalhadores qualificados e técnicas de formação em Espanha e na União Europeia

en: Professions y Empresas (Madrid)
nº 2, 1995, p. 3-51
ES

*Professiones y Empresas, Gran Vía 38,
E-28013 Madrid*

No presente artigo, é feita uma síntese dos diversos trabalhos que nesta revista foram publicados sobre o ensino técnico profissional na União Europeia, sua relação e comparação com os níveis de formação profissional previstos na *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, em especial os perfis profissionais de nível 2 da União Europeia, com as características dos perfis profissionais dos diferentes níveis. O segundo artigo apresenta uma análise comparativa dos sistemas e procedimentos de qualificação em vigor nos Estados-membros, dando a conhecer as entidades legalmente responsáveis pela criação e aplicação dos títulos de formação profissional, bem como pelos conteúdos e formas de avaliação, condições, procedimentos, via de formação e modalidades de acesso às qualificações, certificação, etc. São também descritas as classes de certificação dos níveis dois, três e quatro dos países da União Europeia, assim como as autoridades responsáveis e o sistema de organização dos exames nos doze Estados-membros da UE. Por último, são enumeradas as profissões (em 18 sectores diferentes) correspondentes ao nível 2 de formação da União Europeia. O artigo conclui com a apresentação de um trabalho no qual figuram as principais diferenças registadas em comparação com outros modelos de aprendizagem existentes nos países da União Europeia.

The survival of apprenticeship training: a British, American, Australian comparison

Gospel, H.

In: *British Journal of Industrial Relations*

(Bradford) 32 (4), 1994, p. 505-522

ISSN 007-1080

EN

Este documento analisa a evolução do sistema de formação no domínio da aprendizagem em três países anglófonos, onde a aprendizagem teve percursos muito diferentes. Sofreu um declínio já muito cedo nos Estados Unidos, na maioria dos sectores da economia; sobreviveu na íntegra no Reino Unido durante uma grande parte do período a seguir à Segunda Guerra Mundial e sobreviveu até hoje na Austrália, marcando uma presença relativamente forte. São examinadas as razões do declínio e da sobrevivência, sendo apresentada uma explicação sobre a interacção existente entre os apoios institucionais e a capacidade e necessidade sentida pelas entidades empregadoras de sustentarem o sistema.

Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU

Rothe, G.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nuremberga, IAB, 1995, 478 pág.

(Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Vol. 190)

ISSN 0173-6574

DE

O objectivo do presente trabalho consistiu em comparar de forma sistemática e abrangente os traços comuns e semelhantes, bem como as diferenças existentes entre os sistemas de formação profissional na Alemanha e França. Numa Europa cada vez mais coesa, que proporciona aos seus cidadãos oportunidades de emprego também para além das fronteiras nacionais de cada Estado-membro, este tipo de comparações bilaterais detalhadas ganha uma crescente importância. O trabalho debruça-se sobre importantes áreas problemáticas, tais como as competências no sector da orientação profissional, a formação e o trabalho, possíveis vias para aceder à formação inicial e à vida activa, as qualificações no sistema de formação e de emprego, a formação profissional





contínua e os cursos profissionais no sistema de formação em alternância. Cada uma das áreas problemáticas incide por sua vez sobre vários pontos principais. Dentro de cada área sucede-se a delimitação do problema, a descrição da situação e a comparação, aspectos todos eles desenvolvidos uns a partir dos outros. Por fim, os resultados principais são resumidos e complementados com informações estatísticas de base e um código de comparação entre os dois sistemas profissionais. O compêndio dirige-se tanto a orientadores e pessoas que procuram aconselhamento, como a cientistas e intervenientes políticos. O acesso a determinados conteúdos é facilitado através de um extenso glossário e um índice, cuja consulta permite ao utilizador obter uma visão geral rápida acerca da formação inicial e contínua nos dois países. Existe ainda um anexo bastante completo, que inclui explicações de abreviaturas e de termos, a grelha de questões para a recolha de dados e ainda os dados estruturais relativos à formação profissional na França e na Alemanha.

Formation et performance économique

Buechtemann, C.; Soloff, D.; Verdier, E.; et al

em: Formation Emploi (Paris) n° 50,

Abril-Junho de 1995, p. 5-66

ISSN 0759-6340

FR

Este conjunto de documentos propõe alguns dos estudos apresentados na conferência internacional de Santa Bárbara, nos Estados Unidos, em 1993, consagrada ao tema: investimentos em capital humano e desempenhos económicos. O primeiro texto é uma síntese desta conferência. O segundo analisa as políticas de formação e o mercado do trabalho em França nos anos 80. O terceiro avalia as reformas de carácter liberal que afectaram o sistema educativo e de formação na Grã-Bretanha nos últimos quinze anos.

Esperienze di formazione aperta e a distanza

Marconato, G.

em: Professionalita (Brescia) 26, 1995, p. 38-42; p. 55-59

ISSN 0392-2790

IT

Editrice La Scuola, Via Luigi Cadorna 11, I-25186 Brescia

Actualmente, em Itália, o sistema de formação aberta e à distância ainda é pouco conhecido e ainda menos utilizado. As experiências-piloto levadas a cabo até ao momento não contribuíram com inovações e mudanças estáveis nos sistemas de formação; ainda não estão oficializadas as modalidades de formação que não se insiram num sistema de “calendário de aulas” ou num “registo de presenças”. Em contrapartida, na Grã-Bretanha, “the Home of Open Learning” (oferta de formação) é avaliada não consoante a sua conformidade com as normas burocráticas mas segundo a sua capacidade de satisfazer a procura de formação, de criar oportunidades reais para todos, de actualizar e aumentar o profissionalismo. Além disso, este artigo apresenta quatro experiências italianas de formação à distância: o projecto IFOL FAD, o Projecto M.O.L.E. da Região Piemonte, a Rede Fortel de Trainet e a Scuola Radio Elettra.

União Europeia: políticas, programas, protagonistas

Decisão n° 2493/95/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Outubro de 1995, que proclama 1996 “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida”

Comissão Europeia

in: Jornal Oficial das Comunidades Europeias (Luxemburgo) L256, 26.10.1995, pp. 45-48

ISSN 0378-6978 (en)

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Esta decisão constitui o seguimento do “Livro Branco sobre crescimento, competitividade e emprego” e prevê acções que devem: a) aumentar a consciencialização sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida, como factor fundamental para o crescimento do emprego; b) melhorar a cooperação entre as estruturas e empresas de educação e formação, particularmente as PME; c) desenvolver uma dimensão europeia da educação e da formação; d) sublinhar a importância da educação e da formação





para se alcançar uma verdadeira igualdade de oportunidades real entre homens e mulheres.

Die Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft für den Bereich der Bildungspolitik

Cudius, S.

Frankfurt/M., Peter Lang GmbH, 1995, 214 pág.

(Europäische Hochschulschriften, Série II, Rechtswissenschaft, Vol. 1772)

ISBN 3-631-48431-3

ISSN 0531-7312

DE

O autor apresenta, no âmbito da sua dissertação (Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/M.), os resultados de um estudo abrangente sobre o papel da Comunidade Europeia no campo da política de formação profissional. Começando pela exposição pormenorizada da definição do problema e dos objectivos do estudo, prossegue com a apresentação dos resultados ao longo de cinco capítulos no total, que se encontram por sua vez amplamente subdivididos. O primeiro capítulo consiste na descrição da política comunitária de formação profissional, nos termos do Artº. 128º do Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia. De seguida, são contempladas as competências da Comunidade na área da formação profissional, previstas no Tratado de Maastricht. No terceiro capítulo, o autor debruça-se sobre as repercussões na política de formação profissional emanantes do artigo 7º do Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia, e dos artigos 48º e 49º, tratando depois, no quarto capítulo, das competências da Comunidade no domínio da política de formação profissional, de acordo com as disposições do Artº 235º. Conclui o seu trabalho com um capítulo sobre a jurisprudência do Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias. A publicação inclui, para além de um extenso capítulo de notas, um índice bibliográfico muito completo.

L'Europe et la formation professionnelle des jeunes: transférer les acquis de PETRA dans LEONARDO et EMPLOI/YOUTHSTART

Paris, Racine Editions, 1995, 229 p.

ISBN 2-84108-006-4

FR

Aquando da aplicação do programa de acção LEONARDO e das novas iniciativas comunitárias, como se pode caracterizar um projecto transnacional? Que instrumentos de orientação são necessários para o levar a cabo? Em suma, qual é o seu valor acrescentado após sete anos de funcionamento consagrados a desenvolver a formação profissional dos jovens na Europa, a preparar melhor o futuro a partir das experiências do passado? É o objectivo desta obra, realizada pela RACINE, com a participação activa dos projectos PETRA, sob a tutela da Delegação para a Formação Profissional.

Berufliche Weiterbildung in Europa: Stand und Perspektiven

Brandsma, J.; Kessler, F.; Münch, J.

Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 96 pág.

(FORCE: Formação contínua na Europa)

ISBN 3-7639-0034-9

DE

O programa europeu FORCE, destinado a promover a formação profissional contínua na União Europeia, obriga os Estados-membros a apresentar periodicamente relatórios sobre as medidas tomadas com vista à transposição do quadro comum do programa. Estes relatórios nacionais constituíram a base para a elaboração do trabalho em destaque que, ao longo de seis capítulos, retrata a situação da formação profissional contínua na Europa: 1) Formação profissional contínua: Modelos, definições e componentes, 2) Sistemas de financiamento, 3) Promotores e formadores, 4) Acesso e participação, 5) Planeamento e certificação, e ainda 6) Perspectivas para a formação profissional contínua. Vários anexos informam sobre as condições-quadro do Programa FORCE. Deste modo, a publicação oferece uma sinopse comparativa sobre a situação actual da formação profissional contínua nos países da União Europeia.

Van FORCE naar de toekomst. Een perspectief op LEONARDO en ADAPT

Nationale Coördinatie-Instantie van FORCE voor de Vlaamse Gemeenschap



Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB), Comissão Europeia

Bruxelas, VDAB, 1995, 70 pg.

NL

VDAB, *Keizerslaan 11, B - 1000 Bruxelas*

Relatório da conferência de encerramento subordinada ao tema "As perspectivas após o programa FORCE", organizada pela Delegação FORCE da Flandres e destinada a analisar a eficácia dos projectos FORCE, as sinergias que deles podem resultar e o modo como, no futuro, pode ainda ser melhorada a colaboração transnacional através de outros programas de acção europeus. Analisados foram também aspectos estatísticos e possibilidades de comercialização e disseminação dos produtos resultantes dos projectos.

I programmi di formazione per la collaborazione europea

Scurati, C.; Bocca, G.; Segre, R.; et al.

Centro di ricerca per la formazione permanente - Università Cattolica del Sacro Cuore (Ce.Ri.Fo.P)

Professionalita (Brescia) n° 26,

1995, p. I-XII (43-54)

ISSN 0392-2790

IT

Este conjunto de documentos apresenta o material de umas jornadas de estudo realizadas em Milão, no Outono de 1994, e que incidiu sobre os programas de formação para a colaboração europeia. Em suma, trata-se de: 1) uma reflexão sobre a formação profissional em Itália numa dimensão europeia; 2) uma actualização com base nas directivas emanadas pela Comissão das Comunidades Europeias; 3) uma análise de algumas experiências realizadas no âmbito do projecto FORCE. Com o intuito de coordenar as políticas nacionais de formação e, de um modo mais geral, para favorecer o crescimento de uma nova teoria sobre a formação, torna-se necessário criar um Fórum permanente de estudo e de elaboração, que permitirá aos especialistas e operadores reflectirem livremente sobre a formação enquanto valorização da dimensão humana do trabalho.

Europäische Wege in der Berufsbildung: Ergebnisse und Perspektiven des PETRA-Programms in Deutschland. Konferenz im Logenhaus Berlin, 3./4. November 1994

O Ministro Federal da Educação, Ciência, Investigação e Tecnologia

Bona, Ministro Federal da Educação, Ciência, Investigação e Tecnologia, 1995, 96 pág.

DE

Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat Öffentlichkeitsarbeit, D-53170 Bona

A brochura integra as intervenções e exposições proferidas no âmbito da conferência internacional "Vias europeias de formação profissional - Resultados e perspectivas do Programa PETRA". É feito um balanço das diferentes áreas de acção, incluindo a descrição de projectos exemplares realizados no âmbito do programa, e são apresentados os resultados dos cinco grupos de trabalho que participaram no seminário. Estes grupos abordaram os seguintes temas: Intercâmbio de formandos; - Formação contínua e estágios, enquanto meios para promover a capacidade europeia do indivíduo e a qualificação profissional; - Novos modelos, métodos e conteúdos para a preparação e formação profissional no contexto europeu; - Desenvolvimento de uma dimensão europeia da formação profissional e ainda - Estruturação e alargamento de cooperações - Gestão transnacional.

Women employees' training needs in Wales, Catalonia, Dublin and Thessaloniki

Rees, T.

University of Bristol

Cardiff, Gateway Europe, Welsh Development Agency, 1995, não paginado

EN

Gateway Europe, Welsh Development Agency, Pearl House, Greyfriars Road, UK-Cardiff, CF1 3XX

Este relatório analisa as iniciativas que partem das entidades empregadoras e o trabalho levado a cabo de pesquisa sobre empregadas do sexo feminino, resumindo as conclusões do projecto Force Axia da CE.





Insights and challenges from the Community Initiatives. Training of trainers conference

Ministério da Empresa e do Emprego
Dublin, Ministério da Empresa e do Emprego, 1995, 90 p.

EN

Department of Enterprise and Employment, Davitt House, 65A Adelaide Road, IRL-Dublin 2

O objectivo da conferência, realizada pelo Ministério da Empresa e do Emprego, consistia em contribuir para o desenvolvimento das acções em curso e do debate em torno da formação de formadores, no contexto nacional e europeu. Verificaram-se intervenções em três áreas: o papel em desenvolvimento e mudança do formador, resposta às mudanças no ambiente de formação e o impacte social e económico da formação de formadores. Neste contexto, foram analisados o papel do formador, como elemento facilitador no desenvolvimento da comunidade, as competências exigidas para se ter "acesso" à educação e os benefícios obtidos através da formação intra-organizacional.

Second conference of the European Chambers of Commerce and Industry on transnational training co-operation activities of the Chambers of Commerce and Industry, Barcelona, 21st to 23rd June 1995

Ollier, B.

Association of European Chambers of Commerce and Industry
(EUROCHAMBRES)

Bruxelas, EUROCHAMBRES, 1995, página variada

versão em várias línguas

EUROCHAMBRES,

rue Archimede 5, box 4,

B-1040 Brussels

Esta conferência teve a participação de 15 dos 31 países membros da EUROCHAMBRES na Europa. Forneceu-lhes uma plataforma para o intercâmbio de informações, relato das experiências obtidas com actividades de formação transnacional e participação em programas de formação da UE. Foram apresentados os resultados de um inquérito sobre actividades de cooperação transnacional das Câmaras de Comércio e Indústria, que se encontram disponíveis em documento separado (B. Ollier/S. Panebianco). Foram realizados *workshops* sobre a cooperação transfronteira entre Câmaras de países da União Europeia e países não membros. No *workshop* final foi debatido o papel das Câmaras no desenvolvimento da formação profissional na Europa. Foram acordados modelos comuns para a formação de empresários e de funcionários das Câmaras.

A practical guide to transnational partnerships

European Network on Women's Training (IRIS)

Bruxelas, IRIS, 1995, 40 p.

EN, FR

IRIS Association, 21 rue de la Tourelle, b-1040 Brussels

Em 1992, a IRIS publicou o seu primeiro guia de parcerias de formação. Esta versão actualizada dá às organizações de formação e a todos os interessados no estabelecimento de projectos transnacionais uma ideia sobre a maneira como funciona uma parceria, utilizando estudos-tipo recentes e oferecendo uma panorâmica das actuais oportunidades de financiamento comunitário.





Dos estados-membros

A Vocational education and training in the apprenticeship system in Austria

Ministério Federal dos Assuntos Económicos

Viena, Ministério Federal dos Assuntos Económicos, 1995, 40 p.

EN

*Federal Ministry for Economic Affairs,
Stubenring 1,
A-1011 Vienna*

Este opúsculo trata do sistema de aprendizagem e das vantagens da formação no local de trabalho, nas empresas, complementado o ensino em escolas profissionais a tempo parcial. Presta informações gerais sobre a aprendizagem, o acor- do de formação; as empresas e as escolas a tempo parcial, enquanto prestadores da formação; os formadores e sua responsabilidade a nível local, regional e federal; as profissões em que existe o sistema de aprendizagem e a constante mudança de financiamento das profissões e panorâmica estatística.

B Het Vlaams onderwijs in de kijker/ een internationaal perspectief

de Groof, J.; van Haver, T.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap,
Departement Onderwijs

Bruxelas, Departamento do Ensino 1995

164 pg.

ISBN 90-403-0046-1

NL

Esta publicação em que colaboraram autores provenientes de diversas universidades flamengas, começa por descrever a utilidade dos indicadores relacionados com o ensino na Flandres (indicadores relativos ao financiamento, qualidade, número de alunos e docentes, etc), tentando estabelecer uma base concreta para a adopção de uma melhor política de ensino, através da investigação científica e de análises estatísticas.

Esta publicação assume também uma dimensão internacional, visto que foi o resultado de uma análise complementar le-

vada a cabo pela OCDE sobre o ensino na Flandres.

D Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung

Arnold, R.; Münch, J.

Ministério Federal da Educação, Ciência, Investigação e Tecnologia

Bona, Ministério Federal da Educação, Ciência, Investigação e Tecnologia, 1995, 138 pág.

DE

*Bundesministerium für Bildung, Wissen-
schaft, Forschung und Technologie,
D-53170 Bona*

Há já vários anos que o sistema dual alemão de formação profissional tem vindo a suscitar grande interesse por parte de especialistas da formação no estrangeiro. Aumentou o círculo daqueles que buscam conselhos para a criação ou a reforma dos seus sistemas de formação profissional, particularmente desde as alterações políticas ocorridas nos países do antigo Bloco Leste. São vários os especialistas estrangeiros que pretendem conhecer o sistema dual "in loco". Constatando-se com frequência que durante essas visitas, são quase sempre feitas as mesmas perguntas. A presente brochura reúne essas perguntas ao longo de 16 capítulos, procurando dar as respectivas respostas. O leque de temas abrangidos vai desde questões sobre a evolução histórica princípios de ordem política e de política de formação, a situação geral dos jovens em termos de formação, questões de financiamento, fundamentos jurídicos, pessoal interveniente na formação profissional, locais e métodos de aprendizagem, até a aspectos internacionais relacionados com o sistema dual alemão. Os capítulos estão estruturados sob a forma de 120 perguntas, que esboçam toda a problemática do complexo sistema de formação profissional. A publicação termina com uma explicação dos conceitos utilizados, fazendo referência a algumas obras bibliográficas mais especializadas e a filmes vídeo.





Was leisten Modellversuche?

Bähr, Z.; Holy, H.

Instituto de Formação Profissional (BIBB)

Bona, BIBB, 1995, 641 p.

(Inovações na Formação Profissional)

ISBN 3-930809-08-7

DE

IFA-Verlag GmbH,

Erlenweg 6,

D-53227 Bona

Desde há mais de 20 anos que o Instituto de Formação Profissional presta apoio técnico a experiências-modelo, levadas a cabo em cooperação com diversos parceiros, como por exemplo empresas com o intuito de contribuir para a aquisição de novos conhecimentos e a inovação na área da formação profissional. Por ocasião do vigésimo aniversário comemorativo do cumprimento desta missão, foi realizado em 1994 um seminário especializado em Magdeburgo, com a duração de dois dias. O presente volume reúne as intervenções proferidas por oito grupos de trabalho durante o seminário, as quais constituem uma amostra representativa das perguntas e das áreas temáticas em que as experiências-modelo incidem, ao mesmo tempo que abordam actuais temas de investigação na área da formação profissional. A atenção principal é consagrada aos temas directamente relacionados com processos de aprendizagem: 1) Aprendizagem descentralizada, 3) Cooperação entre os locais de aprendizagem, 4) Aprendizagem baseada em textos de orientação, e 5) Aprendizagem multimedia na formação profissional. As outras áreas temáticas abordadas foram a dimensão internacional de experiências-modelo (2), a questão da pós-qualificação (6), a auto-qualificação dos formadores (7) e a protecção do ambiente na formação profissional (8).

DK Dansk økonomi Forar 1995. Konjunkturudvikling. Instrumenter mod strukturledighed. Uddannelse. økonomi og natur

Det økonomiske Rad: Formandskabet
Kbenhavn, Det Økonomiske Rad: Formandskabet, 1995, 172 p.

DA

Det økonomiske Rad,

Adelgade 13,

DK-1304 København K

Neste relatório do Conselho Económico Dinamarquês são analisados alguns aspectos económicos da educação e da formação. Uma questão fundamental é se o retorno económico do investimento na educação é satisfatório para a sociedade. Os cálculos do retorno económico para a sociedade dos diferentes tipos de educação mostram que, de uma forma geral, existe um retorno positivo da educação. O retorno situa-se entre 2 % e 15 %, calculado como a diferença entre o benefício e o custo da educação. O retorno económico dos investimentos na formação profissional é nitidamente positivo, devido ao facto de o sistema de ensino e formação profissional ser relativamente barato. O retorno económico da educação é sensível em relação à idade em que o estudante inicia a educação, pois um adiamento significa um período mais curto com um rendimento mais elevado. A recomendação vai no sentido que os principais esforços em termos de política educativa assegurem que os jovens recebam uma educação que os qualifique para o emprego, especialmente através da participação nos cursos normais de EFP para jovens.

F Les Métiers de la formation

Gérard, F.

Centro para o Desenvolvimento da Informação

sobre a Formação Permanente (Centro INFFO)

Paris, Centre INFFO, 1995, 133 p.

ISSN 0242-259X

FR

Les métiers de la formation: de nouvelles compétences à tisser

Gérard, F.; Gaultier-Moulin, P.

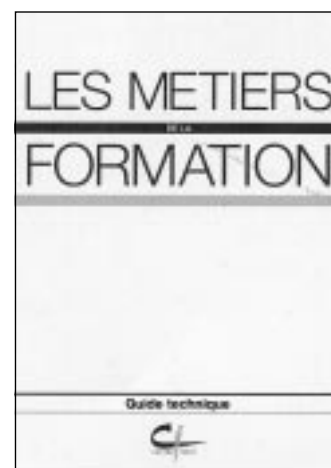
em: Actualité de la formation permanente (Paris-la-Défense)

nº 137, Julho-Agosto de 1995, p. 41-126

ISSN 0397-331X

FR

Destinada aos profissionais ou aos que pretendem exercer uma actividade de formação, esta obra reúne informações até então dispersas: dados gerais sobre a formação contínua em França, actividades e função da formação, estatuto do formador, qualidade no domínio da formação e a oferta de formação aos profissionais





de formação. Bibliografia e endereços úteis completam este documento.

Na revista "Actualité de la formation permanente", o mesmo autor identifica as novas competências actuais nas profissões relacionadas com a formação com base em vários testemunhos de empresas e de organismos de formação públicos ou privados, visando vários grupos de destinatários.

GR Evolution of technical and vocational education-training. Evaluation of the structure and operation of the Institutes for Vocational Training (IEK)

Biniaris, A.

Atenas, Panepistimio Athinon, Paidagogiko Tmima D.E., 1995, 507 p.

GR

*Athanasios Biniaris,
19, Nikou Xylouri Street,
GR-15773 Zografou*

Esta tese tem por objectivo avaliar a estrutura e o funcionamento dos Institutos de Formação Profissional, IEK, que são supervisionados pela Organização para o Ensino e a Formação Profissional (OEEK). Os IEK fornecem formação inicial fora do sistema educativo. Este livro inclui uma panorâmica histórica sobre a evolução do ensino técnico-profissional, reformas educativas entre 1950 e 1985, aspectos da relação entre a educação e a economia e apresentação do Sistema Nacional de Ensino e Formação Profissional (ESEEK). O autor termina, propondo o planeamento da formação em relação às necessidades do mercado de trabalho e a certificação das qualificações profissionais dos formandos, logo que possível.

IRL Enterprise-related training and state policy in Ireland. The training support scheme

O'Connell, P.; Lyons, M.

Economic and Social Research Institute (ESRI)

Dublin, ESRI/ Policy Research Series, 25, 1995, 104 p.

ISBN 0-7070-0160-9

EN

O estudo começa por analisar a incidência da actividade de formação na Irlanda,

procurando avaliar a dimensão das carências de competências na mão-de-obra irlandesa. Conclui que a Irlanda sofre de carências, tanto ao nível das qualificações e das competências, como da formação, quando comparada com os principais países industriais. Seguidamente, o estudo avalia o impacto do Programa de Apoio à Formação (TSS), um programa estatal iniciado em 1990, para promover a formação nas pequenas e médias empresas, através da concessão de subsídios e que é executado pela FAS - Training and Employment Authority. Comparando o nível de formação entre as empresas que tiveram o apoio do TSS e as que não receberam qualquer apoio, o estudo constatou que havia substancialmente mais formação nas empresas apoiadas. O maior nível de formação verificado entre as empresas que receberam apoio do TSS era mais acentuado nas pequenas empresas (com menos de 20 empregados), enquanto que o seu efeito nas empresas de maior dimensão era marginal, nos casos em que consistia num subsídio para formação, que teria sido realizada sem ajuda do Estado.

Training and development in Ireland

Garavan, T.; Costine, P.; Heraty, N.

Irish Institute for Training and Development

Dublin, Oak Tree Press, 1995, 725 p.

ISBN 1-872953-88-9

EN

Este livro oferece uma análise global da formação e do desenvolvimento no contexto irlandês. Especificamente, examina a natureza, o papel e as actividades de formação e desenvolvimento, temas sobre concepção da aprendizagem e da formação, o enquadramento institucional da formação e do desenvolvimento, questões de políticas a nível nacional, tendências e evoluções contemporâneas.

NL Ontwerp landelijk overzicht volwassenen-educatie 1996 - 1999

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Zoetermeer, Ministério do Ensino, da Cultura e das Ciências,

1995, 138 pg.

NL





*Ministry of OCEW, P.O. Box 25000,
NL-2700 LZ Zoetermeer*

O objectivo principal desta publicação é fornecer informações sobre os meios que se espera que o Governo dos Países Baixos venha a disponibilizar para o desenvolvimento de acções nas diversas áreas da educação de adultos, referente ao período referido em epígrafe. Dá ainda a conhecer as principais linhas orientadoras da política educacional e as medidas desenvolvidas nesse domínio, bem como a evolução que tem vindo a ocorrer a nível da educação de adultos.

P Diagnóstico de necessidades de formação de gestão geral

Lavadinho, J.

MundiServiços - Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda.

Lisbon, MundiServiços, 1994, 49 p.

ISBN 972-96573-0-0

PT

Considerando a crescente importância que a formação profissional contínua vem assumindo no desenvolvimento das pequenas e médias empresas e, por outro lado, as carências existentes ao nível da formação em gestão e das técnicas de diagnóstico de necessidades de formação neste domínio, a MundiServiços - Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda., desenvolveu um projecto de "Criação de uma metodologia de diagnóstico de necessidades de formação em gestão geral". Com este projecto, pretendeu-se efectuar não só a formação de técnicos neste domínio e na área de gestão, como tam-

bém a produção de um conjunto de materiais que, de forma integrada, possam constituir um suporte de actuação nesta temática. Deste modo, foi elaborado um vídeo, um questionário de diagnóstico e respectiva disquete para tratamento de dados e, finalmente, este documento, que mais não é do que um auxiliar de reflexão para a implementação de um processo de diagnóstico de necessidades de formação nas várias áreas de gestão.

UK Policies and Programmes for Employment in the UK

Ministério da Educação e do Emprego (DFEE)

Sheffield, DFEE, 1995, 21 p.

DE, EN, ES, FR

*Department of Education and Employment, Moorfoot,
UK-Sheffield S1 4PQ*

Esta brochura resume os objectivos, os resultados e os planos do Governo do Reino Unido na área do emprego. A promoção do investimento na formação profissional constitui uma característica fundamental da política e dos programas. As prioridades consistem numa participação mais prolongada na educação, o desenvolvimento da formação profissional para os jovens e a promoção da aprendizagem ao longo da vida. São igualmente descritas as medidas destinadas a aumentar a intensidade do crescimento do emprego, melhorar a eficácia da política do mercado de trabalho e melhorar a ajuda aos grupos particularmente atingidos pelo desemprego.



Programa comunitário de visitas de estudo para especialistas da formação profissional

O programa comunitário de visitas de estudo foi lançado em 1985, com base numa Resolução do Conselho (11 de Julho de 1983), e a sua gestão foi confiada ao CEDEFOP pela Comissão Europeia. Com a Decisão do Conselho de 6 de Dezembro de 1994, que estabelece o Programa Leonardo da Vinci, o Programa de Visitas de Estudo passou a estar inscrito na sua Vertente III.

O CEDEFOP trabalha em cooperação com uma rede de Responsáveis Nacionais de Ligação (RNL). Os RNL são funcionários públicos, oficialmente nomeados pelas autoridades governamentais; a sua missão é executar de forma autónoma as orientações e a organização fixadas de acordo com o CEDEFOP. Os RNL asseguram a difusão da informação sobre o programa no seu país e mantêm relações com os numerosos agentes que intervêm na realização do programa: parceiros sociais, empresas, administrações públicas, organismos de formação profissional, institutos de investigação, responsáveis de outros programas comunitários, etc. Os RNL têm igualmente competência para estabelecer procedimentos com vista às inscrições anuais e à selecção dos candidatos que irão participar no programa.

Objectivos do Programa

O programa tem como objectivo promover o fluxo de informações no domínio da formação profissional entre especialistas provenientes dos países membros da União Europeia ou de outros Estados associados ao programa.

Os destinatários do Programa

O programa dirige-se de forma prioritária a especialistas de formação profissional (decisores públicos nacionais ou regionais, parceiros sociais a nível nacional e a nível comunitário, gestores e planificadores de políticas e programas de formação profissional). O programa tende a privilegiar as pessoas com capacidade para desmultiplicar as informações recolhidas e influenciar as decisões políticas.

Certas visitas são organizadas especialmente para grupos de utilizadores particulares.

As visitas

As visitas têm uma duração de três a cinco dias úteis e são sempre centradas sobre um tema. Cada um dos grupos é composto, no máximo, por doze pessoas. As visitas desenrolam-se dentro de um modelo que prevê uma alternância entre os momentos de informação-reflexão e os contactos com os diferentes agentes implicados na formação profissional: empresa, escola, centros de documentação, responsáveis de projectos de investigação, formadores, formandos, parceiros sociais, consultores de orientação, etc.

Aspectos financeiros

Os participantes recebem do CEDEFOP uma bolsa que é uma contribuição para as despesas de viagem e estada.



Rede dos Responsáveis Nacionais de Ligação do Programa de Visitas de Estudo

B (nl) Sr. Freddy Tack
Ministerie van de vlaamse
Gemeenschap
Departement Onderwijs
Dienst Europese Projecten
Koningsstraat 93 - Bus 3
B-1000 BRUXELLES
Tél.: +32-2-227 14 11
Fax: +32-2-227 14 00

F Sr. Pierre Le Douaron
Délégation à la Formation
Professionnelle
31, Quai de Grenelle
ImSr. Mercure I
F-75738 PARIS CEDEX
Tél.: +33-1-44 38 38 38
Fax: +33-1-44 38 33 00

NO Sr. Lars E. Ulsnes
Kirke-, utdannings- og
forskningsdepartementet
P.O. Box 8119 DEP.
N-0032 OSLO
Tél.: +47-22-24 76 63
Fax: +47-22-24 27 15

B (fr) Sr. Maurice Bustin
Ministère de l'Education, de la
Recherche et de la Formation
Cité Administrative
Bureau 4542
Boulevard Pachéco, 19 - Bte. 0
B-1010 BRUXELLES
Tél.: +32-2-210 56 43
Fax: +32-2-210 58 94

IRL Sra. Patricia O'Connor
International Section
Department of Education
Floor 6, Apollo House
Tara Street
IRL-DUBLIN 2
Tél.: +353-1-873 47 00
Fax: +353-1-679 13 15

AT Sra. Eleonora Schmid
Bundesministerium für
Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
Abteilung II/10b
Minoritenplatz 5
A-1014 WIEN
Tél.: +43-1-531 20 4107
Fax: +43-1-531 20 4130

DK Sra. Mette Beyer-Paulsen
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
H.C. Andersens Boulevard 43
DK-1553 KØBENHAVN V
Tél.: +45-33-92 56 00
Fax: +45-33-92 56 66

IS Sr. Ágúst H. Ingthorsson
Research Liaison Office
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
IS-107 REYKJAVIK
Tél.: +354-1-569 49 05
Fax: +354-1-569 49 05

P Sra. Idalina Pina Amaro
Instituto do Emprego e Formação
Profissional; Direcção de Serviços de
Formação de Formadores
Rua Xabregas, 52
P-1900 LISBOA
Tél.: +351-1-868 47 58
Fax: +351-1-868 75 05

D Sr. Peter Thiele
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft, Forschung und
Technologie Referat 123
Heinemannstr. 2
D-53170 BONN
Tél.: +49-228-57 21 09
Fax: +49-228-57 36 03

I Sra. Sabina Bellotti
Ministero del Lavoro e della
Previdenza sociale
Ufficio Centrale O.F.P.L. Div. II
Via Castelfidardo 43
I-00185 ROMA
Tél.: +39-6-46 86 5005
Fax: +39-6-44 40 935

FI Sra. Asta Sarjala
National Board Education
P.O. Box 3802
FI-00531 HELSINKI
Tél.: +358-0-77 47 72 54
Fax: +358-0-77 47 72 47

GR Sr. Epaminondas Marias
Organisation for Vocational
Education and Training (OEEK)
1, Ilioupoleos Ave
GR-172 36 ATHENS
Tél.: +30-31-971 05 02
Fax: +30-31-973 02 45

L Sr. Jean Tagliaferri
Ministère de l'Education
Nationale et de la Jeunesse
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG
Tél.: +352-47 85 139
Fax: +352-47 85 264

SE Sr. Jonas Erkman
Swedish EU-Program
Office for Education, Training and
Competence Development
Box 77 85; S-103 96 STOCKHOLM
Tél.: +46-8-453 72 17
Fax: +46-8-453 72 01

E Sr. Isaías Largo Marques
Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Servicio de Relaciones Internacionales
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tél.: +34-1-585 97 56
Fax: +34-1-585 98 19

NL Sr. Michael Hupkes
Vocational and Adult
Education Dpt.
Postbus 25 000
NL-2700 LZ ZOETERMEER
Tél.: +31-79-323 49 25
Fax: +31-79-323 23 20

UK Sr. Dave Skillen
EC Education and Training
Division; Department for Education and
Employment
Moorfoot, GB-SHEFFIELD S1 4PQ
Tél.: +441-142-59 41 17
Fax: +441-142-59 45 31



Edições mais recentes em língua portuguesa



No 4/96 Os países do alargamento: Áustria, Finlândia e Suécia

Evoluções dos modelos sociais nórdicos

- A difícil mutação dos “modelos” sociais nórdicos (Janine Goetschy)

Os sistemas de educação-formação

- O Sistema Sueco de Formação Profissional - Expectativas futuras de integração (Eugenia Kazamaki Ottersten)
- Características do ensino profissional na Finlândia (Matti Kyrö)
- Surto de desenvolvimento na formação por aprendizagem na Finlândia (Henry J. Vartiainen)
- Formação profissional na Áustria (Gerhard Riemer)
- Reformas nos sistemas de ensino técnico-profissional e de formação profissional dos países nórdicos (Pekka Kämäräinen)

Países nórdicos: um mercado de trabalho integrado

- Experiências do Mercado de Trabalho Integrado nórdico (Per Lundborg)

Os países do alargamento: alguns indicadores

- Dados estatísticos
- Referências bibliográficas
- Moradas úteis



No. 5/95 A produção de competências na empresa

Um apanhado do debate em França

- Organização qualificante e modelos de competência: que razões, que aprendizagens? (Philippe Zarifian)
- Organização qualificante, coordenação e incentivo (Louis Mallet)
- Organização qualificante e mobilidade. Os técnicos de exploração na indústria química (Myriam Campinos-Dubernet)
- Classificações e novas formas de organização do trabalho: quais as articulações possíveis? (Thierry Colin; Benoît Grasser)

Conceber de outro modo o processo de aprendizagem

- A aprendizagem no local de trabalho no âmbito da reforma organizativa na indústria transformadora (Jeroen Onstenk)
- Aprendizagem profissional no contexto de processos inovadores a nível de empresas - Implicações no domínio da formação profissional (Gisela Dybowski)

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 (Georg Spöttl)

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 (John Berkeley)

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

- Formação e arranque profissional no Japão - Impressões de uma comparação nipónico-alemã (Ulrich Teichler)

No. 6/95 Formação e Democracia: aspectos actuais

As políticas, a acção social: finalidade económica ou/e social

- Os governos e a formação: um envolvimento necessário? (J. R. Shackleton)
- Qualificação profissional de jovens na Alemanha com dificuldades de aprendizagem (Helmut Pütz)
- Formação e desenvolvimento local (Josep Vicent Mascarell)
- Conhecimentos tácitos numa empresa de baixo nível tecnológico (Staffan Laestadius)



Competência geral/competência profissional específica: uma análise do caso americano

- O ensino profissional e os jovens em situação de risco nos Estados-Unidos (John H. Bishop)

Educação e cidadania

A reflexão no seio do Conselho da Europa

- O projecto "Educação Permanente" do Conselho da Europa (Jean-Pierre Titz)
- "Educação para uma Cidadania Democrática": breve apresentação de 4 "workshops" realizados pelo Conselho da Europa sobre esta matéria (Madalen Teeple)
- Mercado, normas e comunidade, a nova pedagogia (Annie Vinokur)

Perspectivas Sindicais

- Sindicatos e formação: o direito à formação de quem trabalha, desde os primeiros anos da década de 70 até aos primeiros anos da década de 90 (Vittorio Capecci)
- A Licença-Formação na Bélgica: uma legislação à deriva? (Christian Piret, Emile Creutz)

Ponto de vista de um eleito local:

- O papel da educação e da formação na democracia liberal (Michel Hervé)



No. 8-9/1996 Aprendizagem ao longo de toda a vida

**Brevemente
disponíveis em
língua portuguesa**

O Comité de Redacção deseja fomentar a apresentação espontânea de artigos para os números cuja publicação está prevista. O Comité examinará os artigos que lhe forem propostos, reservando-se o direito de decidir sobre a sua eventual publicação e informará os autores sobre a decisão tomada. As propostas (de 3 a 10 páginas, 30 linhas por página, 60 caracteres por linha) deverão ser enviadas para a Redacção da Revista. Os manuscritos não serão devolvidos aos autores.

**Números
previstos**

No. 10/1996 Formação Superior

No. 11/1997 Cooperação com os Países da Europa Central e do Leste

Recortar ou fotocopiar o cupão e enviar ao CEDEFOP em envelope de janela.

- ☐ Desejo receber um exemplar grátis para consulta.
- ☐ Desejo ler sobre a Europa e por isso assino a revista europeia «Formação Profissional» por um ano.
(3 números, ECU 15 mais IVA e despesas de porte)
- ☐ Desejo receber os seguintes números da revista europeia «Formação Profissional» contra pagamento de ECU 7
(mais IVA e despesas de porte) por cada exemplar:

CEDEFOP

Centro Europeu para o Desenvolvimento
da Formação Profissional
(Caixa postal) T.O. 27 - Finikas

GR-55102 Tessalónica

Número				
Língua				

Nome

Endereço



Membros da rede de documentação do CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

Mr. Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tel. 322+506 04 62/60
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)

ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)

Mr. Frederic Geers
Mr. Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel.: 322+506 04 58/63
Fax: 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)

Mr. Søren Nielsen
Ms. Merete Heins
Rigsgade 13
DK-1316 KØBENHAVN K
Tel. 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax. 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)

Mr. Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tel. 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax. 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

M. Epameinondas Marias
Ms. Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tel. 301+92 50 593
Fax. 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo)

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Mr. Isias Largo Marqués
Ms. Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel. 341+585 95 82/585 95 80
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)

Mr. Matti Kyrö; Ms. Leena Walls;
Ms. Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax. 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)

Mr. Patrick Kessel
Ms. Christine Merlié
Ms. Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tel. 331+41 25 22 22
Fax. 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority

Mr. Roger Fox
Ms. Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baginbun Street
IRL-DUBLIN 4
Tel. 3531+668 57 77
Fax. 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)

Mr. Alfredo Tamborlini
Mr. Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. 396+44 59 01
Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des métiers du G.-D. de Luxembourg

Mr. Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tel. 352+42 67 671
Fax. 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)

Ms. Gerry Spronk
Ms. Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tel. 3173+680 08 00
Fax. 3173+612 34 25



Organizações associadas

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Ms. Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 Wien
Tel.: 431+545 16 71-26
Fax: 431+545 16 71-22

EU

Comissão Europeia
Direcção geral XXII/B/3
(Educação, formação profissional e
jovens)
Mr. Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Dr. Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 Reykjavik
Tel.: 354+5254900
Fax: 354+5254905

P

SICT (Serviço de Informação Científica e
Técnica)
Mr. Isaías Largo Marquês
Ms. Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1º Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tel. 3511+849 66 28
Fax. 3511+80 61 71

B

EURYDICE (The Education Information
network in the EC, Le réseau d'informa-
tion sur l'éducation dans le CE)
Ms. Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel.: 322+238 30 11
Fax: 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Mr. Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel.: 4722+865000
Fax. 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Mr. Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 Stockholm
Tel.: 468+453 72 17
Fax: 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Ms. Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel.: 4122+799 69 55
Fax: 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Mr. Doug Gummery
Ms. Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tel. 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax. 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Ms. Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel.: 44114+275 32 75
Fax: 44114+59 35 64