

**CEDEFOP**

Nr. 1/1994

ISSN 0258-7491

# FORMAÇÃO PROFISSIONAL

REVISTA EUROPEIA



## As Competências: o conceito e a realidade





# Editorial

**Um novo título:** «Formação profissional» é substituído por «Revista Europeia da Formação Profissional».

**Um comité de redacção:** para efectuar uma selecção dos artigos e garantir a qualidade da revista.

**Uma ambição:** constituir um fórum de debate, uma fonte de inovação, para acompanhar e transformar a formação profissional na Europa.

## Uma revista diferente, porquê?

A formação profissional desempenha um papel primordial na mutação dos sistemas económicos e sociais nacionais, bem como na construção europeia. As escolhas em matéria de formação profissional contribuirão para moldar o futuro social e económico de cada país e para construir a Europa.

A formação profissional encontra-se presente na procura de competitividade, na emergência de novas organizações do trabalho ou de novas formas de gestão da mão-de-obra, na luta contra a exclusão, na coesão social. Cabe-lhe conciliar as exigências da economia e da democracia, do mercado e da vida social.

Nesta perspectiva, a formação profissional adquire, aqui, um sentido mais amplo, que inclui todas as formas, institucionais, ou não, e todos os níveis da formação das competências.

No intuito de esclarecer as escolhas dos vários actores sociais, nomeadamente as envolvidas nas políticas de formação profissional, a revista aceita um duplo desafio:

□ é necessário, e possível, aproximar as reflexões dos actores e investigadores.

□ as questões relativas à formação profissional terão de ser situadas num contexto que a ultrapassa, mas para cuja definição ela contribui: as transformações sociais, a evolução económica, as alterações dos mercados de trabalho, das em-

presas, das estruturas e conteúdos do emprego.

O debate e a reflexão não poderão, aqui, conhecer fronteiras. Cada sistema de formação profissional possui, certamente, uma especificidade e coerência próprias. Mas o seu estudo comparativo, conduzido com rigor, e a circulação de ideias são um poderoso incentivo à reflexão e à actuação de todos.

## Para quem e com quem?

A revista dirige-se a todos os que contribuem para a evolução da formação profissional, isto é, aos responsáveis pela tomada de decisões, aos parceiros sociais, a formadores e docentes, a investiga-

A entrada em funções de um Comité de Redacção, decidida pelo Conselho de Administração do CEDEFOP, constitui uma viragem na vida da Revista.

Esta decisão, que reforça o papel informativo da Revista sobre as actividades do CEDEFOP, responde a um duplo objectivo: a constante melhoria da qualidade e a abertura aos actuais desafios e debates relativos à formação profissional na Europa.

As funções principais deste Comité são: garantir informações pertinentes sobre as questões importantes da Comunidade, alcançar um vasto leque de leitores e um equilíbrio entre as diversas abordagens. A sua actividade terá uma autonomia científica, assente no respeito pelas orientações estabelecidas pelo Conselho de Administração.

Esperamos que esta nova etapa nos permita enfrentar melhor o desafio da informação sobre a formação profissional, numa época de profundas transformações económicas e sociais em todos os Estados-membros da União Europeia.

**Ernst Piehl**

dores e actores sociais, tanto do sector privado como do sector público. Não se trata de uma revista de especialistas para especialistas.

Encontra-se aberta ao debate e à reflexão rigorosos, de modo a que os seus leitores disponham de uma visão global da evolução da formação profissional nos vári-



os países da União Europeia, promovendo uma melhor compreensão da coerência de cada sistema de formação profissional e uma avaliação dos reptos que se colocam à formação profissional na Europa.

O comité de redacção, que reúne actores e investigadores de todos os países da União Europeia, procede à análise e selecção dos artigos, cuja origem é muito diversa. Os contributos individuais e espontâneos são igualmente bem-vindos. A revista aspira a estabelecer, progressivamente, contactos e relações com as suas congéneres nacionais na área da formação profissional.

### **Como?**

Nos seus três números anuais, a Revista Europeia da Formação Profissional publicará artigos que divulguem trabalhos de investigação ou de análise, projectos inovadores ou reflexões de actores sociais.

Certos artigos irão permitir ao leitor conhecer os estudos mais relevantes desenvolvidos em cada país da União Europeia e, sobretudo, os estudos comparativos efectuados por iniciativa do CEDEFOP, da Comissão Europeia, de organizações internacionais ou de equipas de investigação, europeias e outras. Outros artigos

destinar-se-ão a reflectir as reacções e análises dos vários actores: organizações profissionais e sindicais, empresários, responsáveis de organismos de formação. Outros, por seu turno, darão a conhecer experiências concretas. A rubrica bibliográfica fará uma relação exhaustiva dos estudos comparativos realizados, qualquer que seja a sua origem, bem como dos estudos mais importantes efectuados em cada país.

Realizar a ambição da revista não é, porém, tarefa fácil. E contudo, não são as línguas que constituem o principal obstáculo. Quando os contextos sociais, económicos e culturais de cada leitor, e de cada autor, são tão diversos, a clareza dos artigos constitui um desafio e uma aposta. O comité de redacção actuará no sentido de que cada artigo contribua para entender as especificidades sociais, culturais e económicas dos vários sistemas de formação profissional.

Temos ainda a ambição de progredir. Um novo sumário, uma nova apresentação, uma nova rubrica bibliográfica, neste número, são apenas uma primeira etapa.

Cabe ao leitor acompanhar, incentivar e criticar o nosso percurso.

**O comité de redacção**



# As competências: o conceito e a realidade

## Na Alemanha

### Prestação de competências na formação profissional inicial e contínua na RFA

Prof. Dr. Gerhard P. Bunk

«O processo de aprendizagem profissional deve ser planeado para, logo em muitos exemplos de aprendizagem, despoletar no formando acções próprias tendentes à auto-organização».

8

## O debate no Reino Unido

### Mudanças na Indústria, competências e mercados de trabalho

David Marsden

«Uma condição fundamental para o êxito futuro dos sistemas de qualificação baseadas na competência é a de encontrar um quadro legal adequado».

15

### «Competências» e Contexto: um esboço do panorama britânico

David Parkes

«Um factor importante para os britânicos, não é a conceptualização de uma abordagem baseada em «competências, mas a sua implementação em contextos específicos económicos, estruturais e ideológicos».

24

### Como avaliar a «competência»: a experiência do Reino Unido

Allison Wolf

«Se se pretende que as «competências» venham a ter uma grande relevância política a nível nacional ou europeu, o significado que uma pessoa atribui a uma competência, tem de ser reconhecido igual ao de outra. Significa isto que as questões de definição e da avaliação são fundamentais».

31

### Avaliação, Certificação e Reconhecimento de Competências e Qualificações Profissionais

Hilary Steedman

«Um só organismo, muitas vezes controlado pela administração pública, é uma forma eficaz de assegurar um sistema de certificação simples e credível. No entanto, ...».

38

## Qualificação ou Competência

### A competência mobiliza o operário?

Mateo Alaluf, Marcelle Stroobants

«A naturalização das diferenças baseadas na competência empobrece consideravelmente uma forma de abordagem que colocava a qualificação no centro de um conjunto de determinismos sociais».

46

### Da qualificação à competência: de que estamos a falar?

5

Peter Grootings

Recentemente na Europa, tornou-se muito comum falar sobre «competência». No entanto, as pessoas não falam necessariamente do mesmo assunto quando empregam o mesmo termo. Assim, corre-se o risco de se voltar a repetir com o conceito «competência» a confusão há muito existente em vários países, em torno do significado do conceito «qualificação».



## Nas empresas

### **Mudanças organizacionais e políticas de formação: quais as lógicas da competência?**

Ph. Méhaut

*«... uma evolução nas lógicas de concentração e de solicitação de qualificações».*

**56**

### **Tendências nas Práticas de Recrutamento de Trabalhadores e das Empresas Suecas**

Eugenia Kazamaki Ottersten

*«As empresas olham geralmente mais para as classificações em matérias do campo da comunicação do que para as áreas específicas».*

**63**

## Uma opinião dos interlocutores sociais

### **Qualificação versus competência: Debate semântico, evolução dos conceitos ou vantagens políticas?**

Entrevista com o Sr. Andrew Moore, da Unice e com a Sra. Anne-Françoise Theunissen, da CES, realizada por F. Oliveira Reis, CEDEFOP.

**70**

## Leituras

### **Seleção de leituras**

**75**

### **Notas de leituras**

**90**

### **Recebido na Redacção**

**91**



# Da qualificação à competência: do que estamos a falar ?

Recentemente na Europa, tornou-se muito comum falar sobre «competência». No entanto, as pessoas não falam necessariamente do mesmo assunto quando empregam o mesmo termo. Assim, corre-se o risco de se voltar a repetir com o conceito «competência» a confusão há muito existente em vários países, em torno do significado do conceito «qualificação». Ao longo de uma série de breves sessões de trabalho que o CEDEFOP organizou em 1992, reunindo especialistas de diferentes países, ficou comprovado que era impossível chegar a um acordo sobre uma definição comum do termo.

Partindo da nossa experiência no desenvolvimento de instrumentos europeus para a mobilidade e transparência, baseados no conceito de qualificação, constatámos que o significado de qualificação está implícito no contexto específico do sistema de formação profissional e aprendizagem existente em cada país. Chegámos também à conclusão que este significado varia consoante a forma como os sistemas de formação estão relacionados com as estruturas do mercado de trabalho, os sistemas de relações laborais e as formas de organização do trabalho. De facto, dependendo da forma como estas relações se desenvolveram em cada país, verificámos que as qualificações estão relacionadas quer com os diplomas de ensino, as características das categorias do mercado de trabalho (tais como profissões), a classificação nos sistemas de remuneração e os postos de trabalho no seio da empresa, quer com as combinações específicas destes factores. Devido a este conceito de qualificações ser tão «societário» ficou provado que era difícil, se não mesmo impossível, desenvolver quaisquer instrumentos europeus baseados neste conceito.

Agora, será que o conceito de «competência» oferece melhores hipóteses de desenvolver tais instrumentos europeus? Iniciativas recentes tomadas no domínio do «pelouro das competências» pela Comissão

parecem partir do princípio que este é realmente o caso. À primeira vista, é uma ideia atraente pois evita todas as implicações complexas que estiveram associadas às qualificações. No entanto, é aí que reside o problema de chegar a um consenso sobre a) o que significam exactamente as competências e b) como apresentá-las de forma clara e simples numa ordem de trabalhos. Além disso, subsiste a questão de qual o objectivo de possuir tais instrumentos, mas isso é outro assunto. Por agora, vamos simplesmente partir do princípio que é necessário encontrar algo que possa facilitar a mobilidade europeia, tanto em termos de formação como de emprego. Já aqui referimos os problemas relacionados com a tentativa de estabelecer uma definição de competências aceite pela generalidade. Numa conferência recente da OCDE sobre este assunto chegou-se à mesma conclusão. Até se encontrar uma solução para este problema, não faz sentido dispendir energias com os assuntos mais técnicos que a segunda questão encerra. Contudo, na prática, o ponto principal da discussão tem incidido exactamente nestas questões técnicas.

Uma vez que, aparentemente, existem muitas definições de competência, o CEDEFOP tentou durante uma segunda ronda de seminários realizados em 1993, clarificar **porquê, como e a partir de quando** nos vários países, o conceito de competência surgiu nos debates políticos sobre ensino e formação profissional. Tendo em consideração as experiências no que se refere às qualificações, parece ser uma questão **sine-qua-non** para qualquer tentativa de desenvolvimento dos instrumentos alternativos europeus, o bom entendimento do contexto social, no seio do qual se têm desenvolvido as discussões sobre competência.

Um primeiro, e surpreendente, resultado destas discussões foi o facto de, em alguns países, as competências serem, na realidade, amplamente debatidas, enquanto noutros o conceito não desempenhar, de forma alguma, um papel preponderante nos



**Peter Grootings**

Coordenador do projecto CEDEFOP, Berlim

***Será que o conceito de «competência» oferece melhores hipóteses (para além das oferecidas pela qualificação) de desenvolver instrumentos europeus para a mobilidade e transparência?***

***«... o CEDEFOP tentou... clarificar porquê, como e a partir de quando nos vários países, o conceito de competência surgiu nos debates políticos sobre ensino e formação profissional».***



### *O debate nos países da UE*

debates políticos. Uma segunda conclusão consistiu em, nos países onde as competências foram debatidas, o objectivo ser encontrar uma solução para problemas muito específicos dos sistemas de educação nacionais. Uma terceira conclusão consistiu em os debates sobre competências não só serem muito específicos de cada país, como também em «utilizarem» elementos de debates sobre competência realizados noutros países.

Em todos os países da União Europeia está em curso uma discussão sobre o melhoramento da qualidade da formação e aprendizagem profissional, no sentido de os tornar mais relevantes para o mercado de trabalho e o sistema de emprego. É neste contexto geral que o conceito de competência foi introduzido em vários países, o que também explica a multiplicidade de significados atribuídos à competência, dado que o seu emprego depende directamente da definição dos principais problemas dos sistemas de formação e aprendizagem profissional de cada país e também de **quem** define os problemas. Assim, a colocação do problema tem sido, e continua a ser, muito específica do contexto nacional. Normalmente, os aspectos internacionais só são considerados na sua generalidade («a concorrência internacional obriga-nos a aperfeiçoar o nosso sistema de educação profissional»), ou numa perspectiva comparativa («temos de alcançar os padrões europeus»), ou ainda em termos de modelos ou instrumentos com os quais se pode aprender. No entanto, parece que a «europeização» do ensino e formação não é uma preocupação fundamental dos políticos nacionais.

□ No Reino Unido, por exemplo, o debate sobre competências foi inicialmente conduzido pela questão da avaliação, ao mesmo tempo que alguns dos participantes argumentam que o verdadeiro problema é a organização e o apoio à formação profissional. A abordagem da competência é aqui orientada em grande parte para os resultados e baseada na avaliação, de acordo com os padrões indicados (ver os artigos de Parkes e Wolf).

□ Na Alemanha, a discussão em torno da competência profissional já dura há mais de 15 anos e tem sido travada no contexto da falta de especialização da formação profissional neste país. Aqui, as competências estão estritamente relacionadas com as de-

finições profissionais globais e o debate concentra-se no aperfeiçoamento do processo de aprendizagem (ver o artigo de Bunk). Uma situação semelhante pode ser encontrada na Dinamarca.

□ Em França, a discussão sobre competências foi despoletada pela crítica feita ao tradicional sistema pedagógico orientado para o conhecimento que reinava nas escolas, tendo ganho um novo impulso com o aumento da formação complementar de adultos no seio das empresas. Aqui, claramente, a abordagem em termos de competência entra em conflito com as estruturas e instituições existentes.

□ Na Holanda, a presente discussão é travada no contexto de a) maior integração das correntes e estabelecimentos de ensino b) uma descentralização da responsabilidade pelo processo de ensino (e financiamento) c) uma dualização de todas as formas de formação profissional, incluindo as que se baseiam nas escolas tradicionais e d) um aumento da flexibilidade interna com maiores possibilidades de transição dentro do sistema. As competências são entendidas como sendo semelhantes às qualificações que, por sua vez, estão basicamente relacionadas com diplomas e certificados.

□ Em países como a Espanha e Portugal, a competência é debatida no contexto do desenvolvimento de um sistema formal de formação e aprendizagem profissional. Aqui, podemos encontrar uma combinação de influências do Reino Unido - em termos de padrões de desenvolvimento da formação inicial - e da França - em termos de desenvolvimento da formação e aprendizagem de adultos no seio da empresa.

A partir destes diversos debates nacionais, podemos efectivamente distinguir dois tipos diferentes de temas de discussão: um sobre a introdução de uma **abordagem** da formação e aprendizagem profissional, **baseada na competência**, e outro sobre a adaptação da formação profissional existente ao aparecimento de **novas competências** resultantes das novas formas de organização do trabalho e do novo tipo de estratégias de recrutamento das empresas. (Ver os artigos de Allaluf e Stroobants, Méhaut, e Ottersten sobre as novas competências). É claro que estas discussões nem sempre são isoladas entre si, mas a distinção pode ser útil.



Afigura-se então que as discussões sobre uma abordagem baseada na competência predomina nos países onde a formação e a aprendizagem profissional estão pouco implantadas, ou onde há uma profunda insatisfação em relação ao sistema existente. No primeiro caso, isto conduz a uma centralização de padrões de realização e numa orientação pelos resultados. Isto ocorre com maior destaque no Reino Unido. No segundo caso, conduz antes ao aperfeiçoamento do processo de formação e aprendizagem, de modo a baseá-los mais na competência do que na sua tradicional orientação pelo conhecimento. Esta seria a situação em França. Países como a Espanha e Portugal, virados para o desenvolvimento de um sistema totalmente «novo» de formação profissional como parte do sistema educacional formal, vêem-se confrontados com a necessidade de desenvolverem tanto os padrões como os processos de aprendizagem adequados. A grande questão será a qual dos aspectos irão atribuir uma maior importância.

Pelo contrário, as discussões sobre a necessidade de «adaptação» às novas competências que vão surgindo parecem ser mais frequentes nos países que basicamente beneficiam de um sistema de formação e aprendizagem profissional bem desenvolvido e apoiado. É o caso da Alemanha, Dinamarca e Holanda. Aqui, dá a sensação que a introdução de uma formação baseada na competência não é uma questão importante, dado que há um grande consenso em relação ao facto do sistema de formação profissional formar realmente os trabalhadores competentes que o sistema de emprego procura. Isto não quer dizer que estes países não tenham problemas, mas através do envolvimento dos parceiros sociais, por um lado e, aliado a este facto, através da orientação virada para as definições profissionais socialmente aceites, tanto as relações industriais como os mecanismos do mercado de trabalho estão numa excelente posição para garantir um bom enquadramento da formação e do emprego. Isto também não significa que os outros países não enfrentem o desafio de lidar com novas competências, tal como ilustrado pelo atraso na introdução das qualificações gerais no sistema do Reino Unido.

As discussões travadas sobre o melhoramento da relação existente entre a formação e o emprego diferem das discussões anterior-

res, no sentido em que estão agora muito mais marcadas pelas tentativas de introdução de um maior grau de flexibilidade por parte do sistema educacional. Podemos encontrar isto nas tentativas anteriores da Holanda, por exemplo, em integrar diferentes sub-sistemas de formação e assim, aumentar a flexibilidade interna dos estabelecimentos de ensino. Outros exemplos podem ser encontrados no interesse crescente em modular a formação, ou nas discussões sobre a concessão de empréstimos para formação que, com o passar do tempo, permitiriam uma flexibilidade na utilização de meios de formação. As discussões sobre a flexibilização dos mercados de trabalho são, claro está, muito mais antigas. As discussões sobre as novas formas de organização do trabalho também implicam o desaparecimento das formas tradicionais de divisão do trabalho, a indefinição das linhas de demarcação, tanto na horizontal como na vertical e, não menos importante, a perspectiva de uma mudança organizacional progressiva. A relevância do conceito de «competência» também tem de ser compreendida neste contexto. Tornou-se primordial para a gestão da empresa estar-se bem informado acerca das potencialidades de cada indivíduo (a sua competência) na força de trabalho, de modo a estar-se apto a desenvolver estratégias organizacionais realistas. É evidente que isto significa uma «individualização» crescente da gestão dos recursos humanos dentro da empresa.

Se assim for, então as implicações para as relações laborais tradicionais e as instituições do mercado de trabalho são enormes porque são baseadas nas categorias colectivas e institucionalizadas. A discussão destas implicações está apenas no seu início (ver os artigos de Marsden, Allaluf e Stroobants, e a entrevista com Moore e Theunissen). A mudança da qualificação para a competência a nível europeu é, assim, muito mais do que uma simples alteração de terminologia. Nem sempre é fácil admitir que ainda não sabemos exactamente o que isso significa. Mas precisamente por este facto, pode na verdade ser ainda muito cedo para tentar desenvolver nesta fase «meras» ferramentas técnicas que podem ser tecnicamente simples, mas politicamente muito complexas. Os artigos incluídos nesta edição de Formação Profissional foram seleccionados para esclarecer algumas das questões em jogo.

**«A mudança da qualificação para a competência a nível europeu é, assim, muito mais do que uma simples alteração de terminologia. Nem sempre é fácil admitir que ainda não sabemos exactamente o que isso significa. Mas precisamente por este facto, pode na verdade ser ainda muito cedo para tentar desenvolver nesta fase «meras» ferramentas técnicas».**





## G. P. Bunk

*Professor da Universidade de Glessen. Trabalha, desde há muitos anos, para a REFA (Associação de Estudos sobre Trabalho e de Organização Empresarial), presidindo actualmente à Comissão Principal de Pedagogia Empresarial e Desenvolvimento de Recursos Humanos.*



**O lema dos nossos tempos é a mudança. Condicionado pela necessidade da sobrevivência económica, hoje em dia o trabalho profissional está sujeito a uma transformação radical. Cada vez mais se procuram atingir os objectivos superiores da empresa, como obtenção de lucros e preservação do seu funcionamento, a maior racionalização sem prejuízo da humanização, elevadas quotas de mercado e desenvolvimento contínuo da empresa, através de novas tecnologias, redução de custos, inovação produtiva, organização flexível e chefia dinâmica. A concretização destes objectivos passa por uma inovação de gestão empresarial permanente, que vai de encontro a uma nova auto-identificação social dos trabalhadores, com consequências sobre a qualificação e competência destes e sua formação profissional, inicial e contínua. O presente artigo assenta na precisão do conceito de competência profissional, determina os seus conteúdos e indica algumas possibilidades metodológicas para a sua transmissão.**

# Prestação de competências na formação profissional inicial e contínua na RFA

## Competência

«Competência» é um conceito que encontramos hoje nas áreas mais diversas, também na formação profissional inicial e contínua. Não é utilizado, nem uniformemente, nem sempre com precisão. A competência, originalmente um conceito das Ciências de Organização, regulamenta, no Estado e nas empresas, competências por departamentos e secções e transfere para o respectivo director os correspondentes poderes de decisão. Mas nem sempre existe congruência entre os poderes de decisão concedidos e a capacidade pessoal de decisão. O mesmo não se passa no dia a dia da vida profissional! O cliente chama o artífice que considera competente, isto é habilitado, para a solução do seu problema (de reparação). Nem todos os que são dotados de competência formal, em resultado do título de mestre conferido, gozam materialmente da fama de técnicos competentes. A decisão, no nosso exemplo, é a aptidão real para poder solucionar determinados problemas. Assim, deve ser feita a distinção entre competência formal, enquanto competência transferida, e competência material, enquanto aptidão adquirida. No debate ao nível da pedagogia das profissões só é significativa a competência material.

## Competência profissional

Desde a ascendência das profissões de formação industriais, reconhecidas na Alemanha, após o virar do século, a formação profissional tem-se preocupado em primeira linha com a prestação de «saber profissional». O saber profissional compreende a totalidade de todos os conhecimentos, destrezas e capacidades com vista à execução de tarefas definidas, vinculadas às várias profissões individuais.

Partindo da discussão curricular generalizada na Alemanha, desde o final dos anos 60 que o conceito de «qualificação» foi introduzido e adoptado pela pedagogia das profissões. As qualificações profissionais compreendem, em primeiro lugar, todos os conhecimentos, destrezas e capacidades para a profissão individual, mas agora alargadas à flexibilidade e autonomia numa base profissional ampla. São passos no sentido da especialização para a falta de especialização, da dependência para a autonomia. Os novos decretos de formação para muitas profissões na República Federal da Alemanha obrigam agora as empresas de formação a ministrar de tal modo os conhecimentos e destrezas exigidos, que o formando fique habilitado ao exercício de uma actividade profissional qualificada, que inclua, em particular «planeamento, execução e controlo autónomos».

No princípio dos anos 70, o Conselho de Formação Alemão define, de uma forma muito generalizada, a «competência» do aprendiz como objectivo dos processos de aprendizagem sem, no entanto, dizer o que entende em geral por competência. Mais, exige que, em processos de aprendizagem integrados, com a competência técnica se deve ministrar simultaneamente a competência humana e sócio-política. A pedagogia das profissões e das empresas adaptou o conceito de competência, mas partindo na definição dos seus objectivos, da superação das transformações técnicas, económicas e sociais do presente. Também a competência profissional - tal como o saber profissional e as qualificações profissionais - assenta no conjunto de conhecimentos, destrezas e capacidades referentes a profissões, mas alarga a área de acção, de forma participativa, ao ambiente profissional envolvente, assim como à organização do trabalho e a actividades de actuação. Enquanto que o passo do saber profissional



**Tabela 1: Saber profissional, qualificação profissional e competência profissional em comparação**

	<b>Saber profissional</b>	<b>Qualificação profissional</b>	<b>Competência profissional</b>
<b>Elementos de carácter profissional</b>	Conhecimentos Destrezas Capacidades	Conhecimentos Destrezas Capacidades	Conhecimentos Destrezas Capacidades
<b>Âmbito de acção</b>	definido e fundamentado sobre cada profissão individual	Flexibilidade de base profissional alargada	Ambiente profissional envolvente e organização do trabalho
<b>Natureza do trabalho</b>	trabalho de execução de carácter vinculativo	trabalho de execução de carácter não vinculativo	trabalho de actuação livre
<b>Grau de organização</b>	organizado por terceiros	autónomo	organizado pelo próprio

para a qualificação profissional ainda era quantitativo, o passo da qualificação profissional para a competência profissional é qualitativo. Na verdade, ao incluir aspectos organizativos e decisórios, a habilitação do trabalhador tradicional sofre uma transformação paradigmática. Se até então os impulsos de acção vinham de cima para baixo, agora podem ir de baixo para cima. O papel do trabalhador competente transformou-se completamente em relação ao passado: passou-se de uma organização por terceiros para uma organização pelo próprio.

O saber profissional, a qualificação profissional e a competência profissional são novamente comparados, em termos resumidos, na Tabela 1

Provisoriamente, podemos definir resumidamente o que até aqui foi dito, do seguinte modo: possui competência profissional quem dispõe dos conhecimentos, destrezas e capacidades exigidos por uma profissão, sabe solucionar tarefas laborais com autonomia e flexibilidade e tem capacidade e disposição para participar de forma actuante no ambiente profissional que o envolve e no seio da organização do trabalho.

## Conteúdos das competências

Quando se fala na prestação de competências e nos métodos de prestação, é preciso esclarecer primeiro, segundo o primado

didáctico, os conteúdos da competência profissional. O conceito das qualificações fundamentais, proposto em meados dos anos 80 na Alemanha pela investigação ligada ao mercado de trabalho e às profissões, fornece material nesse sentido. Partindo da verificação ao nível da política do mercado de trabalho, de que os conhecimentos técnicos e as destrezas profissionais uma vez ministrados, se tornam obsoletos cada vez mais depressa, em resultado da rápida transformação técnica e económica, são exigidas qualificações que não se tornem obsoletas, ou pelo menos tão depressa. Entre elas contam-se os conhecimentos e destrezas mais modernos e não exclusivos de uma só profissão (por exemplo, línguas estrangeiras) e as capacidades formais. Elas compreendem, por exemplo, a autonomia de pensamento e actuação, flexibilidade metódica e capacidade de reacção, transferibilidade e pensamento prospectivo em correlações. A transformação social na economia e na sociedade levou a pedagogia do trabalho e das profissões a alargar o anterior conceito das qualificações fundamentais à dimensão dos comportamentos pessoal e social (por exemplo, cooperação e colaboração). Mas ainda não é tudo. A enorme transformação que hoje se observa na produção, por exemplo, sob a forma da *lean production*, revelou que as soluções para aperfeiçoamentos ao nível do trabalho e da produção já não podem ser encontradas, de forma maximizada, só pela direcção. Impõe-se um alargamento das qualificações fundamentais à dimensão da capacidade participativa e co-organização. No interesse da empresa como no seu próprio interesse, os trabalhadores

**«...possui competência profissional quem dispõe dos conhecimentos, destrezas e capacidades exigidos por uma profissão, sabe solucionar tarefas laborais com autonomia e flexibilidade e tem capacidade e disposição para participar de forma actuante no ambiente profissional que o envolve e no seio da organização do trabalho».**

**A transformação social levou a pedagogia do trabalho e das profissões a alargar o respectivo conteúdo.**

**Tabela 2: Conteúdos das competências**

<b>Competência técnica</b> - continuidade -	<b>Competência metódica</b> - flexibilidade -	<b>Competência social</b> - sociabilidade -	<b>Competência participativa</b> - participação -
conhecimentos, destrezas, capacidades	processos	comportamentos	iniciativas
extravasando a profissão relacionados com a profissão de aprofundamento sobre a profissão alargando a profissão relacionados com a empresa relacionados com a experiência	processos de trabalho variáveis processos de solução perante situações processos de solução de problemas pensamento e trabalho, planeamento, realização e controlo autónomos, capacidade de reorganização	<b>individuais:</b> brio mobilidade capacidade de adaptação disposto a entrar em acção <b>inter-humanas:</b> disposto a cooperar sentido de justiça honestidade presteza espírito de equipa	capacidade de coordenação capacidade de organização capacidade de combinação capacidade de persuasão capacidade de decisão sentido de responsabilidade capacidade de chefia
<b>Competência da acção</b>			

***A competência profissional compreende a capacidade para agir profissionalmente. As acções são actos modificados do Homem em relação ao ambiente que o rodeia.***

têm de estar habilitados a, por exemplo, desenvolver convincentemente alterações de organização e a, fundamentadamente, tomar ou corroborar decisões. Ao pretendermos estruturar nesta base o conjunto de requisitos pessoais com vista às qualificações profissionais, surgem os seguintes grupos de qualificação: qualificações técnicas, qualificações metódicas, qualificações pessoais e sociais e qualificações participativas. Quem dispõe destas qualificações possui as respectivas competências.

Possui **competência técnica** quem dispõe, de forma competente e profissional, sobre tarefas e conteúdos da sua área de trabalho e domina os conhecimentos e destrezas respectivamente necessários.

Possui **competência metódica** quem sabe reagir adequadamente, em termos processuais, perante tarefas laborais que lhe são colocadas e desvios surgidos, descobre autonomamente vias de solução e transfere, de forma sensata, as experiências colhidas para outros problemas de trabalho.

Possui **competência social** quem consegue colaborar de forma comunicativa e cooperante com outras pessoas, demonstra um comportamento comunitário e compreensão pelas relações humanas.

Possui **competência participativa** quem consegue co-organizar de forma construtiva o seu posto de trabalho e o ambiente de trabalho envolvente, é capaz de organizar e decidir de forma actuante e está disposto a assumir responsabilidades.

A integração destas quatro competências parciais constitui a **competência de acção**, em princípio indivisível.

Os conteúdos das respectivas competências são apresentados na Tabela 2:

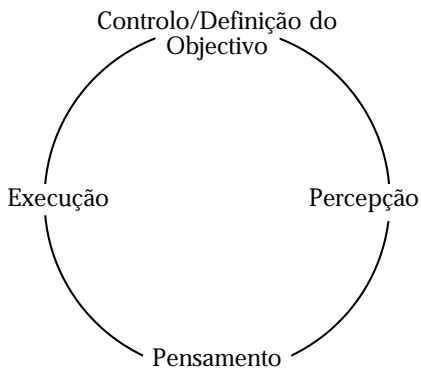
## **Prestação de competências**

Se - em termos resumidos - a competência profissional compreende a capacidade para agir profissionalmente, é preciso esclarecer qual a importância da acção, demarcada de movimento ou actividade, em relação com o tema aqui tratado.

Em termos antropológicos, o homem é um ser imperfeito que - para poder sobreviver - precisa de recriar a Natureza, tornando-a útil à vida. Esse processo de recriação da Natureza em cultura útil para a vida é conseguido pelo Homem através de acções. As acções são actos modificados do Homem em relação ao ambiente que o rodeia. Es-



sas acções apresentam a seguinte **estrutura básica**:



Quando falta um elo desta cadeia, já não podemos falar de acções. Na verdade: executar sem pensar não passa de uma mera reacção, executar sem perceber, de accionismo cego, perceber ou pensar sem executar, de mera observação, contemplação.

O Homem precisa de compensar a sua condição imperfeita com uma confrontação permanente com o ambiente que o rodeia - nomeadamente agindo. O Homem tem de aprender a agir: porque as vicissitudes da vida, do trabalho e da profissão exigem novos actos para agir em cada caso. Daí que se proponha na formação profissional, inicial e contínua, uma aprendizagem orientada para a acção. Neste contexto convém igualmente esclarecer o que é uma acção pedagógica.

Uma acção de aprendizagem é pedagogicamente fundamentada quando, na percepção, diferencia rigorosamente os fenómenos, quando, no pensamento e na execução, une entre si teoria e prática, planeamento e possibilidades de concretização, quando deixa espaço para uma decisão responsável e permite a auto-verificação e a análise do resultado. Quando uma acção destas se torna objecto da aprendizagem profissional, estamos a falar de uma aprendizagem de acções, fundamentada pela pedagogia das profissões.

A competência de acção pressupõe a aprendizagem de acções. Esta aprendizagem de acções não precisa de ser sempre uma aprendizagem isolada, específica, antes pode e deve estar vinculada a situações laborais. O processo de aprendizagem profissional deve ser planeado para, logo em muitos exemplos de aprendizagem, despoletar no formando acções próprias

tendentes à auto-organização. Os processos de aprendizagem, os métodos da formação profissional, inicial e contínua devem ser analisados deste ponto de vista.

A profusão de métodos, devidamente classificados, é apresentada na Tabela 3.

Na Tabela 3 é feita a distinção entre métodos de reacção e métodos de acção. Nos **métodos de reacção**, o formador comporta-se de modo activo e o formando de modo passivo. Nos **métodos de acção** é o inverso, o formador comporta-se em geral de modo passivo, enquanto que o formando se comporta de modo activo. Os métodos reactivos justificam-se na prestação de conhecimentos e destrezas básicos. Os métodos activos são imprescindíveis na prestação da competência de acção, uma vez que não se aprende a agir através do ensino, mas sim pela própria acção. Os **métodos de actividade** caracterizam-se por um círculo de acção completo. E todos os métodos que exigem do formando a realização do círculo de acção completo são métodos de acção. A prestação de competência profissional e de acção é um longo processo de aprendizagem e experiência. Os formandos obtêm gradualmente a sua competência, à medida que assumem determinadas formas de comportamento. Em termos do comportamento de quem forma, do formador, mestre, monitor de formação contínua, isso significa que ele tem de reduzir a sua actividade até ao ponto em que as próprias forças de quem é formado, do formando, do aprendiz, do adulto que recebe formação contínua, ainda são suficientes para prosseguir a aprendizagem. Em termos do comportamento do formando isso significa que ele está tão empenhado na aprendizagem que exerce a sua actividade até ao limite efectivo das suas capacidade de aprendizagem e prestação.

Mas ainda é preciso chamar a atenção para uma outra exigência. Em relação à actual reestruturação da produção, fala-se muitas vezes de *lean production* e de trabalho em grupo de uma assentada. Quando se abandona a produção em série, a linha de montagem e se organiza a produção por grupos ou ilhas, as exigências colocadas aos trabalhadores, em termos de comportamentos sociais, alteram-se decisivamente. A competência social, nos termos anteriormente descritos, já se modificou. Por esta razão não se deve recorrer apenas a méto-

**Tabela 3: Métodos e formas sociais da aprendizagem profissional**

<b>Métodos de reacção</b>		<b>Métodos de acção</b>	
<b>Métodos verbais</b>	<b>Métodos demonstrativos</b>	<b>Métodos comportamentais</b>	<b>Métodos de acção</b>
conferência ditado reunião didáctica	demonstração exposição método de observação método de apoio familiarização	comportamento de chefia método de decisão desenvolvimento pessoal	método de descoberta método de projecto método de texto de orientação
lição com desenvolvimento de perguntas		técnica oratória e de debate	ensino desenvolvendo a investigação de experiências tecnológicas
laboratório de línguas ensino orientação		técnica de exposição técnica de moderação dinâmica de grupo técnicas de auto-ajuda	simulação técnica firma simulada e de júniores
		técnicas de avaliação (análise-síntese-modificação- valorização)	métodos de aprendizagem interactiva, entre outros com computador método de exemplos jogo de planeamento jogo com desempenho de papéis
	método dos quatro graus método de instrução combinado instrução programada superlearning método meta-planeamento iniciação (métodos de semi- qualificação)		métodos de criatividade- descoberta de ideias-e solução de problemas
			exercícios artísticos
			oficina de aprendizagem e Quality Circles
<b>Formas sociais</b> do ensino e aprendizagem, da ministração de ensino Forma frontal-forma em grupo-forma em parceria-forma individual			

***A sobrevivência da empresa repercute-se a nível da qualificação e competência dos seus trabalhadores, bem como da sua formação profissional, inicial e contínua.***

dos, mas também a formas sociais do ensino e da aprendizagem. O ensino e a aprendizagem processam-se muitas vezes de forma frontal, em que o formador enfrenta uma grande massa de formandos. O ensino escolar é um exemplo típico disto. Por outro lado há a forma individual da instrução, em que cada aprendiz, no seu posto de trabalho, tem de se confrontar sozinho com a sua tarefa de formação. A oficina de ensino, com os seus postos de trabalho em bancadas de torno, é um exemplo típico disto. Mas quem quiser trabalhar e viver em grupos, também o não pode aprender através do ensino, mas sim aprendendo em conjunto no grupo. O mesmo se aplica quando ele quer aprender com um companheiro. A aprendizagem em grupo e com

companheiros não são métodos mas formas sociais da aprendizagem, tal como indicadas na parte inferior da Tabela 3.

### **Prestação de competências - uma exigência dos tempos**

O lema dos nossos tempos é a mudança. Condicionado pela necessidade da sobrevivência económica, hoje em dia o trabalho profissional está sujeito a uma transformação radical. Cada vez mais se procuram atingir os objectivos superiores da empresa, como obtenção de lucros e preservação do seu funcionamento, a maior racionalização sem prejuízo da humanização, elevadas quotas de mercado e desenvolvimen-



**Tabela 4: Correlações entre transformação estrutural, qualificação e competência**





***Deve procurar-se a integração das competências em termos técnicos, metodológicos, sociais e de participação no sentido de uma competência de acção profissional. O respectivo processo de transmissão de conhecimentos começa no primeiro dia da formação profissional e termina com a passagem à reforma.***

to contínuo da empresa, através de novas tecnologias, redução de custos, inovação produtiva, organização flexível e chefia dinâmica. A concretização destes objectivos passa por uma inovação de gestão empresarial permanente, que vai de encontro a uma nova auto-identificação social dos trabalhadores, com consequências sobre a qualificação e competência destes e sua formação profissional, inicial e contínua.

As tendências da mudança mostram-se, por exemplo, na deslocação de uma maior divisão do trabalho para o complexo trabalho misto e em grupo, de um trabalho meramente executado para um trabalho mais actuante, do trabalho gerido por terceiros para um trabalho gerido pelo próprio, de processos de trabalho estáticos para reconversões dinâmicas, de uma organização por terceiros para uma organização do próprio, de um controlo por terceiros para

um maior auto-controlo, de responsabilidade de terceiros para uma maior responsabilidade própria. Perante tais exigências profissionais, hoje em dia a competência técnica já não é suficiente. Além do mais, são necessárias a competência metódica, a competência social e a competência participativa. Mas também uma contemplação ou mesmo uma prestação de conhecimentos, isolada, já não chegam. Deve procurar-se a integração de todas as competências por modo a atingir a competência de acção. O processo de prestação destes conhecimentos começa com o primeiro dia da formação profissional inicial e só termina, nestes tempos caracterizados pela mudança, com a passagem à aposentação.

A Tabela 4 apresenta uma panorâmica gráfica das correlações existentes, desde a grande transformação, passando pelas qualificações até às competências.

#### Bibliografia

**Albach, Horst:** Stichwort «Organisation», em: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, edit. por E. v. Beckerath et al., Gustav Fischer Verlag, Stuttgart u.w. 1964, Vol. 8, pp. 111-117

**Baacke, Dieter:** Kommunikation und Kompetenz, 3ª edição 1980

**Bunk, Gerhard P.:** Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg 1982

**Bunk, Gerhard P.:** Führungsorganisation und Arbeitsqualifikation, in: Kommunikation und Begegnung, edit. por H. Levenig e W. Schöler, I. H. Sauer-Verlag, Heidelberg 1989, pp. 257-264

**Bunk, Gerhard P.:** Schlüsselqualifikationen - anthropologisch und pädagogisch begründet, em: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, edit. por K.-H. Sommer, Deugro Verlag, Esslingen 1990, pp. 175-188

**Bunk, Gerhard P.:** Arbeitspädagogik, REFA Methodenlehre der Betriebsorganisation, Carl Hanser Verlag, 3ª edição. Munique 1991

**Bunk, Gerhard P.:** Lean Management und Betriebspädagogik, em: REFA Aus- und Weiterbildung, 5(1993)2, pp. 6-8

**Bunk, Gerhard P. e Zedler R.:** Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung, Deutscher Instituts-Verlag, Colónia 1986

**Bunk, Gerhard P., Kaiser, M., Zedler, R.:** Schlüsselqualifikationen -Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, em: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 24(1991)2, pp. 365-374

**Deutscher Bildungsrat:** Zur Neuordnung der Sekundarstufe II - Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974

**Faix, K. G. e Laier, A.:** Soziale Kompetenz, Deutscher Instituts-Verlag, Colónia 1989

**Geissler, K. A. e Müller, K. R.:** Ökonomische Kompetenz, em: Zeitschrift für Pädagogik, 23(1977)3, pp. 407-417

**Grüner, Gustav:** Berufliche Bildung - ver berufliche Qualifizierung, em: Die berufsbildende Schule, 29(1977)11, pp. 625-626

**Hegelheimer, Armin:** Qualifikationsforschung, em: Schlüsselwörter zur Berufsbildung, edit. pelo Instituto Federal de Investigação sobre a Formação Profissional, Beltz Verlag, Weinheim e Basileia 1977, pp. 333-341

**Mertens, Dieter:** Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, em: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7(1974) 1, pp. 36-43

**Mertens, Dieter:** Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument, em: Aufgaben der Zukunft - Bildungsauftrag des Gymnasiums, edit. por U. Göbel e W. Kraemer, Colónia 1989, pp. 79-96

**Münch, Joachim:** Berufliche Qualifikation und soziale Kompetenz, em: Quo Vadis, Industriegesellschaft, edit. por G. Jürgen, Heidelberg 1984, pp. 131-150

**o.V.:** Stichwort «Kompetenz», em: Wörterbuch der Pädagogik, edit. por W. Böhm, 12ª edição, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1982, p. 308

**Robinson, Saul B.:** Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied e Berlin 1967

**Witt, Ralf:** Sachkompetenz und Wissensstruktur, Tese, Hamburgo 1975



# Mudanças na Indústria, competências e mercados de trabalho

## Introdução

A tentativa de reconstruir as qualificações do mercado de trabalho em torno de um conceito de «competências no emprego» é uma tarefa importante, motivada por uma série de modificações nos sistemas de produção e nos mercados de trabalho. Os padrões da concorrência e o avanço tecnológico em constante mutação estão a gerar a necessidade de qualificações mais flexíveis e adaptáveis. As altas taxas de desemprego aumentaram a urgência de reequipar muitos trabalhadores semi-qualificados que carecem de boas qualificações profissionais e cujas restritas qualificações baseadas no trabalho se tornam vulneráveis por ocasião de «lay-offs». Um sistema de qualificações reconhecidas, baseado numa mistura de formação teórica e de conhecimento prático, poderia produzir qualificações que, para além de mais adaptáveis do que as das profissões convencionais, fossem também mais transferíveis do que as dos trabalhadores semi-qualificados, podendo além disso estabelecer uma plataforma mais adequada para a formação de adultos. Dado que a globalização reduz a procura de trabalho não qualificado ou semi-qualificado nos sectores de actividade das economias industriais avançadas (Wood 1994), torna-se urgente encontrar formas de melhorar as qualificações da mão-de-obra.

Apesar das muitas vantagens oferecidas por esse sistema, um factor que muitas vezes não é reconhecido é que os modelos de qualificações baseados na competência implicam a criação de incentivos destinados a estimular os trabalhadores a procurarem a formação e as empresas a criar postos de formação adequados. Se estas competências forem transferíveis de uma empresa para outra, o que constitui um dos seus principais atractivos em termos da possibilidade de dividir o trabalho entre as empresas e de evitar que os «lay-offs» conduzam ao desemprego prolongado, pode-

rão surgir problemas de quem tente aproveitar-se do investimento de outros, que acabariam por reduzir os incentivos de investimento dos empregadores. Assim, uma condição fundamental para o êxito futuro dos sistemas de qualificações baseadas na competência é a de encontrar um quadro legal adequado.

O presente artigo abordará em primeiro lugar o conceito de competências reconhecidas, relacionando-as com os sistemas de qualificações existentes. Seguidamente, analisará a natureza da procura de qualificações mais flexíveis, ainda que mais transferíveis, e ainda os problemas legais que precisam de ser solucionados para assegurar uma oferta adequada de qualificações baseadas na competência.

## Competências, qualificações profissionais e qualificações específicas orientadas para as empresas

A abordagem do desenvolvimento de qualificações baseada na competência implica que a definição do estatuto da qualificação seja feita mais em função da capacidade de desempenho de trabalhos específicos do que do processo, pelo qual essa qualificação foi adquirida e certificada (Jessup 1990). Para além do conhecimento prático, isto requer também algum suporte teórico, no sentido de permitir a sua adaptação a situações novas e pouco habituais. A relação entre essas competências, as qualificações profissionais e o saber-fazer implicado nas tarefas específicas encontra-se ilustrado na figura 1.

As qualificações profissionais, tais como as certificadas com base num período de formação, requerem, em regra, uma ampla variedade de conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos através de uma combina-

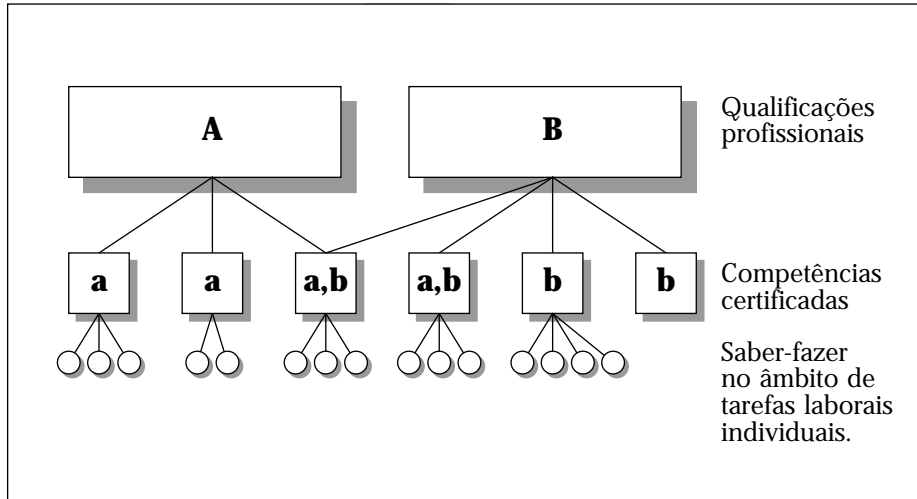


**David Marsden**

*Docente na área de Relações Industriais, London School of Economics*

**«As medidas tomadas no sentido de reformar os sistemas de qualificações na base de competências reconhecidas, que possam servir de elementos a integrar em qualificações mais completas, excluem a oportunidade de manter a transferibilidade onde já existe, ou mesmo de a introduzir onde, normalmente, é muito limitada. No entanto, como focado neste artigo, as reformas terão pouca probabilidade de sucesso, a menos que possam ser criados novos incentivos adequados aos diferentes parceiros envolvidos, bem como um quadro de cooperação entre empregadores e trabalhadores. Sem isto, a capacidade de as empresas europeias se adaptarem às mudanças económicas será restrita e o custo humano aumentará enormemente».**





*... qualificações profissionais*

*competências exclusivamente empresariais...*

*competências*

*«... a grande incerteza futura, tanto no que se refere às competências profissionais, como às especificamente empresariais, gera a necessidade da criação de novos conceitos de qualificações, possivelmente menos vulneráveis às épocas de desemprego».*

ção entre a formação escolar e a aprendizagem no posto de trabalho. Estas terão de ser bastante vastas, no sentido de assegurar aos trabalhadores que nelas investem boas perspectivas de trabalho num grande número de empresas e o apoio de um número suficientemente grande de empregadores. A sua própria amplitude poderá, contudo, torná-las mais dificilmente adaptáveis a novas exigências.

Contrastando com isso, o teor de muitas qualificações do mercado de trabalho interno, especialmente as resultantes da formação informal no posto de trabalho, tende a cingir-se ao conhecimento prático necessário ao desempenho de tarefas muito específicas. Isto verifica-se, particularmente, num contexto de trabalho manual organizado segundo os conceitos de Taylor. A carência da componente teórica torna esses conhecimentos dificilmente adaptáveis a novos ambientes e, assim, quando as pessoas mudam de actividade, estes tendem normalmente a ser postos de lado.

Entre esses dois pólos, encontram-se as competências. A sua amplitude é menor do que a das qualificações profissionais, mas são mais sólidas do que o conhecimento limitado às tarefas específicas e, o que é muito importante, têm como objectivo ser transferíveis, em virtude da sua uniformização e certificação.

### **A procura de «competências»**

O acelerado ritmo da reforma industrial constitui um importante desafio para os sis-

temas de formação de qualificações existentes, tanto para as profissionais como para as semi-qualificações mais limitadas, associadas aos mercados de trabalho internos das empresas. O provável impacto da globalização irá favorecer o desenvolvimento de pequenos «nichos» de mercado especializado, com exigências próprias a nível de qualificações; a evolução da produção «lean» exige qualificações mais flexíveis, ao mesmo tempo que destabiliza os sistemas convencionais de trabalho semi-qualificado. Além disso, a grande incerteza futura, tanto no que se refere às competências profissionais, como às especificamente empresariais, gera a necessidade da criação de novos conceitos de qualificações, possivelmente menos vulneráveis às épocas de desemprego.

A globalização dos mercados, tal como definida pelo Programa do Mercado Único Europeu, o GATT, e a revolução dos transportes e das comunicações implicam que as fronteiras que protegiam os mercados locais estão a ser dissolvidas e um maior número de empresas se defronta agora com a concorrência internacional. Estas poderão confiar cada vez menos na sua capacidade de abastecer um mercado geograficamente restrito com produtos e serviços idênticos aos fornecidos por outras empresas nos territórios vizinhos. A sua sobrevivência dependerá da sua especialização em pequenos nichos de produtos, ou de apresentarem algo melhor, ou ainda de o fazerem de forma distinta dos seus concorrentes. Através da especialização num nicho específico do mercado, a competitividade passará portanto a depender da capacidade de fornecer um determinado produto ou serviço de maior qualidade do que a concorrência.

Cappelli e Crocker-Hefter (1993) ilustram a grande diversidade de tais nichos, mesmo no âmbito de actividades económicas bastante limitadas e através de uma grande diversidade de sectores, como o do desporto profissional, comércio retalhista, prestação de serviços às empresas, comidas e bebidas. Cada um destes nichos exige à empresa um determinado número de qualificações, isto é, de «competências organizativas» próprias. Servir um determinado nicho do mercado exige competências adequadas, cujas bases residem na forma de as empresas gerirem os seus recursos humanos. O sucesso depende, assim,



mais da diferenciação das qualificações, do que da uniformização em função das normas profissionais.

Se a produção «lean» melhora ou não as condições de trabalho, o facto é que a indústria automóvel estabeleceu novas normas para uma maior produtividade e eficácia na aplicação de recursos (Womack et al. 1990). Assim, muitos fabricantes europeus e americanos sentem-se compelidos a adoptá-la para assegurar a sua sobrevivência comercial. A eliminação de stocks e a transição para uma produção «just in time» acarretam importantes mudanças organizativas das técnicas convencionais de produção em massa. Não menos importantes entre estas preocupações, encontram-se as relativas à organização do trabalho, à natureza das fronteiras entre as tarefas e, consequentemente, entre as qualificações. A produção «lean» exige normas de trabalho flexíveis, impossíveis de alcançar, se as qualificações forem orientadas para tarefas muito específicas, ou se as divisões entre as diferentes categorias de trabalho qualificado e entre o trabalho qualificado e semi-qualificado forem rígidas.

O declínio da importância do equipamento capital dedicado, o incremento da «especialização flexível» nas indústrias de produção e a difusão dos conceitos da produção «lean» das fábricas para os serviços públicos e privados, através do «Total Quality Management» (TQM) (Gestão devotada integralmente à qualidade) significa que estes conceitos de organização se vão gradualmente alastrando através de importantes sectores da economia.

Estes conceitos levam a que a procura de mão-de-obra deixe de se basear em categorias estáveis e uniformizadas de organização do trabalho em favor de outras mais flexíveis. As mudanças nos sistemas de classificação laboral daí resultantes podem ser observadas em vários países. Na Alemanha, a «Reforma Tarifária» da IG Metall engloba a adaptação das categorias de trabalho a métodos de trabalho mais flexíveis (Huber e Lang 1993). Em França, os sistemas de classificação do trabalho foram também objecto de uma considerável mudança, passando das rígidas categorias de tarefas laborais da organização «Taylorista», para critérios que permitem maior flexibilidade (Eyraud et al. 1989/ Maurice et al. 1988a). Na Grã-Bretanha, muitas empresas optaram

pela redução das demarcações e aplicam padrões mais flexíveis de utilização das competências e multi-qualificações. (Atkinson e Meager 1986).

Finalmente, os sistemas de formação profissional da maior parte dos países fecharam as portas aos trabalhadores semi-qualificados, operários e administrativos. Estes tiveram de se limitar às restritas possibilidades de formação no posto de trabalho e aproveitar as oportunidades já existentes na sua organização. Estas qualificações sempre se revelaram muito frágeis em alturas de reestruturação económica, em virtude de não serem transferíveis. Além disso, uma vez ultrapassada uma determinada idade, os trabalhadores tiveram sempre difícil acesso à formação profissional.<sup>1</sup> O acelerado ritmo da mudança industrial, associado à reforma tecnológica, aos ciclos de produtos mais curtos e ao aumento da concorrência tornaram estes trabalhadores muito vulneráveis ao desemprego.

### **Desafio às actuais estruturas profissionais e dos mercados de trabalho interno**

Os principais mercados de trabalho profissional nos países europeus foram criados com base em qualificações estáveis, nas quais os jovens trabalhadores investem e que as empresas podem recrutar externamente. Os operários qualificados com qualificações amplamente reconhecidas, tais como aprendizagem profissional, possuem um grau de qualificação que facilmente poderão «vender» a um grande número de empresas, não estando por isso dependentes, nem da boa vontade nem da prosperidade dos seus actuais empregadores. Mediante a adaptação da organização de trabalho, de forma a que as vagas sejam compatíveis com as qualificações profissionais existentes no exterior, os empregadores podem recrutar os trabalhadores directamente no mercado de trabalho. Os profissionais liberais são também alvo de pressões semelhantes, pois as limitações em torno das suas funções laborais são bastantes estritas em muitas organizações (para a França ver Maurice et al. (1988b), para o Reino Unido, ver Lam 1994).

### ***Transferência (de qualificações) e participação nos custos (de formação)***

<sup>1</sup> As disposições de participação nos custos com os empregadores deram origem a baixos salários dos formandos, geralmente demasiado baixos para quem tem responsabilidades familiares. Uma vez que os postos de formação subsidiados destinados a trabalhadores mais velhos ameaçam o investimento feito por trabalhadores qualificados no âmbito da aquisição das suas qualificações, estes esquemas têm sido, geralmente, alvo de controvérsia.



No caso das competências profissionais, verifica-se normalmente a necessidade de comparticipação nos custos da formação. Os formandos adquirem uma qualificação passível de ser «vendida» a diferentes empresas e, ao mudarem de emprego, levam-na consigo. É por isso difícil, esperar que as empresas assumam a totalidade dos custos de formação dessas qualificações. Mesmo com um certo grau de comparticipação, os custos líquidos da aprendizagem para os empregadores alemães e britânicos foram estimados em cerca de 1,5 a 2,5 anos de salário de um trabalhador qualificado adulto. (Noll et al. 1983/Jones 1986). Isto constitui um forte motivo para muitas empresas interromperem os seus programas de formação e procurarem «desviar» os formandos que outros prepararam, o que constitui também um factor fortemente desmotivante para outros empregadores promoverem acções de formação. Sem comparticipação nos custos, as tendências para o «desvio» de formandos aumentam ainda mais. Na opinião geral, o declínio da aprendizagem profissional na Grã-Bretanha é, em grande parte, devido à insuficiente comparticipação nos custos e a uma elevada incidência de «desvios».

Marsden e Ryan (1990) argumentam que essas tendências podem ser controladas. Se os trabalhadores adultos e seus sindicatos tiverem efectivamente a garantia de que os baixos vencimentos dos formandos não vão dar azo a que estes sejam utilizados como mão-de-obra barata, será então mais fácil chegar a um acordo sobre um grau aceitável de divisão dos custos. Na Alemanha, isto é conseguido através do controlo que os Comités das Empresas efectuam sobre a formação interna nas empresas. Assim, se também se assegurar aos empregadores que os seus investimentos não serão alvo de «desvio» por parte da concorrência, eles mostrar-se-ão mais dispostos a assumir uma fracção dos custos da formação de qualificações transferíveis. Uma vez mais na Alemanha, as Câmaras do Comércio e da Indústria parecem desempenhar um papel fundamental na monitorização das taxas de formação, constituindo uma via, através da qual os representantes dos grupos profissionais podem exercer pressão no sentido de desencorajar «desvios». Os problemas existentes na aprendizagem profissional na Grã-Bretanha leva a pensar ser, provavelmente, necessária a criação de um quadro legal, eficaz para manter elevadas as taxas

de investimento em qualificações transferíveis.

Nos mercados de trabalho internos de muitas grandes empresas e organismos do sector público, o investimento na formação depende igualmente da existência de um enquadramento adequado, que garanta que os protagonistas sejam razoavelmente recompensados do seu investimento. Apesar de os perigos de «desvio» serem menores, dada a reduzida transferibilidade das qualificações, a mudança de trabalhadores para outra empresa representa para os empregadores uma perda do investimento feito na formação. É por isso corrente verificar-se nesta situação um aumento dos perfis salariais em função da idade ou do tempo de serviço. Isto equivale a um tipo de comparticipação nos custos, visto os trabalhadores começarem com uma taxa de vencimento relativamente baixa. No sentido de desencorajar os trabalhadores a abandonarem o emprego são também aplicados diversos sistemas de diferenciação salarial. Para os trabalhadores, estes sistemas representam igualmente um investimento, mas para que isso aconteça, é preciso que estes tenham boas perspectivas de emprego a longo prazo. Para os operários fabris semi-qualificados dos Estados Unidos, estas perspectivas foram muitas vezes apoiadas por normas de antiguidade que regulavam a progressão no emprego e os «lay-offs». Não foi decerto por acaso que, no fim dos anos 60, quando as indústrias da Europa Ocidental se viram obrigadas a proceder a grandes reestruturações, se tenha verificado uma onda de acordos e de legislação visando a redução do número de trabalhadores. Mais recentemente, em países como a França e a Alemanha, o crescente poder dos Comités das Empresas em questões relativas aos «lay-offs» tem contribuído para reforçar a esperança dos trabalhadores, de que a sua parte do investimento em competências específicas das empresas onde trabalham venha a ser recompensado.

Todas estas estruturas proporcionaram a criação de um enquadramento estável para o investimento na formação, tanto para empregadores como para trabalhadores, bem como um enquadramento de intercâmbio entre trabalhadores e respectivos empregadores. Apesar do interesse de ambas as partes em assegurar a prosperidade das suas organizações a longo prazo, verificam-se conflitos de interesses relativamente à

***«Todas estas estruturas proporcionaram a criação de um enquadramento estável para o investimento na formação, tanto para empregadores como para trabalhadores, bem como um enquadramento de intercâmbio entre trabalhadores e respectivos empregadores.»***



distribuição dos lucros e, muito especialmente, quanto aos custos da adaptação às mudanças do mercado. Para a criação de um mercado de formação estável impõem-se duas condições cruciais: em primeiro lugar, os trabalhadores deveriam poder antever um número aceitável de oportunidades de emprego, capaz de os recompensar do seu investimento; em segundo lugar, quando são os empregadores a assumir custos consideráveis, deveria haver mais controlo sobre as actividades dos que desviam os trabalhadores formados por outrém. Se tal não acontecer, os investimentos necessários far-se-ão decerto esperar. O problema reside no facto de a mudança económica estar a minar um grande número de enquadramentos estabelecidos.

## O «desmantelamento» das categorias profissionais do mercado de trabalho

Os padrões estabelecidos para investir no desenvolvimento de qualificações estão a ser destruídos pelas várias pressões acima referidas, resultantes da mudança económica e tecnológica. As necessidades de multi-qualificações, de adaptar e reciclar as competências profissionais estão a exercer grandes pressões sobre os sistemas de qualificações estabelecidos. O ritmo da mudança na procura torna mais incerto o retorno da formação e mais provável a necessidade de formação posterior. Dada a grande diversidade de parceiros envolvidos, a mudança das competências profissionais é normalmente morosa.<sup>2</sup> A crescente especialização em nichos de mercado é também, provavelmente, responsável pela diversificação da procura laboral, ameaçando a uniformização de vagas, necessárias ao bom funcionamento dos mercados de trabalho. O perigo de empresas quererem adaptar as qualificações profissionais aos seus próprios requisitos, reside no facto de o aumento de elementos não transferíveis das qualificações reduzirem a hipótese de as pessoas encontrarem colocações alternativas noutras empresas. As qualificações profissionais não utilizadas tendem muitas vezes a declinar. Além disso, visto as exigências de qualificações por parte de outras empresas estarem também a evoluir, não se trata apenas de as exercer, mas também de as manter actualizadas. O perigo da adaptação fragmentada reside no facto de os trabalhado-

res qualificados se manterem apenas actualizados em função do que o seu empregador precisa, começando assim a profissão a fragmentar-se, dando origem à ruptura das categorias de intercâmbio do mercado de trabalho.

Pressões semelhantes verificam-se igualmente em relação às qualificações no mercado de trabalho interno, embora o perigo ameace mais a segurança do emprego, visto as empresas quererem adaptar-se a mercados que se transformam mais rapidamente. Os clássicos mercados de trabalho internos para os operários fabris eram os das indústrias de produção em massa que tinham adquirido uma posição dominante num vasto segmento de um mercado estável no campo das indústrias fortemente implantadas (Piore e Sabel 1984). Os mercados tradicionais para os administrativos eram os escritórios das empresas privadas e as grandes administrações do sector público. Todos estes constituíam um enquadramento estável, no seio do qual os trabalhadores podiam investir em competências especificamente destinadas ao seu empregador. O mesmo se passava em relação às empresas. No entanto, estas grandes unidades empregadoras estão a proceder a mudanças radicais. No sector privado da indústria e serviços, as ideias de produção «lean» estão também a atingir os administrativos, em virtude de os quadros intermédios estarem a sofrer um corte; ideias semelhantes estão também a penetrar no sector público. Portanto, uma vez mais, um estabelecido quadro de investimento em qualificações profissionais está a desmembrar-se.

## Competências e a necessidade de um estável enquadramento de intercâmbio.

A posição intermédia ocupada pelas competências, entre as qualificações profissionais e as restritas qualificações relacionadas com o trabalho, implica que alguns problemas inerentes aos incentivos para o desenvolvimento das qualificações profissionais deveriam ser menos graves. O montante que os formandos e os empregadores têm de investir em qualquer competência reconhecida é menor, podendo assim a

*... O problema reside no facto de a mudança económica estar a minar um grande número de enquadramentos estabelecidos».*

*«A posição intermédia ocupada pelas competências, entre as qualificações profissionais e as restritas qualificações relacionadas com o trabalho, implica que alguns problemas inerentes aos incentivos para o desenvolvimento das qualificações profissionais deveriam ser menos graves.*

<sup>2</sup> Como exemplo, poderiam ser referidas as prolongadas negociações para a reforma do sistema de aprendizagem profissional na indústria da construção na Alemanha.



**...Contudo, um sistema baseado em competências reconhecidas não está imune aos problemas de incentivos com que se defrontam os anteriores métodos de organização das qualificações».**

formação de uma qualificação profissional equivalente ser dividida por um maior período de tempo e, inclusivamente, ser efectuada por vários empregadores.

Assim, também as qualificações empresariais, especificamente baseadas no trabalho executado, perdem os seus atractivos, devido ao facto de o emprego nos mercados de trabalho se tornar menos seguro do que no passado, podendo as competências reconhecidas constituir um compromisso adequado. Com um volume de despesas superior ao da formação informal no posto de trabalho, os trabalhadores podem adquirir uma qualificação limitada, reconhecida por outros empregadores.

Contudo, um sistema baseado em competências reconhecidas não está imune aos problemas de incentivos com que se defrontam os anteriores métodos de organização das qualificações. Isto pode ser observado na figura 1. Tal como acontece com as qualificações profissionais, verifica-se um problema de comparticipação de custos, muito embora potencialmente menos grave do que com a aprendizagem profissional. A solução mais simples para resolver estes problemas poderia ser a de recorrer a fundos governamentais, embora isto traga também, por sua vez, alguns problemas. Em primeiro lugar, não seria sensato tornar as decisões relativas à formação demasiado vulneráveis às pressões do orçamento público, quando estas decisões deveriam na verdade ser tomadas em função das expectativas dos trabalhadores e empregadores, quanto à procura de trabalho no futuro. Em segundo lugar, calcular os custos líquidos da formação (de forma a possibilitar um trabalho produtivo aos formandos) é uma tarefa particularmente difícil e, para os empregadores, pouco mais poderia significar do que uma compensação fictícia. Em terceiro lugar, os encargos administrativos seriam pesados e, mais importante ainda, retiraria a responsabilidade pelo investimento e pelo funcionamento do sistema das mãos daqueles que mais directamente estão envolvidos. Assim, embora os fundos públicos pudessem ajudar, não seriam suficientes para cobrir a totalidade das despesas.

Se considerarmos o investimento por parte dos empregadores, devido ao objectivo de se conseguir um amplo reconhecimento e uma possibilidade de transferência, as com-

petências colocam alguns dos problemas verificados na aprendizagem profissional. O investimento dos empregadores depende da decisão dos trabalhadores em permanecer ao serviço da sua empresa e de outros empregadores procederem a «desvios». Assim, parece necessário estabelecer um acordo entre formandos e empregadores, quanto à comparticipação nos custos. Para que este seja eficaz, haverá que convencer os trabalhadores já formados de que os formandos não se destinam apenas a fornecer mão-de-obra barata. De contrário, será pouco provável que estes cooperem, transmitindo os seus conhecimentos práticos aos formandos.

Se estes problemas não puderem ser resolvidos, os empregadores poderão estar renitentes em investir, mas continuarão a precisar de trabalhadores com as qualificações adequadas. Por outro lado, haverá um forte incentivo para que estes reduzam o elemento da transferibilidade e renunciem a cooperar na formação de competências reconhecidas. Dois recentes exemplos ilustram o problema.

A distância entre o saber-fazer não transferível, relacionado com o trabalho, e as competências reconhecidas é ilustrada pela dificuldade encontrada na definição das competências na indústria da construção britânica (Greenacre, 1990).<sup>3</sup> Foi considerado que o saber-fazer inerente ao trabalho dependia muito do ambiente em que as pessoas trabalham, nomeadamente de factores como as condições de trabalho físicas, a dimensão da obra, o tamanho da empresa e a tecnologia utilizada. Observou-se que, com tal variação, o respectivo saber-fazer divergia muito de empregador para empregador, inclusive no que respeita a operações estritamente definidas.

O segundo problema reside no facto de ser necessária uma determinada base de conhecimentos teóricos, se se quiser ir além de um saber-fazer relacionado com o trabalho, que pode muitas vezes ser adquirido através da instrução informal dada por um trabalhador experiente. Sem isto, será mais difícil determinar como o reconhecimento das competências pode ir além de uma série de instruções memorizadas para diferentes operações. Na sua análise de NVQs na indústria da construção, Steedman e Hawkins (1994) observaram que muitos empregadores não se mostravam abertos às definições de competências que fossem

<sup>3</sup> Funcionário da «Construction Industry Training Board».



para além dos seus objectivos principais, mostrando-se, por exemplo, relutantes em estimular o desenvolvimento de qualificações no campo da matemática.

Os empregadores têm, assim, poucos incentivos a providenciar formação para além dos seus interesses imediatos e, especialmente, a providenciar qualquer formação que torne transferível a experiência adquirida pelos trabalhadores nas suas empresas.

Uma solução apoiada por Becker (1975) seria a de exigir aos trabalhadores o pagamento de qualificações transferíveis, de forma a que os formandos participem nos custos da sua formação mediante salários mais baixos durante o período de formação. Uma vez que seriam eles os beneficiários da crescente transparência das suas qualificações, poder-se-ia esperar a sua participação em parte desses custos. No entanto, muitas empresas poderão não desejar que as suas capacidades de formar a sua própria mão-de-obra para novas actividades comerciais se vejam constringidas pela capacidade (ou prontidão) de os seus trabalhadores financiarem uma formação complementar. Foi proposto um sistema de crédito para formação, no sentido de permitir aos jovens custear essa formação (CBI 199-), o qual poderia diminuir algumas restrições, embora isto pudesse vir também a ser alvo das já referidas pressões no orçamento público.

As soluções até agora propostas dependem muito da coordenação do mercado através do mecanismo de preços. Tal análise realça os perigos que ameaçam a formação de qualificações ou de competências transferíveis. No entanto, isto oferece pouca consolação aos preocupados com esta matéria, em virtude de as proporções exactas de divisão dos custos serem muito difíceis de determinar e de o sistema estar por um fio. O estabelecimento de proporções inadequadas implica o grande perigo de os empregadores se retirarem, passando a concentrar os seus esforços na formação de qualificações não transferíveis.

Há outra razão que leva a duvidar de uma solução inteiramente baseada no mercado, referida pelo artigo de Wolf presente neste volume: se se quiser definir exaustivamente a equivalência das competências, é-se muito rapidamente remetido para um sis-

tema altamente burocrático de normas destinadas a definir todas as possíveis origens de variação em diferentes contextos e a forma como estas deveriam ser oficializadas. Não era este o espírito da aprendizagem profissional na Grã-Bretanha, e na Alemanha.

O elemento que falta é uma regulamentação feita por empregadores e trabalhadores. Nenhum manual poderá fornecer uma definição exacta de todas as circunstâncias que há que ter em conta para se atingir uma transparência total. Pelo contrário, o que é preciso é que haja um contacto regular entre as partes envolvidas, o qual pode gerar um entendimento habitual quanto às margens de tolerância admissíveis. Voltando ao exemplo da Alemanha, as Câmaras do Comércio e Indústria estabelecem uma cultura, no seio da qual os empregadores se entendem mutuamente no que se refere às necessidades de formação e ao estabelecimento de normas. O apoio dos Comités das Empresas e dos sindicatos é também importante, em particular para reassegurar os formandos de que estão a investir em qualificações que continuarão a ser válidas num futuro próximo, e para garantir que um habitual nível de qualidade lhes seja adicionada.

O mecanismo de preços pode proporcionar incentivos às diversas partes envolvidas, muito embora seja menos eficaz para regular as categorias de intercâmbio, essenciais para um funcionamento eficaz do mercado da formação.

Uma solução alternativa consiste em não nos preocuparmos com a transparência, deixando que as empresas desenvolvam os seus próprios conceitos relativamente às competências. Contudo, o que parece funcionar nas grandes empresas japonesas, poderá revelar-se pouco eficaz noutros países e os custos do sistema japonês para os empregadores é algo que, nem sempre é visto com bons olhos.

Womack et al. (1990), e Aoki (1988) realçam a natureza do intercâmbio bilateral entre empresas japonesas e seus trabalhadores. A flexibilidade no âmbito da relação laboral assenta na reciprocidade e, particularmente, na expectativa de emprego a longo prazo ou permanente. Estas políticas são dispendiosas para as empresas e elas revelam o seu empenhamento lutando para

**«Nenhum manual poderá fornecer uma definição exacta de todas as circunstâncias que há que ter em conta para se atingir uma transparência total. Pelo contrário, o que é preciso é que haja um contacto regular entre as partes envolvidas, o qual pode gerar um entendimento habitual quanto às margens de tolerância admissíveis».**



manter o emprego durante períodos de recessão, como o que actualmente se verifica. Se elas enveredassem agora por significativos «lay-offs», estariam também a abandonar o enquadramento necessário ao trabalho flexível dos seus trabalhadores.

Em geral, as empresas europeias oferecem muito menos segurança de emprego do que as suas parceiras japonesas, como ilustra a figura 1. Além disso, as estatísticas ocultam a força do contrato implícito entre as grandes empresas japonesas e os seus trabalhadores regulares, no que se refere à segurança de emprego.

o estatuto das suas qualificações, mesmo quando adquiridas através de uma larga experiência. Assim, poderíamos defrontar-nos com uma oferta inadequada de mão-de-obra qualificada, e uma resistência injustificada à mudança no seio das empresas. A falta de transferibilidade vem também agravar muitos problemas relativos ao desemprego com que se defronta a Europa.

As pressões impostas pela mudança ocorrida no sector industrial, anteriormente referidas, parecem todas apontar para a progressiva integração das qualificações no seio de organizações, a menos que se verifique

**Tabela 1. Distribuição do emprego baseada na ocupação média empresarial em 1991**

	Estados Unidos	Países Baixos	Espanha	Reino Unido	França	Alemanha	Japão
>1 ano	28,8	24,0	23,9	18,6	15,7	12,8	9,8
≥ 5 años	38,3	37,6	53,7	45,0	57,6	59,0	62,6

Fonte: OCDE 1993; Nota: Alemanha, Japão, Países-Baixos, 1990;

Assim, na ausência de emprego permanente, e em face da vulnerabilidade das soluções que providenciam qualificações transferíveis apenas baseadas em custos, parece que os países europeus precisam de se concentrar não só em definir sistemas de competências reconhecidas, mas também em criar a estrutura de incentivos adequada e em apoiar as instituições.

### Os custos do fracasso.

Ao longo deste artigo foi atribuída uma grande importância à necessidade de transferir competências. Na ausência de uma tradição de emprego permanente, é crucial mesmo nas grandes empresas europeias considerar um sistema de incentivos para estimular os trabalhadores a frequentar cursos de formação. Se as suas qualificações estiverem dependentes dos seus actuais empregadores, é provável que eles se mostrem relutantes em investir recursos próprios e ofereçam resistência às decisões dos empregadores que possam pôr em perigo

alguma acção que apoie a sua transferibilidade. A rapidez das mudanças está a fazer com que muitos empregadores queiram adaptar as qualificações profissionais, acrescentando-lhes as suas formas de formação complementar, não uniformizadas. As novas tecnologias e os novos métodos organizativos difundem-se de modo desigual e a ritmos diferentes. Assim, na ausência de auxílio exterior, as empresas têm poucas possibilidades de adoptar as suas próprias soluções. Estas constituem uma ameaça para a transferibilidade das qualificações profissionais e, a longo prazo, acumulam problemas para o futuro ajustamento do mercado de trabalho.

O ritmo da mudança está também a minar os estabelecidos mercados internos de trabalho semi-qualificado e também as qualificações baseadas na longa experiência. Estas qualificações são pouco transferíveis, existindo, por isso, o risco de a ameaça, que paira sobre o estatuto económico e nível salarial das partes envolvidas, vir reduzir a boa vontade em aceitar uma reestruturação.

**«... os países europeus precisam de se concentrar não só em definir sistemas de competências reconhecidas, mas também em criar a estrutura de incentivos adequada e em apoiar as instituições».**



As medidas tomadas no sentido de reformar os sistemas de qualificações na base de competências reconhecidas, que possam servir de elementos a integrar em qualificações mais completas, excluem a oportunidade de manter a transferibilidade onde já existe, ou mesmo de a introduzir onde ela, normalmente, é muito limitada. No entanto, como focado neste artigo, as reformas

terão pouca probabilidade de sucesso, a menos que possam ser criados novos incentivos adequados aos diferentes parceiros envolvidos, bem como um quadro de cooperação entre empregadores e trabalhadores. Sem isto, a capacidade de as empresas europeias se adaptarem às mudanças económicas será restrita e o custo humano aumentará enormemente.

### Bibliografia

- Aoki M.** (1988) Information, incentives, and bargaining in the Japanese economy. Cambridge University Press, Cambridge.
- Atkinson J. e Meager N.** (1986). Changing working practices: how companies achieve flexibility to meet new needs. National Economic Development Office, London.
- Bees M, e Swords M.** (eds). (1990) National vocational qualifications and further education. Kogan Page, London.
- Cappelli P. e Crocker-Hefter A.** (1993) Distinctive human resources are the core competencies of firms. EQW Working paper WP 18, National Center on The Educational Quality of the Workforce, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Huber B, e Lang K.** (1993) Tarifreform 2000: Forderungskonzepte und Verhandlungsstände im Bereich der Metallindustrie. WSI Mitteilungen, 12/1993, pp. 789-797.
- Jessup G.** (1990) National Vocational Qualifications: implications for further education. In Bees M, and Swords M. eds.
- Jones I.** (1986) Apprentice training costs in British manufacturing establishments: some new evidence. British Journal of Industrial Relations, vol. 24, no. 3, November, pp. 333-362
- Lam A.** (1994) The utilisation of human resources: a comparative study of British and Japanese engineers in the electronics industries. Human Resource Management Journal, Spring.
- Marsden D. W., e Ryan P.** (1991) Institutional aspects of youth employment and training policy: reply. British Journal of Industrial Relations, 29:3 September, pp. 497-505.
- Maurice M, Eyraud F, d'Iribarne A, e Rychner F.** (1988a) Des entreprises en mutation dans la crise: apprentissage des technologies flexibles et émergence de nouveaux acteurs. Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, Aix-en-Provence.
- Maurice M, Mannari H, TakeoKa Y, e Inoki T.** (1988b) Des entreprises françaises et japonaises face à la mécatronique: acteurs et organisation de la dynamique industrielle. Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (CNRS), Aix-en-Provence.
- Millington J.** (1990) Engineering training and further education: a changing relationship. In Bees M, and Swords M. eds.
- Noll I, Beicht U, Böll G, Malcher W, e Wiederhold-Fritz S.** (1983) Netokosten der betrieblichen Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Beuth Verlag, Berlin.
- OCDE (1993) Perspectivas de Emprego 1993, OCDE, Paris.
- Peters T.J., e Waterman R. H.** (1982) In search of excellence: lessons from America's best-run companies. Harper and Row, New York.
- Piore M. J, e Sabel C. F.** (1984) the second industrial divide: possibilities for prosperity. Basic Books, New York.
- Steedman H, e Hawkins J.** (1994) Buts et portée de la formation professionnelle: les jeunes de l'industrie du bâtiment en Grande-Bretagne, en France, et en Allemagne. Formation Emploi, em edição.
- Streeck W.** (1985) Die Reform der beruflichen Bildung in der West-deutschen Bauwirtschaft 1969-82. Internationales Institut für Management und Verwaltung, Berlin.
- Womack J., Jones D.T., e Roos D.** (1990) The machine that changed the world. Rawson Associates, New York.
- Wood A.** (1994) North-south trade, employment and inequality. Oxford University Press, Oxford.





## David Parkes

Director-adjunto do Instituto Europeu de Educação e Política Social (E.I.E.S.P.<sup>1</sup>), em Paris.

Presentemente, «Presidente» do Fórum Europeu de Gestão Educativa».



**Não é intenção do autor «explicar os pormenores da abordagem baseada na competência, na Grã-Bretanha, mas antes analisar os contextos políticos, intelectuais, culturais, estruturais, organizacionais e educacionais mais latos da situação britânica.**

**...É verdade que muitas das tendências acima... são mundiais, e não especificamente britânicas... mas o exemplo britânico é visto como o produto acabado e frequentemente não é considerado representativo das diferentes tradições existentes nos estados europeus de média dimensão. Claro que isto poderá... ser devido ao facto de se encontrar na vanguarda».**

# «Competência» e Contexto: Um esboço do panorama britânico

Em meados dos anos setenta e no início dos anos oitenta, quando estava em moda uma abordagem baseada na «competência», nas universidades norte-americanas VOC/TEC (técnicas e profissionais) e da Comunidade, circulou uma história sobre um vagabundo (indivíduo que transportava todos os seus bens materiais num saco de plástico preto). A essência da lamentação do vagabundo (e o tema geral deste artigo) é a seguinte:

*«Toda a vida quis ser alguém; agora sei que deveria ter sido mais específico».*

## A reconstrução do ensino técnico-profissional e da formação profissional britânica

Por variadíssimas razões, a preocupação com as «competências», na América do Norte, deu lugar a outras definições de consecussão de objectivos (Unwin, 1991). Contudo, na Grã-Bretanha, na década de oitenta, verificou-se uma tentativa generalizada para reconstruir, segundo linhas baseadas na competência, o sistema de ensino técnico-profissional e de formação profissional (VET). Bob Mansfield (1989) comenta:

*«O ensino técnico-profissional e a formação profissional no Reino Unido, baseiam-se num modelo de desenvolvimento que inverte as anteriores abordagens. Em vez de criarem currícula que satisfaçam as presumíveis necessidades, as entidades representativas das actividades profissionais, identificam os «padrões profissionais», os quais constituem declarações claras e precisas, que descrevem o significado de uma actuação eficaz em áreas profissionais distintas».*

John Burke (1991) desenvolve este tema da reconstrução deliberada:

*«O movimento baseado na competência encontra-se visivelmente representado no National Council for Vocational Qualifications - NCVQ (Conselho Nacional das Qualificações Profissionais), que trouxe uma serena revolução ao ensino técnico-profissional e à formação profissional. É importante reconhecer que a rede do NCVQ não constitui simplesmente uma evolução, no âmbito de uma série de reformas condenadas a uma curta existência; trata-se de uma reorganização e de uma reorientação fundamentais do ensino técnico-profissional e da formação profissional, com consequências importantes e de longo alcance. Em comparação, as anteriores tentativas de reforma, em termos de novas iniciativas, currícula e exames, parecem insignificantes «remendos» na superestrutura. Inspiradas originalmente no rudimentar Livro Branco «A New Training Initiative» («Uma nova iniciativa de Formação Profissional») (Ministério do Emprego, 1991), e reforçadas pelos Livros Brancos de 1984, 1985 e 1986, as NVQ envolvem uma nova conceptualização radical dos objectivos do ensino e da formação profissional, das necessidades do indivíduo, dos requisitos técnicos de avaliação, no contexto das necessidades nacionais actuais e das que se farão sentir no início do próximo século».*

## O que é uma abordagem baseada na competência?

Esta aparente revolução foi institucionalizada pelo **National Council for Vocational Qualifications** (NCVQ), cujo principal apologista é Gilbert Jessop (1991), o seu Director de Investigação, Desenvolvimento e Informação:

*«A característica mais significativa da Nova Iniciativa de Formação foi a introdução de um novo conceito de «padrões», embora o seu significado fosse, em 1981, pouco apreendido pelo leitor.»*

<sup>1</sup> O EIESP é um organismo independente que trabalha para organizações internacionais e governos nacionais da Europa Ocidental e Central de Leste.



*Através de objectivos específicos de aprendizagem, sob a forma de níveis de aproveitamento, independentes de qualquer curso, programa ou forma de ensino, torna-se possível criar uma estrutura composta por esses «níveis», que pode ser adoptada por qualquer curso ou programa. Os níveis providenciam o conceito unificador para toda a aprendizagem.*

*Para que as pessoas possam atingir os níveis estipulados, e os respectivos resultados sejam registados, os níveis são «agrupados» em unidades de aprovação e de qualificação. No novo sistema, as qualificações são definidas como grupos de unidades de aprovação, cujo agrupamento se encontra relacionado com os requisitos profissionais.»*

Existe uma grande quantidade de material bibliográfico (consulte—se a bibliografia em anexo), produzida por protagonistas, teóricos e práticos, com uma enorme variedade de textos, longos e curtos, explicando a orientação, a terminologia e a política.

É interessante ler-se estes textos, por ordem cronológica, desde 1981 até agora, e verificar como eles refinam os conceitos, tentam lidar com problemas de implementação e enfrentam a constante alteração das regras. (FEU, 1984; Mansfield e Matthews, 1985; UDACE, 1989; FESC, 1989).

Para fins de definição, passo a citar o **«A Guide to Work-based Learning Terms»** («Guia de Termos de Ensino baseados no Trabalho»), FE Staff College (FESC), 1989:

**A competência/competência profissional** é definida de diversas maneiras:

*«A capacidade individual para executar actividades que requerem um planeamento, uma implementação e um auto-acompanhamento independentes.»* [German Engineering Employers Federation, 1985 (Federação dos Empregadores Alemães de Engenharia, 1985)].

*«A capacidade de utilizar conhecimentos, produtos e técnicas processuais e, como resultado, agir de forma eficiente de modo a atingir um objectivo.»* (Hayes, 1985).

*«A posse e o desenvolvimento de qualificações, conhecimentos, atitudes adequadas e experiência suficientes, para um desempenho bem sucedido nas funções assumidas ao longo da vida.»* (F.E.U., 1984).

*«A aplicação de qualificações, conhecimentos e atitudes a tarefas ou a conjuntos de tarefas, de acordo com níveis estabelecidos em condições operacionais.»* (Prescott, 1985, Personal Communication).

*«A competência profissional é a capacidade para desempenhar actividades num posto de trabalho, no âmbito de uma profissão, de acordo com os padrões exigidos no emprego. O conceito compreende igualmente a capacidade de transferir qualificações e conhecimentos para novas situações, dentro da mesma área profissional e para além dela, para profissões com ela relacionadas. Uma flexibilidade desta natureza, envolve frequentemente um domínio das qualificações e da compreensão, superior ao que é comum, mesmo entre empregados com muita experiência.»* (M.S.C., 1985).

*«A capacidade para desempenhar no trabalho funções ou tarefas, de acordo com os padrões exigidos no emprego.»* (NCVQ, 1989).

## Porque é que não acolhemos esta tendência da melhor forma possível?

Uma vez mais, não é meu propósito explicar os pormenores da abordagem baseada na competência, na Grã-Bretanha, mas antes analisar os contextos políticos, intelectuais, culturais, estruturais, organizacionais e educacionais mais latos da situação britânica.

Uma citação não identificada de uma grande organização internacional sugere **«que os britânicos possuem ferramentas muito sedutoras; só é pena não disporem de um sistema VET para as aplicarem»**.

Isto é injusto, mas fornece-nos duas informações importantes. A primeira, é que existe uma espécie de resistência «continental» à abordagem britânica e à sua presença missionária no continente. A segunda, é que os britânicos estão a reconstruir o(s) seu(s) sistema(s) e que isto requer uma especificidade que se encontra ausente em outros sistemas, os quais, conquanto tenham capacidade de adaptação, têm partilhado valores internos implícitos ou explícitos. Consequentemente, é possível ser seduzi-

## Como definir competência?

## Estarão os britânicos na vanguarda?



## Como se processa a certificação?

- ❑ Os «Lead Bodies» que representam os sectores profissionais redigem e apresentam as competências requeridas, com um processo de avaliação que é geralmente concebido com a ajuda das entidades que outorgam a certificação;
- ❑ estas entidades apresentam as suas qualificações ao NCVQ, para reconhecimento, incluindo um processo de avaliação;
- ❑ O NCVQ reconhece as qualificações que lhe são apresentadas, por um período de cinco anos, se preencherem os critérios do NCVQ; o certificado tem de ser baseado nos «padrões» exigidos para o desempenho no trabalho;
- ❑ o reconhecimento permite às entidades denominarem as suas qualificações de «National Vocational Qualification» (Qualificação Profissional Nacional) (NVQ). Pagam uma taxa por cada diploma emitido;
- ❑ podem ser concedidos diplomas e certificados pela qualificação integral ou por unidades individuais, compreendendo cada uma das quais vários elementos de competência;
- ❑ não é necessário seguir um determinado curriculum ou curso, para se obter uma NVQ. Teoricamente, pode ser feita a avaliação num centro de avaliação reconhecido, que poderá ser o local de trabalho.

do pela metodologia que está a ser concebida, mas não dar grande importância à relevância (percepção) que esta dá a sistemas (percepção) tendo maior maturidade e sendo melhor sucedidos. A resistência verifica-se largamente em relação à intensidade da apresentação do caso britânico e do seu impacto (embora improvável) na cena comunitária. Pode também defender-se que os britânicos se encontram na vanguarda; que as mesmas abordagens têm de ser - ou terão de ser - confrontadas, por exemplo, na França e na Alemanha mas, ou estão a ser diferidas, ou são menos visíveis.

Naturalmente, conforme Alison Wolf (1993) faz notar, «um sistema único, é coisa que não existe»:

**«Os governos consideram quase impossível desenvolver uma política coerente a longo prazo - em grande medida, porque estão a tentar atingir vários objectivos totalmente diferentes. Estão a tentar comprimir, num único sistema nacional, programas que implicam tipos muito diferentes de ensino e de formação profissional, conciliar interesses e ambições individuais com preocupações sociais mais vastas e a tentar fazê-lo numa situação de incerteza inerente sobre o futuro.»**

Um terceiro factor importante para os britânicos, não é a conceptualização de uma abordagem baseada em «competências», mas a sua implementação em contextos específicos económicos, estruturais e ideológicos. Por exemplo, existem muitos debates internos sobre a estreiteza de interpretação exigida pelos «Lead Bodies» (Organismos Orientadores) no Reino Unido e o sentimento de que, apesar da retórica sobre «gama», «base lata», «dinâmica» e «capacidade de adaptação», existe o perigo de uma disposição estrutural a caminhar para o «limitado». São exemplos típicos disto os seguintes comentários:

*«... os padrões profissionais baseiam-se implicitamente num conceito de competência, cujo foco pode ser limitado ou lato. A consequência de padrões limitados ou baseados em tarefas será uma estrutura de «padrões» que não satisfará as necessidades de uma economia moderna. Pelo contrário, precisamos de um conceito de competência lato, para orientar os padrões e os*

*respectivos sistemas de avaliação e de ensino».* (Mansfield, 1981).

*«Existem actualmente indicações claras de insatisfação entre os responsáveis pelas políticas a nível nacional, no que respeita à limitação dos padrões especificados pelos «Lead Bodies», que constituem a base das NVQ». A «Confederation of British Industry» (Confederação da Indústria Britânica) (CBI) comentou com pesar: «A ênfase dada ao estabelecimento de padrões por diferentes entidades industriais, não conduziu naturalmente ao desenvolvimento de competências «genéricas» transestruturais».* (Ibid).

## O contexto intelectual

O contexto intelectual no âmbito do qual se situa a noção de «competência» encontra-se sujeito a um debate considerável. Este debate desenrola-se no seio de teorias de aprendizagem e ideias de conhecimento que são algo vagas. Aqui, o meu principal ponto de referência é um conjunto de artigos intitulado: «**Knowledge and Competence: current issues in training and education**» (Conhecimento e Competência: questões actuais sobre ensino e formação profissional), editado por Harry Black e Alison Wolf (1991). Uma questão importante que se coloca é a seguinte: se um determinado conjunto de conhecimentos é sempre essencial para o desempenho, porque é que há-de fazer parte da lista dos «padrões»? Certamente que se pode inferir a sua existência a partir do desempenho eficaz. Mas é evidente que isso não é assim tão simples. Especificamente, Alison Wolf (1991) escreve:

**«Um ponto muito importante é que a competência é um conceito mental, e não algo que se pode observar directamente. Igualmente importantes, são os vários componentes da «competência» que aparecem no material bibliográfico, qualquer que seja a forma como são rotulados. Assim, podemos realmente concordar que o conhecimento e a compreensão contribuem para a competência, embora seja impossível observar ou avaliar directamente qualquer dos três.»**

A autora continua, salientando que a concepção do conhecimento como um armário repleto de factos arrumados de forma



arbitrária, viola totalmente aquilo que conhecemos sobre a estrutura da mente humana. Talvez devêssemos reportar-nos a Descartes que foi quem, afinal, sublinhou que «a memória não é um armário, mas uma parte integral do próprio corpo».

Wolf continua:

*«1. O conhecimento e a compreensão não se encontram divorciados do desempenho. É mais adequado considerar que o comportamento (ou o desempenho) derivam das estruturas do conhecimento.*

*2. O conhecimento e a compreensão são conceitos que têm de ser inferidos do comportamento observável, tal como a própria competência.*

*3. O conhecimento é extremamente contextualizado. Para se inferir o conhecimento com confiança, especialmente quando este tem aplicações vastas, tem de possuir amplas provas.*

*4. O conhecimento e a compreensão são frequentemente (e/ou) melhor adquiridos «na prática».*

*5. As ilações sobre as formas de escorar o conhecimento e a compreensão, têm de ser tiradas com a devida cautela, relativamente à possibilidade de esquemas alternativos ou incorrectos.»*

Este constrangimento reflecte-se, não apenas a nível conceptual, mas também na abordagem da implementação. Haffenden e Brown (1989), fazem o seguinte comentário, a propósito dos professores:

*«Em resumo, pode verificar-se que existem percepções extremamente diversas sobre a natureza da competência. A ideia mais coerente e englobante, ao nível mais baixo, é a que diz respeito à competência pessoal. As vantagens desta abordagem são as mais variadas, entre as quais não é de somenos importância o facto de ela sublinhar simplesmente o carácter central das pessoas. A diversidade de opiniões sobre a competência pode, por si própria, ser vista como uma indicação da necessidade de um programa muito mais completo de desenvolvimento do pessoal, não para impor a unicidade na compreensão da natureza da competência, mas antes para se obter um acordo mais lato quanto à direcção global que o*

*curriculum deverá seguir».* (Haffenden e Brown, 1981).

Estruturalmente, podemos voltar a referir-nos ao carácter descentralizado do(s) sistema(s) britânico(s). Uma vez que não existem padrões centrais, em muitos casos não existe, de facto, qualquer concordância ou familiaridade com os padrões e os critérios de desempenho concebidos pelos «Lead Bodies» para uma determinada indústria.

*«Os supervisores, os gestores e os formadores terão de aprendê—los e interiorizá—los, antes de a avaliação localizada poder produzir qualquer outra coisa que não sejam padrões amplamente variáveis.»* (Ibid.).

## O contexto cultural

A abordagem baseada na competência constitui parte de um contexto mais vasto, em que as questões pedagógicas e curriculares deveriam determinar, em vez de seguir, as questões estruturais e as relacionadas com os recursos; pelo menos, é essa a questão. Escrevendo sobre as implicações que isto envolve, relativamente ao Ensino Superior, nos termos da «Education Reform Act» (Lei da Reforma do Ensino), de 1988, Beryl Pratley (1988) comenta:

*«Podemos romper com a tradição em que os recursos no Ensino Superior se sucedem a uma implementação curricular bem sucedida, e passar a estabelecer sistemas em que os recursos são providenciados de forma a garantir uma concepção, uma implementação e uma avaliação curricular eficazes.»*

Contudo, um importante dilema é colocado por um grupo de profissionais do sector, ao analisarem quatro países comunitários, do ponto de vista de quatro áreas profissionais diferentes (Gordon e Parkes, 1992). Eles colocam a seguinte questão:

**«Dada a superioridade dos processos, a que factor se podem atribuir os fracos resultados verificados no Reino Unido?»**

A sua resposta encontra-se nos índices de participação, na coerência e na globalidade do sistema, nos níveis de aplicação dos recursos e em curricula de base mais alargada,

**«A abordagem baseada na competência constitui parte de um contexto mais vasto, em que as questões pedagógicas e curriculares deveriam determinar, em vez de seguir, as questões estruturais e as relacionadas com os recursos; pelo menos, é essa a questão».**



bem como nos outros factores já referidos acima.

O sistema NCVQ é voluntário, sendo apenas um dos aspectos de uma posição voluntarista nacional de negociação com o patronato, que prefere a via da persuasão à via da legislação. Isto também se aplica aos papéis locais dos «Training and Enterprise Councils» (Conselhos para a Formação Profissional e as Empresas) e é complementar ao carácter descentralizado das entidades que outorgam as qualificações:

*«Isto teria, contudo, poucas consequências, se as entidades patronais se empenhassem firmemente no desenvolvimento dos recursos humanos.»* (Raggatt, 1991).

## Questões estruturais e organizativas

Existem dois grandes temas que é necessário recapitular:

1. **a especificidade é necessária na reconstrução de um sistema;**
2. **a lógica da implementação num determinado contexto cultural e estrutural, oferece um contexto que ultrapassa em muito a simples conceptualização dos instrumentos.**

Uma grande vantagem das abordagens da «competência» na Grã-Bretanha, é o facto de estas poderem colocar em alinhamento os mecanismos de qualificação, certificação e avaliação, tanto para a formação técnico-profissional inicial, como para a formação profissional de adultos, e ainda penetrar no ensino VET e no Ensino superior (Gordon, 1993).

Burke (1991) faz a distinção entre a intervenção directa através de iniciativas políticas específicas e aquela que se processa por osmose, especialmente no caso do Ensino Superior.

«A osmose refere-se a mudanças que ocorrem no ES e podem ser consideradas como o surgimento de uma resposta a necessidades reconhecidas internamente. Vejo as mudanças por osmose que ocorrem no Ensino Superior, como uma consequência de características das abordagens baseadas na competência, que estão a ser absorvi-

das pelo ES, em grande medida, como resultado daquilo que se está a passar, em termos das NVQ e dos desenvolvimentos paralelos que se dão nos curricula, a nível nacional».

Isto implica, pelo menos, uma coerência que abrange todos os sectores do ensino e constitui um sinal positivo para um futuro cenário britânico coerente.

Outra característica da abordagem baseada na competência, em termos de organização, é ser baseada em unidades/aprovações. **Ela reforça o carácter da formação britânica, que se está a tornar cada vez mais modular.**

Ao nível mais simples, um módulo consiste na decomposição de um programa ou programas em pequenas secções, as quais podem ser agrupadas de várias maneiras e em sequências organizadas de diferentes formas, conduzindo a um certificado. Segundo os protagonistas, as vantagens de um sistema modular - qualquer que seja o seu tipo - são as seguintes:

- a utilização mais eficaz dos recursos;
- o alargamento das opções que se oferecem aos estudantes e a flexibilidade na forma de ministrar a formação;
- a facilidade de se poder variar o ritmo, a calendarização e a forma de ministrar a formação;
- a capacidade de ser inovador;
- maiores índices de participação e melhor utilização das instalações.

O desenvolvimento de uma abordagem modular tem um impacto directo na gestão e no desenvolvimento curricular. Em termos de organização, os elementos afectados são os seguintes:

- a gestão financeira;
- a estrutura da organização;
- a forma como o ensino/aprendizagem são organizados e depois providos de recursos;
- os recursos humanos e a forma como se encontram distribuídos.

Mas os «módulos» são interpretáveis de forma tão lata como as «competências». Numa recente conferência da PETRA em Lisboa (1992), as conclusões poderiam ser traduzidas, de um modo geral, da seguinte maneira: *«Já não sabemos o que é um módulo e também já não nos interessa»*. Isto

**«Uma grande vantagem das abordagens da «competência» na Grã-Bretanha, é o facto de estas poderem colocar em alinhamento os mecanismos de qualificação, certificação e avaliação, tanto para a formação técnico-profissional inicial, como para a formação profissional de adultos...»**



é uma forma irreverente de analisar a diferenciação entre a definição e a implementação.

No sistema alemão, em particular, poderá verificar-se uma resistência à modularização, por se tratar de um tímido primeiro passo para a introdução na Europa de um Sistema Duplo para ministrar formação proporcionando, na formação técnico—profissional inicial, processos de maturação, juntamente com a estima social e uma orientação lata no sentido da qualidade.

## O contexto político

Não existe qualquer entidade que se possa denominar de mundo «anglo-saxão», mas verifica-se uma diferença notória entre os sistemas de ensino que podem ser chamados de «geridos» (principalmente os existentes nos países de língua inglesa) e os que se podem apelidar de «administrados». Nos sistemas alemão ou francês, por exemplo, é de esperar que os técnicos especializados trabalhem no âmbito de um sistema **«administrado»**. Um sistema «administrado» é aquele em que as decisões-chave relativas aos recursos, ao pessoal e aos currículos, são tomadas fora da instituição. Um sistema **«gerido»** é aquele em que a sede da tomada de decisões é **a instituição**, e em que o Reitor é um **«gestor»** (utilizando a metáfora no sentido empresarial). No mundo inteiro, a nível das instituições de ensino ou formação profissional, tem-se verificado uma pressão, no sentido da autonomia, do corporativismo, da «gestão» e dos orçamentos globais. Essa pressão é aceite ou rejeitada, dependendo da cultura e da estrutura em que é recebida.

A metáfora da «empresa», aplicada à situação britânica, tem significado a expectativa de que os estabelecimentos de ensino superior sejam dotados de orçamentos mínimos e, efectivamente, geridos de forma competitiva entre si.

Ao mesmo tempo, os lugares-chave de administração e de tomada de decisões, são predominantemente ocupados pelo patronato - nos Training and Enterprise Councils - TEC (Conselhos para a Formação e as Empresas); nas universidades, com as entidades patronais a desempenharem um papel predominante nos órgãos directivos e nos «Lead Bodies» para os sectores profissi-

onais, na determinação dos níveis. A estrutura alemã de «parceria social», em que os sindicatos desempenham um papel substancial, juntamente com as entidades patronais, encontra-se muito reduzida.

Os «Training and Enterprise Councils», que existem a nível local, são controlados, não por representantes eleitos dos governos central e local, mas por homens de negócios nomeados pelo governo. (Os programas para jovens desempregados e desempregados de longa duração, anteriormente administrados pelos órgãos locais ou regionais do antigo Ministério do Emprego, são geridos localmente pelos TEC. A verba nacional atribuída a estes programas ascende a 1,5 biliões de libras esterlinas. A explicação do governo para esta decisão baseia-se no facto de os TEC serem organizações locais e poderem identificar-se claramente com a área local que servem).

O papel das entidades patronais na determinação dos «padrões» de que derivam as competências, tem de ser considerado num contexto político mais alargado. Daí a preocupação sentida pelos comentadores, face a necessidades e a padrões determinados por um sector do patronato que **não possui** uma longa tradição de investimento e de empenhamento na formação profissional. Entre o vasto material bibliográfico que confirma este ponto, inclui-se o famoso relatório MSC/NEDO (1984) **«Competence and Competition»** (Competência e Concorrência), que revelou que as entidades patronais da Alemanha Ocidental gastavam quase três vezes mais no ensino técnico-profissional e na formação profissional inicial e contínua, do que as suas congéneres do Reino Unido.

O governo britânico tem tido tendência para seguir (não sendo necessariamente bem sucedido) os exemplos americanos de inovação nas relações indústria-formação profissional. Conforme Unwin (1991) salienta:

*«Em 1986, o 'Boston Compact' incentivou o governo da Sr<sup>a</sup> Thatcher a financiar, através da Manpower Services Commission, uma série de parcerias similares em centros urbanos do Reino Unido, apesar dos sinais de alerta, provenientes de Boston, de que nem tudo estava a correr bem».*

Os próprios TEC foram inspirados nos PIC - «Private Industry Councils» americanos

*«...verifica-se uma diferença notória entre os sistemas de ensino que podem ser chamados de «geridos» (principalmente os existentes nos países de língua inglesa) e os que se podem apelidar de «administrados».*

*«... No mundo inteiro, a nível das instituições de ensino ou formação profissional, tem-se verificado uma pressão, no sentido da autonomia, do corporativismo, da «gestão» e dos orçamentos globais. Essa pressão é aceite ou rejeitada, dependendo da cultura e da estrutura em que é recebida».*



(Conselhos da Indústria Privada). Assim, podemos perguntar-nos se a imitação de experiências norte-americanas relativamente falhadas, não será simplesmente um produto da incapacidade ministerial para lidar com outras línguas, que não sejam o inglês.

É verdade que muitas das tendências acima descritas são mundiais, e não especifi-

camente britânicas (até mesmo os franceses, nas escolas, falam de «le marketing»), mas o exemplo britânico é visto como o produto acabado e frequentemente não é considerado representativo das diferentes tradições existentes nos estados europeus de média dimensão. Claro que isto poderá, uma vez mais, ser devido ao facto de se encontrar na vanguarda!

#### Bibliografia

**Bengtsson, Jarl** (1993), «Labour Markets of the Future: the challenge to education policy makers», in **European Journal of Education, Volume 28, n° 2** (ed. Parkes), The European Culturak Foundation, Amesterdão.

**Burke, John** (1991), «Competence and Higher Education: implications for institutions and professional bodies», in **Change and Intervention - Vocational Education and Training** (Raggat P. & Unwin L. (ed.) The Falmer Press, Londres.

**Further Education Unit** (1984), «Towards a Competence-based System», Londres.

**Gordon, Jean**, a sair em 1993, «Comparative Analysis of the systems and procedures of certification of qualifications in the European Community», CEDEFOP, Berlim.

**Gordon, Jean & Parkes, David** (1992), «Strategies For VET in Europe», AVCI, Londres.

**Haffenden e Brown** (1989), «Towards the Implementation of Competence-based curricula in Colleges of Further Education», in Burke, J. (ed.) **Competency-based Education and Training**, Falmer Press, Lewes.

**Jessup, Gilbert** (1991), «Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training», *ibid.*

**Levy, Margaret, Matthews, David & Oates, Tim** (1989), «A Guide to Work-based learning Terms», FE Staff College, Bristol.

**Mansfield, Bob** (1989), «Competence and Standards», in Burke, J. (ed.) **Competency-based Education and Training**, *ibid.*

**Mansfield, Bob e Matthews, David** (1985) **Job Competence: a description for use in Vocational Education and Training**, FESC, Bristol.

**Messick, Samuel** (1982), «Abilities & Knowledge in Educational Achievement Testing», Princeton, New Jersey.

**Pratley, Beryl** (1988), «Who's Driving the Curriculum Now?», in **Planning the FE curriculum, Implications of the 1988 Education Reform Act**, (ed. Kedney & Parkes), F.E.U., Londres.

**Raggatt, Peter** (1991), «Quality Assurance and NVQs», in **Change and Intervention - Vocational Education and Training**, Raggatt, P. & Unwin, L. (ed.), The Falmer Press, Londres,

**Sanderson, Michael** (1993), «Vocational Education and Training: a historian' view», in **European Journal of Education**, Volume 28, n° 2, *ibid.*

**Standaert, Roger**, «Technical Rationality in Education Management: a survey covering England, France and Germany», in **European Journal of Education, Volume 28, n° 2**, *Ibid.*

**UDACE** (1989), «Understanding Competence», Unit for the Development of Adult Continuing Education, Leicester.

**Unwin, Laura** (1991), «Meeting the Needs of a «Global Society»: Vocational Training in the U.S.A.», in **Change and Intervention - Vocational Education and Training**, (Raggatt, P. & Unwin, L. eds.), *ibid.*

**Wolf, Alison**, «Some Final Thoughts: Vocational Education Policy in a European Context», in **European Journal of Education, Volume 28, n° 2**, *ibid.*

**Wolf, Alison** (1990), «Unwrapping Knowledge and Understanding from Standards of Competence», in **Knowledge & Competence: Current issues in Training and Education**, (ed. Black & Wolf), COIC, Ministério do Emprego, Londres.



# Como avaliar a «competência»: a experiência do Reino Unido

Este artigo trata principalmente de uma recente experiência efectuada no Reino Unido, em que uma abordagem muito particular da definição e avaliação de competências constituiu a pedra angular da política governamental de formação profissional. Os ensinamentos são, contudo, de ordem mais geral. Se se pretende que as «competências» venham a ter uma grande relevância política a nível nacional ou europeu, o significado que uma pessoa atribui a uma competência, tem de ser reconhecido igual ao de outra. Significa isto que as questões da definição e da avaliação são fundamentais.

O Reino Unido foi mais longe do que qualquer outro país, ao incorporar abordagens baseadas na competência nas tendências principais do ensino e da formação profissional. A sua experiência veio destacar vários problemas teóricos e operacionais importantes, relacionados com a abordagem. Pensar em termos de «competências», pode constituir uma abordagem útil para a concepção de programas de formação e para o desenvolvimento dos recursos humanos. Todavia, a evolução verificada no Reino Unido demonstra que a substituição de uma linguagem de qualificações mais tradicionais por esta nova linguagem, por si própria, não significará nada, em termos de ajudar a criar mecanismos de reconhecimento mútuo da aprendizagem e das qualificações dos indivíduos.

As ideias que se encontram por trás da avaliação e do ensino baseados na competência, conforme são praticadas e defendidas no Reino Unido, são essencialmente de origem americana. (Isto aplica-se especialmente à variante inglesa. Como os leitores certamente saberão, a Inglaterra e a Escócia possuem sistemas de ensino bastante diferentes, e o ingleses adoptaram uma versão mais «purista» do ensino e da formação profissional baseados na competência, do que os escoceses.). As publicações sobre a avaliação baseada na competência,

que surgiram na Grã-Bretanha nos anos oitenta, encontram-se repletas dos ecos da correspondente literatura norte-americana de dez anos antes. Apenas são radicalmente diferentes as estruturas institucionais, que produziram padrões de implementação e crescimento muito diferentes, em programas baseados na competência. Na sua essência, a política governamental do Reino Unido assegurou a adopção geral das abordagens baseadas na competência, fazendo-as depender do financiamento do governo central. Nos EUA, os trabalhos experimentais localizados tiveram poucos ou nenhuns efeitos a longo prazo; de tal forma, que os defensores americanos desta abordagem estão agora a redescobri-la, em parte através do programa britânico.

A definição que se segue é americana. Resume, contudo, todas as características principais da avaliação baseada na competência, conforme é actualmente defendida no Reino Unido:

*A avaliação baseada na competência é uma forma de avaliação derivada de um conjunto de resultados, e que demonstra tão claramente ambos os resultados - os gerais e os específicos - que os avaliadores, os alunos e outras partes interessadas, podem fazer um julgamento bastante objectivo, relativamente ao sucesso ou insucesso do estudante na obtenção destes resultados; e que certifica o progresso do estudante, com base na demonstração da obtenção destes resultados. As avaliações não estão dependentes do tempo, tal como acontece nas estruturas formais de ensino.<sup>1</sup>*

As três componentes da avaliação baseada na competência, que são particularmente importantes e que se englobam na definição anterior, são as seguintes:

1. A ênfase dada aos resultados, especificamente, os resultados múltiplos, cada um dos quais é distinto e considerado separadamente;



## Alison Wolf

Docente na área de Educação e Directora-adjunta do Centro Internacional de Investigação sobre Avaliações. Trabalhou no

campo da educação, tanto nos Estados Unidos como no Reino Unido.

**«Uma perspectiva de competência poderá constituir uma ajuda inestimável para um formador ou um educador, porque força o sistema a concentrar-se naquilo que se pretende alcançar. Todavia, ligar a avaliação e o reconhecimento à noção de competência, dá origem rapidamente a problemas graves.**

**... A nível europeu, a avaliação baseada na competência não é certamente uma maneira de acabar com as discordâncias, nem criar um entendimento comum onde este já não existe».**

<sup>1</sup> Adaptado de G. Grant et al. «On Competence: A critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education» (Sobre a Competência: uma análise crítica das reformas do ensino superior, baseadas na competência) (Jossey-Bass, São Francisco, 1979), pág. 5.





***A avaliação baseada na competência levou à criação de Qualificações Profissionais Nacionais (NVQs), assente em padrões de competência profissional.***

2. A crença de que estes podem e devem ser especificados até se tornarem claros e «transparentes» - de forma que os avaliadores, os avaliados e «terceiros» possam compreender o que é que está a ser avaliado, e o que deve ser atingido;

3. A separação da avaliação de instituições ou programas de ensino específicos.

Estas características definem a prática da avaliação baseada na competência. Todavia, a ênfase dada aos resultados e à «transparência» não é exclusiva do contexto baseado na competência. É igualmente uma característica que define uma teoria de avaliação bastante mais lata, a da «referenciação de critérios». A referenciação de critérios preocupa-se, de forma similar, com resultados claramente especificados e com avaliações dirigidas a estes resultados separadamente, em vez de lidar com «notas de passagem» ou «normas». Também esta tem sido uma abordagem com muita influência, nos últimos anos (por exemplo, no seio do «English National Curriculum» (Curriculum Nacional Inglês); e também ela se inspira, conceptualmente, nos Estados Unidos. Apesar de tudo, a avaliação baseada na competência e a referenciada por critérios não são sinónimas. A primeira implica uma ideia de competência que é essencialmente não académica. Na prática, conforme se pode ler no mesmo texto americano de onde foi retirada a nossa primeira definição,

*ela tende... a derivar de uma análise de uma função actual ou futura na sociedade moderna e... tenta certificar o progresso do estudante com base na demonstração do desempenho em alguns ou todos os aspectos dessa função. (ibid., pág. 6)*

Por outras palavras, é profissional, no sentido mais lato, e ligada à ideia de desempenho na «vida real». Efectivamente, no início, nos Estados Unidos, a avaliação (e o ensino) «baseados no desempenho» eram termos mais frequentemente utilizados do que «competência».

A avaliação baseada na competência adquiriu importância em Inglaterra a seguir à «Review of Vocational Qualifications» (Análise das Qualificações Profissionais), efectuada pelo governo em 1986. Esta levou directamente à criação do «National Council for Vocational Qualifications», com uma

directiva para a criação de um sistema com base em «National Vocational Qualifications (NVQ)» (Qualificações Profissionais Nacionais) de certificados profissionais aprovados. A análise defendeu que «as avaliações efectuadas por muitos organismos não testavam ou registavam de forma adequada as competências exigidas pelos empregos», que «os métodos de avaliação tendem a ser tendenciosos, na medida em que testam o conhecimento ou as qualificações, em vez da competência» e que «existem muitas barreiras ao acesso, provenientes dos requisitos de entrada e de frequência». O sector do ensino, nesta fase, era encarado essencialmente em oposição às reformas necessárias, e as suas objecções às reformas propostas eram geralmente menosprezadas.

As Qualificações Profissionais Nacionais (NVQ) encontram-se actualmente desenvolvidas de forma a abranger a maior parte dos sectores do emprego. Derivam das actividades dos «lead industry bodies» (organismos orientadores das indústrias), que representam um determinado sector da indústria ou do emprego. Cada um desses organismos é responsável pela elaboração de **padrões** detalhados de competência profissional. Estes, por seu turno, são utilizados como base para os diplomas profissionais. Nenhuma qualificação poderá ser reconhecida como uma «NVQ», se não for baseada nos padrões emitidos pelo respectivo organismo orientador da indústria; e o financiamento por parte do governo depende da existência desse reconhecimento. O processo de reconhecimento de uma NVQ não implica qualquer discussão curricular formal (excepto quando isso esteja implícito nos padrões), nem aprovação dos programas de ensino. **Parte-se do princípio que a utilização dos padrões assegurará a qualidade destes últimos.**

Como qualificações nacionais, cada uma das NVQ cobre uma determinada área de trabalho, a um nível de realização específico. São baseadas no pressuposto fundamental de que para cada indústria, existe um único modelo identificável do que implica um desempenho «competente». A ideia de que, para cada função, existe uma tal noção de competência acordada, a qual pode ser inferida e inspirar consenso, é fundamental para qualquer sistema de avaliação deste tipo. É igualmente, conforme veremos mais adiante, um pressuposto heróico e questionável.

***(as NVQs) «...são baseadas no pressuposto fundamental de que para cada indústria, existe um único modelo identificável do que implica um desempenho «competente». É... um pressuposto heróico e questionável.***



A estrutura de uma NVQ é modular ou «baseada em unidades». Estas unidades são definidas como grupos de «elementos de competência e critérios de desempenho associados, os quais formam uma actividade dissociada ou subárea de competência, que tem um significado e um valor independente na área de emprego a que a NVQ se refere.» (NCVQ, 1991). Um elemento de competência é uma descrição de algo que uma pessoa que trabalha numa determinada área profissional deve ser capaz de fazer. Reflecte uma acção, um comportamento ou um resultado que tem um «significado real» no âmbito do sector profissional em que se insere. Por exemplo:

*criar, manter e melhorar relações de trabalho eficazes* é um exemplo de uma competência de gestão;

*informar os clientes sobre produtos e serviços, conforme for solicitado* é retirado de uma lista de competências dos serviços financeiros.

Ambas as descrições partilham duas qualidades obrigatórias. Envolvem um verbo activo e um objecto - isto é, são baseadas no desempenho - e não se encontram ligadas a quaisquer programas específicos de formação.

Da forma como foram expressos, ambos os exemplos são, efectivamente, afirmações muito gerais. Cada uma delas poderia ser aplicada a um número imenso de contextos e a um desempenho de qualidade muito variável. No sistema britânico, a avaliação de competências desta natureza é concretizada através de **critérios de desempenho** altamente especificados. Estes são os parâmetros pelos quais um avaliador

julga se um indivíduo é capaz de desempenhar uma actividade num posto de trabalho, de acordo como o nível exigido. Com efeito, os critérios de desempenho determinam medidas explícitas de resultados. A figura 1 oferece um exemplo de um elemento de competência, com os seus critérios de desempenho.

Para lhe ser reconhecida uma competência, um candidato tem de demonstrar com êxito que preenche **cada um** destes critérios. Isto deve-se ao facto de a avaliação baseada na competência, conforme é interpretada pelo «National Council for Vocational Qualifications», exigir uma *correspondência exacta com os padrões baseados nos resultados*. Esta atitude tem de ser global: tem de se obter provas de que o candidato preencheu cada um dos critérios de desempenho. De acordo com os princípios defendidos, se isto não for feito, perde-se uma característica essencial do sistema: o facto de sabermos com exactidão aquilo que a pessoa que foi avaliada é capaz de fazer.

É importante salientar este objectivo, porque ele é o cerne da mais recente defesa dos testes de competência. Espera-se que um sistema baseado na competência seja muito superior às formas tradicionais, por ser tão transparente, e pelo facto de produzir exactamente aquilo que se descreve. E isso pode efectivamente *ser* produzido, porque os critérios de desempenho são tão claramente definidos, que o avaliador pode considerar que um candidato conseguiu atingi-los (ou «ainda não conseguiu atingi-los») sem qualquer ambiguidade. Deste modo, é necessária uma relação directa entre os critérios e as competências, e entre a avaliação e os critérios.

**«...a avaliação baseada na competência, conforme é interpretada pelo «National Council for Vocational Qualifications», exige uma correspondência exacta com os padrões baseados nos resultados».**

### Figura 1: Elemento de competência do nível II NVQ

«Identificar e retirar documentos de um sistema de arquivo já existente»

Critérios de desempenho

- a. Os documentos especificados são prontamente localizados, retirados e entregues à pessoa correcta ou no local certo.
- b. Os atrasos na entrega dos processos e/ou documentos são comunicados e as razões desses atrasos são explicadas de forma delicada (sic).
- c. Todos os movimentos dos processos e dos documentos são correctamente registados, actualizados e legíveis.



**«Fizemos notar o pressuposto de que a avaliação não é problemática, porque envolve simplesmente a comparação do comportamento com o «padrão» transparente dos critérios de desempenho. Infelizmente, a realidade é um pouco diferente. Em consequência, a curta história das NVQ também tem sido uma em que a procura de clareza tem produzido uma «metodologia» ainda mais complexa e complicada».**

Fizemos notar o *pressuposto* de que a avaliação não é problemática, porque envolve simplesmente a comparação do comportamento com o «padrão» transparente dos critérios de desempenho. Infelizmente, a realidade é um pouco diferente. Em consequência, a curta história das NVQ também tem sido uma em que a procura de clareza tem produzido uma «metodologia» ainda mais complexa e complicada.

Na segunda parte deste artigo, serão discutidas as razões técnicas para este facto. Aqui, limitamo-nos a ilustrá-lo através de um exemplo. Os critérios apresentados na figura 2 destinam-se a ser aplicados a um assistente de um grupo de crianças, a uma pessoa autorizada a tomar conta de crianças. Contudo, da forma como estão descritos, poderiam igualmente aplicar-se a um psiquiatra infantil ou a um especialista em terapia da fala. Como é que o avaliador sabe qual o «padrão» que realmente se aplica?

Esta falta de clareza tornou-se notória desde bastante cedo - muito antes de uma grande quantidade de NVQ serem efectivamente avaliadas ou outorgadas. A resposta consistiu na instituição de uma nova noção, a de «gama descritiva». Esta tornou-se rapidamente num complemento obrigatório para

todos os padrões. Oficialmente, as gamas descritivas «descrevem os limites no âmbito dos quais se espera que o desempenho atinja os padrões requeridos, para que se possa considerar um indivíduo competente». Por outras palavras, inserem os critérios de desempenho num determinado contexto e espera-se que esclareçam se se trata de um psiquiatra ou de uma pessoa que toma conta de crianças. Impõem ainda outros requisitos de avaliação, pois a competência tem de ser totalmente avaliada «em toda a gama». Além disso, acrescentam em muito o volume da documentação, a qual por vezes, ocupa tanto espaço, como os próprios critérios de desempenho.

O que não conseguiram, todavia, foi tornar tudo claro e sem ambiguidades. A interpretação e a prática utilizada na avaliação continuam a ser diversas.

Em consequência, foram rapidamente seguidas de outro complemento obrigatório dos padrões: «especificações do que são o conhecimento e a compreensão basilares». Os arquitectos originais das NVQ partiram do princípio que os requisitos do conhecimento seriam claramente compreendidos pelos formadores e professores, com base nos critérios de competência. Veio a provar-se que este ponto de vista era optimista. Seminários que tentavam «extrair» ou «induzir» requisitos do conhecimento a partir dos padrões estabelecidos, demonstraram rapidamente que o conhecimento extraído não era, de facto, de forma alguma padronizado, mas sim sujeito a interpretações muito diversas. Seguiram-se «distas de conhecimentos» formais. Finalmente, acabou por se questionar a «transparência» dos requisitos de avaliação. Tal como as «gamas descritivas» e as «descrições de conhecimentos» foram acrescentadas aos níveis, também o foram os requisitos de avaliação. Actualmente, os órgãos das indústrias têm de acrescentar listas de «especificações de avaliação» aos padrões que são utilizados pelos organismos que fazem exames e outorgam certificados.

Deste modo, é adicionado ainda um outro nível de detalhes e de centralização. Os níveis e as qualificações daí resultantes tornaram-se documentos extremamente extensos e densos. A noção aparentemente económica de «competência» tornou-se exaustivamente definida e reduzida. No decorrer do processo, torna-se cada vez mais im-

## **Figura 2: Critérios de desempenho de um elemento de competência, para uma pessoa que trabalhe com crianças de tenra idade**

«Identificar as capacidades de linguagem e comunicação de cada criança»

1. As observações da interacção da criança com outras crianças e adultos fornece informações objectivas sobre as suas capacidades espontâneas de fala e de comunicação.
2. São seleccionados actividades e métodos de comunicação que incentivam a criança a comunicar e são adequados aos interesses e às capacidades da criança.
3. A informação sobre a capacidade de comunicação da criança em casa, obtida em conversa com os pais, é tratada de forma confidencial e utilizada apenas se for necessário, para desenvolver um quadro das capacidades de linguagem e comunicação da criança.
4. A forma como a criança ouve e compreende as histórias, as instruções e outros tipos de comunicação, é verificada regularmente, através da observação e da interacção com a criança.
5. A identificação das capacidades de linguagem e de comunicação da criança é baseada em fontes de informação relevantes.



praticável e cada vez menos atraente para as entidades patronais, como base para os seus próprios programas de formação, ou como modo de certificar os seus empregados. Também se torna cada vez mais questionável, como abordagem adequada, num mundo de rápida mudança tecnológica e em que se verifica uma fluidez nas fronteiras entre postos de trabalho.

As primeiras experiências americanas em que se inspirou o programa inglês, terminaram de forma similar, com enormes volumes de documentos impossíveis de consultar e prescrições demasiado detalhadas. É espantoso o contraste entre a aparente simplicidade e latitude da «competência» como conceito, e a rígida e restritiva realidade. Contudo, esta tendência é inerente à ideia de «resultados» totalmente transparentes, sem ambiguidade, como ideia operacional. Torna-se inevitável, quando se tenta avaliar a competência de uma forma exacta e se pretende utilizá-la como base para uma certificação e reconhecimento nacional (ou internacional).

## As limitações dos «resultados especificados»

Existem razões teóricas, de ordem geral, pelas quais as tentativas para especificar os resultados de forma tão clara, que qualquer pessoa possa fazer uma avaliação fiável, estão condenadas ao fracasso. Suponha-se, por exemplo, que uma pessoa estava interessada em algo extremamente específico e abstracto, muito menos dependente de um contexto, do que a competência média atribuível a um posto de trabalho e por isso, presumivelmente, mais fácil de definir. Uma técnica matemática muito específica constitui um bom exemplo: a capacidade para multiplicar números inteiros.

Nos Estados Unidos, onde os testes «referenciados por critérios» foram muitíssimo desenvolvidos, a definição dos pontos a utilizar para testar técnicas deste tipo tornou-se extremamente precisa: tem de haver um determinado número de pontos, com uma determinada dificuldade, com um número exacto de perguntas que envolvem um dígito (por exemplo 3 x 2), uma tantas com dois dígitos (por exemplo 12 x 20) e assim por diante. E no entanto, após ter elaborado um teste destes, poderá uma

pessoa afirmar realmente, com total confiança, que «estes estudantes são capazes de multiplicar números com dois dígitos»? Quantos erros têm o direito de cometer? Teriam obtido o mesmo resultado, se o conjunto de perguntas tivesse sido diferente? Poder-se-á considerar que 11 x 11 conta «o mesmo» que 99 x 99?

Muitos dos critérios de desempenho das qualificações baseadas na competência são quase tão limitados como os exemplos fornecidos pelos testes académicos referenciados por critérios. Uma NVQ de «nível II» em Administração de Empresas é uma das maiores NVQ, em termos do número de entradas, uma vez que se presta muito bem à formação e ao reconhecimento de técnicas específicas de escritório (e uma das poucas NVQ que é bastante fácil de avaliar no local de trabalho). É nisto que se inspira o exemplo apresentado na figura 1. A «gama descritiva» para esta competência informa-nos que:

*a Competência inclui sistemas de arquivo baseados no papel, que abrangem a recolha de informação a partir de sistemas alfabéticos e numéricos de arquivo, que implicam sistemas de indexação e métodos de arquivo laterais e verticais. Requer competência em procedimentos de registo de entrada e saída e de busca de processos em falta ou desactivados.*

A orientação para a avaliação acrescenta que, se forem avaliados fora do local de trabalho,

*os estudantes têm de demonstrar competência, lidando consecutivamente com um mínimo de 20 artigos a retirar, num mínimo de três ocasiões diferentes... Para cada simulação de avaliação, deve ser providenciado um conjunto de documentos completamente diferente.*

Todavia, todos estes requisitos adicionais, apenas ocasionam mais questões. Suponha-se que havia uma ligeira sobreposição nos documentos usados na avaliação: isso invalidaria a avaliação? Tem alguma importância o facto de os documentos serem retirados de um sistema contendo 20 ficheiros, em vez de 2000? Quantos têm de ser provenientes de ficheiros contendo documentos cujos movimentos são realmente registados? Qual o tipo de sistema de indexação que conta? E por aí adiante...



**«A inerente variabilidade dos contextos em que a competência é testada e exibida, significa que os avaliadores têm de tomar constantemente decisões importantes sobre como deverão considerar o contexto, quando estão a avaliar se uma prova observada se enquadra num critério definido».**

**Por mais «exacto» que se tente ser, quando se inicia esta via, surge sempre a necessidade de uma definição ainda maior.** Esta é exactamente a experiência do Reino Unido com as NVQ. Os critérios de desempenho poderiam significar muitas coisas diferentes, por isso, adicionámos a gama. A gama pode ser interpretada de muitas maneiras - acrescentámos mais listas. No final deste processo, e em toda a sua boa fé, as pessoas podem continuar a considerar «competência» comportamentos muito diferentes.

O que pretendia ser a vantagem original, era que «o desempenho individual... fosse avaliado com base em padrões explícitos... e (deste modo) as pessoas sabem exactamente qual o objectivo que se pretende que atinjam»<sup>2</sup>. A avaliação requer muito menos, em termos de julgamento complexo, do que acontecia com os critérios opacos empregues pelo sistema baseado na escola, ou no ensino superior.

De facto, nada poderia encontrar-se mais longe da verdade. A inerente variabilidade dos contextos em que a competência é testada e exibida, significa que os avaliadores têm de tomar constantemente decisões importantes sobre como deverão considerar o contexto, quando estão a avaliar se uma prova observada se enquadra num critério definido. Por outras palavras, têm de trabalhar com um modelo complexo, interiorizado e holístico - e não um simples conjunto de descritores retirado de um conjunto impresso de indicadores de desempenho...<sup>3</sup>

### **As limitações do julgamento efectuado pelo avaliador**

Se as definições escritas não podem fornecer a clareza necessária, a alternativa consiste em confiar num consenso e numa compreensão pré-existentes, por parte dos avaliadores. Toda a avaliação baseada na competência parte de um pressuposto: de que existem «padrões de competência» para uma indústria ou função, e que estes podem ser articulados por meio de documentos escritos. Os documentos não criam os padrões: articulam-nos e clarificam-nos para os técnicos. Estes compreendem-nos, devido aos

seus conhecimentos prévios e à compreensão implícita do significado de «competência», no seu próprio contexto. Deste modo, as pessoas que desenvolvem os «padrões de competência» explicarão que se vai sempre definindo «tanto quanto for necessário. Só se pára quando todos compreendem.»

Argumentámos que os padrões não podem começar a fornecer especificações de cada ponto tão restritas, que qualquer pessoa poderia utilizá-las para efectuar avaliações fidedignas e consistentes. Mas será que isso tem, de facto, alguma importância? Ou será que uma cultura profissional partilhada pode retirar toda a ambiguidade aos requisitos, de forma que a infinita espiral das especificações - a qual, conforme já afirmámos, estava sempre dependente da referenciação por critérios - seja quebrada pelos conhecimentos técnicos partilhados?

Tem de ser dito que tem havido muitas poucas avaliações independentes sobre se os padrões do Reino Unido estão a ser implementados de alguma forma comparável ou consistente - e, na verdade, seria de todo bastante difícil fazer isso de uma forma clara. Por natureza, as pessoas que utilizam esses padrões nos locais de trabalho, estão a lidar com contextos muito diferentes, por isso, não é óbvia a forma como se poderia medir com precisão a «semelhança». Apesar de tudo, tem de se questionar com seriedade se é provável, mesmo que em princípio, uma combinação de definições e um consenso prévio produzam qualquer comportamento muito uniforme; e também *se o pressuposto de «padrões» pré-existentes e de uma compreensão partilhada, é de todo razoável.* Um dos exemplos oferecidos pelo NCVQ, nas suas orientações, tem a ver com as publicações:

*os custos são minimizados através da aquisição prévia de quantidades óptimas e de uma calendarização avançada, em relação aos requisitos dos prazos.*

Será realmente provável que em todas as indústrias se verifique um consenso sobre se este objectivo foi atingido, o que é que implicaria a sua execução, ou como se poderia reconhecê-lo?

Certamente que as provas existentes não são muito encorajadoras. Harry Black e os seus colegas do Scottish Council for

<sup>2</sup> Fletcher, S. (1991) NVQs, «Standards & Competence» (Padrões e Competência), Londres: Kogan, pág. 66.

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, Christie e Forrest, 1981, «Defining Public Examinations Standards» (Definição de padrões para os exames públicos), Londres: Macmillan; Cresswell, 1987, «Describing Examination Performance» (Descrição do desempenho no exame), Educational Studies 13.3; Brehmer, 1989, «Grading as a quasi-rational judgement process in Lowyck» (A graduação como processo de avaliação semi-racional em Lowyck), J & Clark, C eds., Teacher Thinking & Professional Action, Leuven: Leuven University Press.



Research in Education - SCRE (Conselho Escocês para a Investigação no Ensino) estudaram detalhadamente a forma como algumas universidades estavam a leccionar módulos - aparentemente bastante específicos - de Controlo de Stocks, no âmbito do «Scottish National Certificate», o qual também engloba abordagens baseadas na competência. Todos os departamentos tinham experiência e mantinham laços estreitos com a indústria local e as próprias universidades partiam do princípio que os módulos de Controlo de Stocks seriam muito fáceis de leccionar, ao nível de um padrão comum. De facto, contudo, tanto o conteúdo, como os padrões, foram extremamente diversos, dentro do grupo.<sup>4</sup>

Quando comparados com os módulos do «National Certificate», os desenvolvimentos das NVQ envolveram uma especificação muito maior, maiores restrições relativamente ao formato, listas mais longas, definições mais restritas. Ao fazermos uma pesquisa no «Institute of Education» (Instituto do Ensino)<sup>5</sup>, solicitámos a professores universitários experientes e a supervisores de postos de trabalho que idealizassem exercícios baseados em especificações muito detalhadas. Apesar da cultura profissional partilhada pelos indivíduos em questão, os artigos de avaliação que produziram, de acordo com as especificações, provaram ser muito diferentes, em termos de conteúdo. Analisámos igualmente o nível de dificuldade a que os avaliadores atribuíam proficiência, solicitando-lhes que mandassem fazer e avaliassem um teste mais estandardizado, ao mesmo tempo que utilizavam o seu próprio teste. O nível a que eles atribuíam «competência», neste exercício comum revelou-se marcadamente diferente, o que implica que o padrão subjacente aplicado aos seus próprios exercícios - que, sendo diferentes, não podiam ser directamente comparáveis - era também extremamente variável. Foram obtidos resultados comparáveis junto de examinadores de guias turísticos a trabalhar em diversas delegações regionais, apesar de a maior parte da sua formação ter sido feita em conjunto, e que utilizavam um sistema de exames externos que criava alguns elos trans-regionais.<sup>6</sup>

Os debates sobre a avaliação baseada na competência implicam frequentemente que o julgamento do avaliador é uma questão de somenos importância, uma vez que os

critérios de avaliação se encontram tão detalhadamente e claramente especificados, que a pessoa se encontra mesmo na extremidade mais mecanicista do sistema. Nada poderia estar mais longe da verdade. Os locais de trabalho são imensamente diferentes uns dos outros: deste modo, qualquer processo de avaliação é complexo, sujeito ao acréscimo de factores específicos e, acima de tudo, subjectivo. **Tem de o ser, porque o desempenho real que se observa - directamente, ou sob a forma de artefactos - é intrinsecamente variável:** por definição, a execução de uma peça ao piano, por uma pessoa, ou o plano operacional de uma pessoa não é exactamente igual ao de outra, e não pode ser encaixado mecanicamente, quer numa lista escrita de critérios, quer num modelo.

Este ponto realça igualmente um dos pressupostos problemáticos da avaliação da competência no Reino Unido - um pressuposto que pode ser duplamente ou triplamente problemático a nível europeu. Salientei atrás o pressuposto de que os padrões de competência «existem» já sob alguma forma, e que a tarefa dos organismos representantes da indústria consiste em expô-los e defini-los. Isso não passa de um mito. Em muitos casos, os padrões estão a ser criados e enquanto isso pode, em alguns contextos, fornecer um mecanismo desejável para o melhoramento dos procedimentos praticados na indústria, significa também que muitas empresas, individualmente, não reconhecem nem aceitam aquilo que está a ser oferecido como um padrão de competência para uma indústria. Quanto mais nos afastamos das ocupações de massa, de nível mais baixo, mais agudo se torna o problema (por exemplo, assistentes de vendas, chefias de nível mais baixo).

Uma perspectiva de competência poderá constituir uma ajuda inestimável para um formador ou um educador, porque força o sistema a concentrar-se naquilo que se pretende alcançar. Todavia, ligar a avaliação e o reconhecimento à noção de competência, dá origem rapidamente a problemas graves. Tenho defendido que estes não são transitórios, nem superficiais, mas inerentes às reivindicações demasiado ambiciosas desta abordagem. A nível europeu, a avaliação baseada na competência não é certamente uma maneira de acabar com as discordâncias, nem criar um entendimento comum onde este já não existe.

<sup>4</sup> Black et al., 1989, «The Quality of Assessments» (A qualidade das avaliações), Edimburgo, Scottish Council for Research in Education.

<sup>5</sup> Wolf A. e Silver R., 1986, «Work-based Learning» (A aprendizagem baseada no trabalho), Sheffield, Ministério do Emprego.

<sup>6</sup> Wolf, A. «Authentic Assessment in a competitive sector», in Torrance, H.ed. Evaluating Authentic Assessment (Buckingham: Open University Press 1994)



**Hilary Steedman**

Secretária e Investigadora Sénior no National Institute of Economic and Social Research, Londres



# Avaliação, Certificação e Reconhecimento de Competências e Qualificações Profissionais<sup>1</sup>

**«... A nível da oferta temos uma mão-de-obra activa com um distinto grau de adaptação a uma procura nova e sucessivos grupos de jovens que ingressam na vida adulta, mais ou menos aptos a satisfazer os novos flexíveis requisitos de qualificações. A nível da procura, temos as próprias empresas, cujos interesses, a curto prazo, em manter os actuais níveis de qualificações, estão, provavelmente, em contradição com os seus interesses a longo prazo, em passar a uma fase de elevada qualidade. A experiência indica que, sem intervenção oficial, nem os indivíduos nem as empresas estarão aptos a tomar as medidas necessárias à transição para um regime de equilíbrio de qualificações elevadas/qualidade elevada.**

**... A interacção das instituições públicas e privadas ou o comportamento das empresas determina o sucesso - ou o fracasso - dos esforços empreendidos para aumentar o crescimento económico, através do desenvolvimento de qualificações».**

Muitos países industrializados defrontam-se com uma situação em que muitas empresas dos sectores do comércio e da indústria necessitam de passar rapidamente de uma relação de baixas qualificações/baixa qualidade, própria da era da mecanização, para um novo equilíbrio, apropriado à era da especialização flexível. Neste processo de transição, a análise da recente experiência dos países industrialmente avançados indica que as instituições desempenham um papel preponderante na criação de condições que incentivem, tanto as empresas como os indivíduos, a investir no desenvolvimento de qualificações. Estes acordos institucionais serão frequentemente (mas não exclusivamente) celebrados com entidades oficiais eleitas ou nomeadas a nível local, regional ou nacional - ou por vezes com todas as três. A política oficial que «lubrifica as rodas» ou substitui as acções de formação privadas ocupa-se geralmente de três componentes das qualificações profissionais - legislação e instrumentos financeiros, fornecimento de instalações e pessoal de formação, avaliação e certificação. Nesta comunicação será posteriormente abordada a questão de saber até que ponto o Governo deverá procurar uma posição de monopólio no processo de avaliação e certificação.

Até que ponto uma sociedade pode ir ao encontro das aspirações de desenvolvimento pessoal e profissional de jovens e adultos está dependente de quão bem essa mesma sociedade permite que a sua mão-de-obra se adapte às mudanças. Os países que se adaptam rapidamente e com sucesso às exigências das novas tecnologias estão em condições de oferecer aos seus cidadãos níveis de vida mais elevados e têm mais recursos que lhes permite financiar um desenvolvimento contínuo e a melhoria das qualificações. Os países que, mais ou menos acentuadamente, se debatem com o

problema de baixas qualificações/baixa qualidade disporão inicialmente de menos recursos para proporcionar o desenvolvimento de qualificações e alargar as perspectivas profissionais dos indivíduos. Para os países que, de alguma forma, se debatem com este círculo vicioso de qualificações e qualidade, os requisitos de uma gestão custo-eficácia da formação constituirá a principal limitação sobre até que ponto a avaliação e a certificação da competência profissional poderá ir ao encontro da enorme diversidade de necessidades individuais.

## Implicações das diferentes abordagens de avaliação e certificação

Na maior parte dos países já existe uma tradição de ensino liberal profundamente enraizada, orientada para o desenvolvimento do indivíduo e a introdução na sua própria cultura e sociedade. Apesar de tradicionalmente haver uma certa diferença entre as exigências do mercado de trabalho e a actividade dos professores nas escolas e «Colleges» (Estabelecimentos de Ensino Pós-secundário) a crescente procura de trabalhadores mais flexíveis, com um bom nível geral de qualificações, indica que o programa dos cursos destinados aos jovens e respectivo processo de avaliação tradicional - o exame escrito - estão cada vez mais a ser sujeitos ao escrutínio directo por parte dos empregadores, dos pais, preocupados com o facto de a escola não estar a preparar os alunos para o mercado de trabalho de hoje e dos diversos governos, preocupados com a eficiência nacional.

O exame escrito, elaborado e classificado no exterior, que exige que os candidatos demonstrem a sua capacidade de transmitir a sua compreensão, através de respostas



escritas bem formuladas, é ainda hoje o método de avaliação mais correntemente praticado na maior parte do ensino «académico» e serviu o objectivo de identificar, de forma razoavelmente satisfatória, os qualificados a transitar para o grau de ensino seguinte. Além disso, afirma-se que os empregadores usavam os resultados dos exames escolares para escolher potenciais trabalhadores com elevadas capacidades gerais, sem se preocuparem com a natureza das qualificações específicas que poderiam ser certificadas mediante um exame (teste de selecção). No entanto, tanto as escolas como os «colleges» têm vindo a ser cada vez mais solicitados a ministrar uma maior variedade de cursos profissionais, específicos e relacionados entre si. Logo no início deste processo, foi reconhecido que o exame escrito formal não pode proporcionar uma avaliação adequada (válida) destas qualificações.

Várias respostas a este problema foram elaboradas por países da OCDE, algumas das quais insistem em que os estudantes façam, e passem, uma prova escrita formal, para além da avaliação por assessores externos, do desempenho no âmbito de uma prova prática, baseada num trabalho, (por ex. a Alemanha). Outros países insistem igualmente em ambas as componentes de avaliação das qualificações profissionais - a prova escrita de conhecimentos gerais e o teste prático de desempenho - embora aceitem a certificação parcial de desempenho da componente prática, pois admitem que o indivíduo, apesar de qualificado na sua área de actividade, poderá não ter capacidade para ficar aprovado na prova escrita (por ex. a França). Qualquer que seja a vantagem de transmitir informações acerca do que o candidato sabe fazer (muitos peritos em matéria de avaliação criticam os exames escritos limitados a um determinado tempo, pois estes pouco podem revelar acerca do desempenho fora da sala de exame), o facto é que poucos são os países que dispensam integralmente os exames escritos para a concessão de diplomas profissionais. Contudo, um sistema inovador de avaliação de competências profissionais, recentemente introduzido na Grã-Bretanha, baseia-se exclusivamente no desempenho, não requerendo qualquer tipo de provas escritas. O argumento, que prontamente será entendido pelos que já se defrontaram com este tipo de problemas, é que este método de avaliação é mais válido, ou seja,

permite que o consumidor avalie muito mais eficazmente as verdadeiras capacidades do candidato, do que um diploma baseado nos resultados de um exame.

Uma tendência hoje verificada em muitos países é a de a maior parte dos jovens com mais de 16 anos prosseguirem o ensino geral e/ou a formação profissional. As suas expectativas dirigem-se cada vez mais para um sistema que, para além de uma maior variedade de escolha, lhes possa também oferecer maiores oportunidades de progredir e auferir a correspondente remuneração. É evidente que estes objectivos se tornam mais problemáticos, uma vez que foi aceite que as provas práticas de desempenho têm de integrar o processo de avaliação profissional. As autoridades de muitos países gostariam de conceder a todos os jovens, entre os 18 e os 19 anos, o mesmo diploma ou um certificado separado de igual estatuto.

Com a avaliação de competências profissionais que dependem de provas práticas de desempenho, a avaliação «académica» tradicional através de exame começa a tornar-se muito diferente do recente sistema de avaliação baseado em critérios de desempenho. O argumento invocado para a atribuição do mesmo estatuto a ambos os tipos de qualificação torna-se, contudo, mais difícil de sustentar. Diversos países conceberam e implementaram diferentes soluções para o problema do reconhecimento da igualdade das qualificações profissionais e académicas pós-secundárias. Por um lado, como acima se referiu, insiste-se nos exames formais, tanto para a certificação profissional como para a académica geral. Por outro, como na Grã Bretanha, a forma de avaliação diverge radicalmente. Outros países tentaram abolir a chamada linha divisória entre profissional e académico, possivelmente através do lançamento de cursos modulares que permitem aos estudantes «escolher e misturar».

Os cursos académicos gerais foram sobretudo frequentados por jovens, tendo sido muitas vezes oferecidos apenas numa base de estudo contínuo de vários anos a tempo inteiro. Os cursos que conduzem à obtenção de diplomas profissionais precisam de ser postos à disposição de um público muito mais vasto, incluindo os adultos com grandes responsabilidades domésticas que pretendem reingressar na vida activa, os tra-

**«... o programa dos cursos destinados aos jovens e respectivo processo de avaliação tradicional - o exame escrito - estão cada vez mais a ser sujeitos ao escrutínio directo por parte dos empregadores, dos pais,... e dos diversos governos...»**

**«Várias respostas... foram elaboradas por países da OCDE...»**

<sup>1</sup> Fonte: «Avaliação, Certificação e Reconhecimento de qualificações e competências profissionais», OCDE, Paris, 1994.

Este artigo baseia-se numa comunicação apresentada durante o Seminário organizado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal e a OCDE, que decorreu entre 27 e 30 de Outubro de 1992 na cidade do Porto. O seminário foi integrado num programa desenvolvido pela OCDE - «A Mudança do Papel da Educação e da Formação Técnica Profissional» (VOTEC). Está a ser elaborada uma publicação da OCDE sobre o desenrolar desta conferência. Agradecemos à OCDE ter-nos autorizado a publicação desta comunicação.





balhadores adultos em regime de tempo inteiro e pessoas com um baixo nível de formação. Isto significa que, se quisermos oferecer a mesma forma de certificação profissional a todos estes grupos, para além dos jovens, a avaliação terá de ser mais flexível do que a actualmente praticada no final do ensino secundário a tempo inteiro. Uma vez mais, as pequenas unidades modulares poderão ser o melhor veículo para ministrar e aprender competências e qualificações profissionais, para o que a tradicional sala de aula pode ou não ser o local mais adequado, podendo a oficina do «college» ou o local de trabalho constituir o melhor enquadramento para ensinar e aprender. Na verdade, as exigências desta diversificada clientela e as matérias práticas relacionadas com o trabalho poderão implicar fortemente que a avaliação seja realizada fora do enquadramento escola/«college», o que poderá pôr em causa se os professores a tempo inteiro, com formação académica, deverão participar em quaisquer tipo de exame ou certificação. Geralmente, a avaliação das competências profissionais, tanto de jovens como de adultos tem lugar fora de qualquer enquadramento educativo escola/«college» - no caso da Grã Bretanha ela é integralmente efectuada pelo supervisor do formando. Quanto mais afastada do enquadramento educativo for efectuada a avaliação, mais difícil se tornará providenciar a transferência de uma via de ensino para outra ou a progressão baseada num número de unidades, umas profissionais e outras académicas.

to de conhecimentos abstractos e comunicá-los a outros constitui, só por si, uma qualificação vital que todos os indivíduos deveriam ser incentivados a desenvolver. O argumento invocado para se exigir que um indivíduo que pretende obter uma certificação profissional seja submetido a exames formais de carácter geral, poderá assentar mais no conceito de que essas qualificações são uma forma de promoção da flexibilidade, um requisito do futuro. As autoridades de alguns países da OCDE partilham esta opinião, embora outras se mostrem menos convencidas.

### **Função da avaliação e da certificação no funcionamento dos mercados de trabalho e da formação.**

O sistema ideal de certificação profissional é o que permite que o empregador identifique o candidato adequado às exigências específicas da tarefa. Se o «college» ou a formação profissional baseada no trabalho já tiver fornecido as qualificações necessárias para o desempenho de uma determinada tarefa, o empregador poderá poupar valiosos recursos que, de outra forma, teria de gastar com essa formação; outra vantagem é a de o empregado se revelar mais produtivo, facto que o empregador reconhece mediante o pagamento de um prémio (diferencial salarial). Este prémio funciona para potenciais formandos como um sinal de que compensa investir tempo e dinheiro neste tipo de formação, motivando-os a procurarem cursos de formação. Trata-se aqui, obviamente, de um círculo virtual de certificação, produtividade, maiores rendimentos e maior esforço de formação, que se torna muito difícil de realizar na prática. Apesar disso, o facto de a certificação dever corresponder às qualificações que o empregador necessita e valoriza assenta em muito no esforço investido na certificação por parte dos «colleges», dos avaliadores e das autoridades governamentais.

Alguns países não concedem uma ampla certificação de competências profissionais específicas no âmbito do sistema educativo a tempo inteiro, quer em virtude de uma decisão política consciente, quer pela forma como os seus sistemas foram evoluindo. Esta posição poderá ser justificada pela crescente importância atribuída pela indús-

***«Quanto mais afastada do enquadramento educativo for efectuada a avaliação, mais difícil se tornará providenciar a transferência de uma via de ensino para outra...»***

A introdução do método de avaliação da competência profissional, exclusivamente baseado no desempenho no local de trabalho, levanta duas importantes questões, nomeadamente, se um conjunto de competências «acresce algo» ao que se entende por «qualificação». O que esperamos que um indivíduo qualificado esteja apto a fazer? Esperamos que este possua um conjunto de capacidades apoiadas em conhecimentos teóricos que reforçam as suas qualificações, e que ele saiba demonstrar esses conhecimentos através de uma explicação coerente, oral e/ou escrita, perante uma audiência? Muitos argumentarão que o artesão qualificado pode ser mestre no seu ofício, sem no entanto ser capaz de construir uma frase coerente. Outros contraporão que, num mundo em rápida transformação, a nível das exigências profissionais, a capacidade de assimilar um conjun-



tria e comércio modernos à flexibilidade e à capacidade de adaptação de trabalhadores, as quais são produto de um elevado nível de formação geral. Noutros países, em que se continua a proceder à certificação em vários sectores profissionais específicos, as exigências de flexibilidade e adaptabilidade estão cada vez mais a ser integradas na elaboração e na avaliação dessas qualificações. É possível que o sistema anterior possa ser mais adequado para os mercados de trabalho dos países, em que as empresas pretendem desenvolver a formação e as acções de reciclagem dos trabalhadores adultos (exemplos concretos são o Japão e a França); os países com mercados de trabalho externos mais activos tendem a conceder uma certificação profissional mais específica. No entanto, a rápida variação dos requisitos das empresas para com o mercado de trabalho, levantam uma pertinente questão: será que as acções de formação de profissões específicas constituem uma adequada forma de preparação para o emprego nas economias industrializadas avançadas? A certificação é inevitavelmente baseada em padrões profissionais já existentes. Na altura em que estes forem institucionalizados em grandes acordos de certificação, as qualificações certificadas poderão, contudo, já não ser necessárias. Um factor que poderá, inclusivamente, ser contraproducente para uma economia é o de as qualificações certificadas se orientarem demasiado para as exigências dos empregadores - os próprios empregadores poderão estar a basear a sua produção em padrões ultrapassados e ineficazes de divisão do trabalho e o resultado do processo de certificação pode vir apenas contribuir para perpetuar essa ineficácia. Todos os países terão, portanto, de encontrar maneiras de resolver o problema do planeamento antecipado da certificação de competências profissionais. Para tal, não deverão limitar-se a satisfazer as necessidades imediatas da indústria, mas, pelo contrário, garantir poder fazer face aos requisitos de formação futuros, os quais, dada a sua natureza, não poderão ser previstos com qualquer rigor.

Os países da OCDE desenvolveram diversos tipos de soluções estratégicas para estes problemas. Por um lado, temos uma abordagem quase exclusivamente fundamentada no estabelecimento de uma base sólida de qualificações gerais (Japão); por outro, uma abordagem baseada no grande

envolvimento das organizações de empregadores e trabalhadores na elaboração dos programas de formação profissional, complementando-os ainda com o lançamento de acções de formação no local de trabalho e assegurando, assim, que os requisitos não estejam longe das necessidades mais recentes (Alemanha). Outras intermédias combinações interessantes, fundamentadas na certificação baseada no trabalho ou no «college», foram desenvolvidas por outros países (como a Holanda e a Dinamarca).

Como já foi referido, a situação ideal é aquela em que os empregadores manifestam o seu reconhecimento da certificação através do pagamento de um bónus por qualificações certificadas. Condição necessária é que esta certificação seja transparente e considerada viável. Em certos países, sobretudo nos que possuem sistemas de certificação oficializados pelo Estado, as organizações de trabalhadores fizeram pressão - com êxito - para que as certificações profissionais globalmente reconhecidas fossem contempladas em sistemas de escalonamento salarial. As vantagens destes sistemas são, em síntese, maiores incentivos para os indivíduos investirem em qualificações e uma ampla oferta de trabalhadores qualificados. As desvantagens incluem a rigidez dos mercados de trabalho e dos sistemas de formação, nos quais a inovação ou a nova certificação podem ter de ser negociadas, tanto com os representantes dos empregadores como com os dos trabalhadores.

Quais são os factores que conduzem à valorização da certificação profissional por parte dos empregadores? Como acima se referiu, o reconhecimento das competências profissionais pelos empregadores será mais fácil se a certificação for considerada fiável, isto é, segundo as normas, quer em termos de tempo quer em termos de cobertura de todo o território nacional ou regional; embora simples e fácil de compreender, esta certificação fornece toda a informação que o empregador solicita. A grande vantagem de muitos sistemas nacionais de certificação profissional reside no facto de os padrões de competências certificadas terem sido mantidos ao longo dos tempos - na maioria das vezes graças ao regime de exames externos e à fiscalização dos programas bem como graças ao facto de os empregadores terem uma ideia do que esse certificado atesta por estarem familia-

**«... o reconhecimento das competências profissionais pelos empregadores será mais fácil se a certificação for considerada fiável, isto é, segundo as normas, quer em termos de tempo quer em termos de cobertura de todo o território nacional ou regional...»**



rizados com o trabalho dos que o possuem. A necessidade de fiabilidade e simplicidade colide, inevitavelmente, com a necessidade de adaptar a certificação aos mercados de trabalho dinâmicos.

Não é só na entrada para a vida activa que os indivíduos precisam de ser persuadidos a investir na formação. Estes passarão mais facilmente a investir na formação inicial se adivinharem perspectivas de progressão para além do diploma inicial. Mais uma vez, estes certificados terão de corresponder às necessidades do empregador e oferecer-lhe perspectivas reais de avanço. Isto significa mais uma vez que os mais bem sucedidos sistemas de certificação serão reconhecidos em acordos colectivos, ficando todavia ao critério do empregador promover ou não um trabalhador que possua as qualificações adequadas.

Um importante aspecto da viabilidade da transferência é se, nos sistemas nacionais de certificação, a certificação profissional deve ser equiparada a outras qualificações educativas gerais, orientadas para a obtenção de um diploma de acesso ao ensino superior (universitário ou politécnico). Enquanto que, tradicionalmente, se manteve a separação entre ambas as vias de ensino (académica e profissional), muitos países pretendem agora conceder um único diploma que proporcione o acesso ao emprego ou ao ensino superior a todos os candidatos. Isto implica atribuir igual valor à formação profissional e à formação académica geral. Estes sistemas são vistos como oferecendo aos jovens uma mais ampla escolha e maior flexibilidade e, assim, maiores incentivos para o estudo. É de vital importância para a credibilidade dos estabelecimentos de formação que os diplomas por eles concedidos sejam amplamente reconhecidos no mercado de trabalho. Muito embora estes possam certificar um bom nível de qualificações, o processo de aceitação e reconhecimento dos diplomas, concedidos por organismos recentes e desconhecidos, pode levar vários anos. Uma das formas de assegurar o reconhecimento de um diploma em todo o território nacional ou regional é o de o Estado o «subscrever», concedendo-lhe a sua garantia de qualidade através da respectiva oficialização. No caso de ser o Estado o único organismo efectivamente competente para oficializar os diplomas profissionais - quer através de proibição explícita de outros organismos

procederem à certificação de qualificações, quer através de outra forma de uso de poderes monopolistas, tais diplomas tendem a obter larga aceitação por parte da indústria e do comércio, muitas vezes simplesmente pelo desejo de algo melhor. O inconveniente de haver uma única entidade certificadora é de existir, assim, pouco incentivo para ter em conta a importância das necessidades da indústria. Um modelo alternativo consiste em serem os próprios organismos comerciais e industriais a criar e a oficializar os diplomas do seu sector específico. Apesar da vantagem do reconhecimento das necessidades do sector, existe o inconveniente de estes diplomas não serem facilmente transferíveis entre os diversos sectores profissionais. No interesse dos trabalhadores e dos empregadores o ideal seria que os diplomas fossem universalmente reconhecidos, não só em cada um dos sectores e profissões, como também entre eles. Uma componente de formação geral, comum a todos os diplomas, pode vir a contribuir consideravelmente para a possibilidade de transferência entre os sectores.

A progressão no âmbito de uma profissão requer um aumento da escala de qualificações profissionais e de oportunidades adequadas, de forma a que os trabalhadores as possam aproveitar. Não devemos esquecer o já referido problema de muitos empregadores se mostrarem relutantes em assumir os custos de formação dos seus trabalhadores, por recearem que os diplomas obtidos lhes facilite a ida para outra empresa. Uma solução sugerida pelo Reino Unido consiste, precisamente, em as empresas exigirem aos trabalhadores o reembolso dos custos de formação, caso estes venham, efectivamente, a mudar de emprego.

Mesmo ao nível interno de um país, poderá ser útil para as entidades que concedem, obtêm ou tentam obter o reconhecimento de diversas qualificações para um sistema oficializado, providenciar a equivalência de diversos diplomas. Exemplo disto é o enquadramento NVQ em quatro níveis do Reino Unido.

Enquanto que os países de emigração desenvolveram muitas vezes métodos extremamente eficazes de avaliação das qualificações dos novos candidatos e converteram os seus diplomas, de forma a serem reconhecidos nos países de acolhimento,

**«O inconveniente de haver uma única entidade certificadora é de existir, assim, pouco incentivo para ter em conta a importância das necessidades da indústria».**



os países da UE foram lentos na tomada de medidas concretas para promover a «transferibilidade» das qualificações profissionais. Nos escalões profissionais mais elevados, alguns acordos arduamente negociados permitem agora que profissionais liberais (dentistas, engenheiros etc.) possam competir em base de igualdade com os do país de acolhimento. O processo foi, no entanto, mais moroso relativamente aos diplomas de competências profissionais. Seria interessante reflectir sobre os porquês deste facto. Uma razão residirá na grande diversidade de tipos de certificação de graus profissionais (ofícios) atribuídos nos diferentes países comunitários, contrariamente ao que acontece com os diplomas de nível profissional mais elevado.

Esta grande diversidade em matéria de certificação foi, sem dúvida, o principal motivo das dificuldades da negociação de um acordo sobre equivalências, ao nível da CE. Muitas soluções foram propostas: em primeiro lugar, a proposta de criação de um novo sistema de qualificações profissionais «Europeu» - mas os custos e a dificuldade de obtenção de um consenso (em especial por parte dos que crêem já possuir um bom sistema) constituíram o principal entrave. Em segundo lugar, a proposta de um acordo sobre reconhecimento multilateral por parte dos governos nacionais, tendo medidas neste sentido sido tomadas pelo Centro Europeu de Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP). A sua forma de abordagem consistiu na identificação de profissões e actividades existentes nos diferentes países comunitários e em reunir representantes do patronato e dos trabalhadores com outros peritos, no sentido de inventariarem os diplomas que atestam as competências nesses sectores. Não restam dúvidas quanto às vantagens desta abordagem para os empregadores, apesar da considerável peritagem requerida em matéria de certificação profissional comparativa, para dela poderem retirar o máximo proveito.

Na prática, estudos recentemente levados a cabo pela Task Force da CE junto dos empregadores europeus, indicam que muitos empregadores de trabalhadores oriundos de outros Estados-membros da UE não desejam mais informação ou legislação sobre a harmonização das qualificações profissionais. Alguns empregadores possuíam métodos próprios de avaliação da compe-

tência de novos candidatos provenientes de outros Estados-membros da UE (pomo-los à prova durante três dias; se não prestarem, mandamo-los embora). A opinião geral é que as barreiras linguísticas continuam a constituir um maior entrave à mobilidade dos trabalhadores na UE, do que a ausência de um sistema de qualificação profissional harmonizado.

### **Implementação de sistemas de avaliação, certificação e oficialização**

São muitos os «protagonistas» que, nas escolas, «colleges», locais de trabalho e oficinas participam nas complexas tarefas de avaliação que conduzem à certificação. Grande parte do debate concentra-se em saber quem de entre eles deverá efectuar a avaliação. Não há dúvida de que são os professores e os formadores quem melhor conhece as capacidades dos alunos, devendo por isso ser requerida a sua participação no processo de avaliação. Em alguns países, são os professores a conceber e a classificar os exames (mas não dos seus próprios alunos). Noutros, são os professores a estabelecer os seus próprios métodos de avaliação e, inclusivamente, a classificar o trabalho dos seus alunos. Esta prática leva a que surjam problemas difíceis de estabelecimento de padrões credíveis de uma escola ou «college» para outra, recorrendo-se por isso muitas vezes à intervenção de «moderadores» para ajudarem a eliminar as incongruências. Os alunos aprendem geralmente melhor quando a avaliação é especificamente dirigida pelos professores às suas capacidades individuais, uma vantagem que não deveria ser subestimada. As organizações dos empregadores e dos trabalhadores de alguns países participam igualmente no processo de avaliação, o que contribuiu para assegurar que a avaliação tenha uma correspondência razoável, além de permitir que a indústria e o comércio estejam ao corrente da matéria ensinada e avaliada nos «colleges».

Em alguns países, os supervisores dos locais de trabalho desempenham também o seu papel neste processo. Isto pode originar dúvidas, se estes supervisores não tiverem formação adequada e não compreenderem o seu papel. Com uma formação adequada, como acontece na Alemanha,



**«Um método, que parece não ser tão eficaz, é o de um «mercado de qualificações», em que os organismos concorrentes procuram angariar o máximo de candidatos que pagam para obter os diplomas, tendendo, assim, a fazer descer progressivamente o nível de exigência!»**

esta forma de avaliação poderá ser válida e motivadora. Quer os avaliadores sejam destacados das escolas e/ou da indústria, uma sólida oficialização dos padrões é um elemento imprescindível. Os alunos precisam de ter confiança no valor do diploma para o qual trabalharam e um organismo de oficialização responsável é o que utiliza a melhor prática profissional para garantir que os processos de avaliação sejam sempre cumpridos e os padrões de certificação se mantenham tão comparáveis quanto possível ao longo dos tempos e a nível dos diferentes sectores profissionais. O Estado revela-se muitas vezes o melhor garante dos padrões ao longo dos tempos, mas existem exemplos de outros países da OCDE, em que os representantes dos empregadores e dos trabalhadores assumem esta responsabilidade ou em que estas funções são assumidas por organismos autónomos. Um método, que parece não ser tão eficaz, é o de um «mercado de qualificações», em que os organismos concorrentes procuram angariar o máximo de candidatos que pagam para obter os diplomas, tendendo, assim, a fazer descer progressivamente o nível de exigência!

Os diversos tipos de aprendizagem requerem uma avaliação apropriada e as qualificações práticas exigirão a observância e a avaliação das tarefas práticas. Muitos países possuem larga experiência numa avaliação profissional deste tipo de aprendizagem (Holanda, Suíça, para referir apenas alguns). Apesar de poder ser mais dispendiosa do que a tradicional prova escrita, essa avaliação prática é, contudo, um suporte essencial para qualquer regime eficaz de certificação da competência profissional.

O problema da avaliação da anterior aprendizagem de trabalhadores experientes, chama a atenção para uma avaliação mais dirigida para as qualificações já adquiridas do que para potenciais qualificações, no sentido de evitar a imposição de qualificações académicas irrelevantes, se isso impedir o empregado de receber qualquer certificação. A aprendizagem anterior poderá ser avaliada pelas mais diversas maneiras, por exemplo, através de um determinado trabalho, de uma auto-avaliação e de outros métodos mais tradicionais.

«Colleges» e outros estabelecimentos de ensino que procedem à avaliação de com-

petências profissionais deparam muitas vezes com enormes problemas logísticos, em virtude da grande variedade de métodos de avaliação utilizados para os diferentes tipos de alunos - tempo inteiro, tempo parcial, tempo parcial no trabalho, adultos que recebem o reconhecimento da anterior formação e adultos em cursos de reciclagem e de reconversão. É preciso ter em conta os custos, em termos de tempo e de recursos envolvidos em sistemas de avaliação demasiado fragmentados e individualizados. Há inúmeras vantagens em estabelecer um quadro de avaliação para todos estes grupos distintos, para se poder tirar proveito das economias de escala.

Os prós e os contras da avaliação de unidades de formação por módulos e dos sistemas «escolher e misturar» foram acima mencionados. Embora estes sistemas possam beneficiar consideravelmente o formando, por serem mais flexíveis e lhe permitirem maior liberdade de escolha, os empregadores têm mais dificuldade em interpretar essas qualificações em termos do que o estudante está na realidade apto a fazer. Já foi também referido o facto de os empregadores preferirem, geralmente, um simples diploma que ateste o nível das qualificações profissionais adquiridas. Se os módulos tiverem de ser exaustivamente detalhados, isto pode levar a um excesso de informação, e as qualificações poderão não obter o reconhecimento devido por parte dos empregadores.

Os prós e os contras dos sistemas de avaliação «baseados na competência» são evidentes. É conveniente recordar aqui que a avaliação de competências com base na observação do desempenho de um indivíduo depende fortemente da correcta interpretação por parte do avaliador do critério estabelecido para esse desempenho. As diferentes interpretações dos critérios poderão levar a uma grande disparidade entre eles. As competências avaliadas não têm necessariamente que crescer algo a uma qualificação - cuja avaliação pode ser efectuada por métodos mais informais - como o exame oral ou a avaliação contínua. As competências podem assentar em experiências passadas, nas actividades existentes na altura em que o inventário de competências foi elaborado, e não como estas estão a evoluir. Os sistemas de avaliação baseados na competência podem ser meios muito eficazes para certificar qualifica-



ções adquiridas no posto de trabalho por trabalhadores adultos, muito embora possam limitar os jovens ao desempenho de tarefas mecânicas e não desenvolver, assim, as suas potencialidades globais.

## O fracasso do mercado e o papel das autoridades oficiais

A situação de muitos países industrializados poderá ser resumida da seguinte forma: a nível da oferta temos uma mão-de-obra activa com um distinto grau de adaptação a uma procura nova e sucessivos grupos de jovens que ingressam na vida adulta, mais ou menos aptos a satisfazer os novos flexíveis requisitos de qualificações. A nível da procura, temos as próprias empresas, cujos interesses, a curto prazo, em manter os actuais níveis de qualificações, estão, provavelmente, em contradição com os seus interesses a longo prazo, em passar a uma fase de elevada qualidade. A experiência indica que, sem intervenção oficial, nem os indivíduos nem as empresas estarão aptos a tomar as medidas necessárias à transição para um regime de equilíbrio de qualificações elevadas/qualidade elevada. A intervenção oficial não poderá ser casual e espontânea. Terá de actuar segundo uma estratégia bem definida, sistematicamente implementada e aberta ao escrutínio público. A interacção das instituições públicas e privadas ou o comportamento das empresas determina o sucesso - ou o fracasso - dos esforços empreendidos para aumentar o crescimento económico, através do desenvolvimento de qualificações.

## Correspondência e garantia de qualidade

Para serem reconhecidos pelos empregadores, os diplomas deveriam atestar as res-

pectivas qualificações. Um só organismo, muitas vezes controlado pela administração pública, é uma forma eficaz de assegurar um sistema de certificação simples e credível. No entanto, dada a sua natureza, um organismo oficial procura normalmente abranger todo o território, nacional ou regional e, dada a inércia existente a nível de outros acordos subjacentes no campo do ensino e da avaliação, estes organismos poderão encontrar dificuldades em identificar as qualificações profissionais correspondentes, bem como em ajustar a avaliação e a certificação com a devida rapidez. Além disso, os organismos oficiais podem, efectivamente, encontrar-se numa posição monopolista. Em alguns sistemas, especialmente naqueles em que a maioria dos diplomas de qualificações profissionais resulta da frequência de cursos tirados a tempo inteiro num «college», as autoridades oficiais parecem ter tacitamente reconhecido este dilema e concluído que os custos de uma reciclagem contínua se sobrepujam aos benefícios. Por conseguinte, concentraram-se em providenciar qualificações gerais transferíveis, em detrimento da formação específica do posto de trabalho. Isto permite que a falta de correspondência do diploma seja compensada por uma maior fiabilidade e transparência. Além disso, sempre que a avaliação é baseada em qualificações e conhecimentos adquiridos em «colleges», é mais fácil conseguir-se uma garantia de qualidade e a manutenção dos padrões ao longo dos tempos. Sempre que a avaliação e a certificação se baseiam total ou parcialmente na aprendizagem no posto de trabalho, é mais fácil obter-se o factor correspondência, embora ocorra inevitavelmente uma perda de credibilidade e a garantia de qualidade se torne mais difícil e dispendiosa. Uma questão importante consiste, por um lado, em tentar determinar o equilíbrio real entre as qualificações desenvolvidas no posto de trabalho e, por outro, a credibilidade e a garantia de uma adequada qualidade de avaliação e certificação.

**«Os sistemas de avaliação baseados na competência podem ser meios muito eficazes para certificar qualificações adquiridas no posto de trabalho por trabalhadores adultos, muito embora possam limitar os jovens ao desempenho de tarefas mecânicas e não desenvolver, assim, as suas potencialidades globais».**

**«Uma questão importante... é tentar determinar, por um lado, o equilíbrio real entre as qualificações desenvolvidas no posto de trabalho e, por outro, a credibilidade e a garantia de uma adequada qualidade de avaliação e certificação».**



*Mateo Alaluf*



**Marcelle  
Stroobants**



*Docentes e investigadores na  
Universidade Livre de Bruxelas*

**«As invenções terminológicas são, de facto, numerosas. A formação na empresa é agora formação qualificadora, o termo «polivalência» dá lugar a «organização qualificadora» e a qualificação será, doravante, designada por competência. Porém, no essencial, as várias escolas parecem sofrer de amnésia, ou até de regressão teórica.»**

# A competência mobiliza o operário?

A actividade de investigação é organizada a partir de modelos que lhe permitem também comunicar com as outras actividades. Surgem, assim, interrogações que conduzem o trabalho dos investigadores e permitem que diferentes tipos de actividades, de natureza científica, ideológica ou política, se intersectem e, por vezes até, se confundam (Tripier, 1991:9).

A utilização sistemática de um novo conceito, susceptível de substituir as noções precedentes, pode ser entendida no contexto desta mesma lógica, porquanto orienta investigações de natureza empírica, alimenta formas de representação e justifica medidas políticas. Assim, a noção de competência, já de si rica em ambiguidades, adquire novas significações, suscita a curiosidade, é investida de múltiplas funções e o seu uso generaliza-se em domínios diversos. Impõe-se, simultaneamente, ao nível das pesquisas nos domínios do trabalho e da educação, nos discursos dos actores e inspira medidas em matéria de emprego e formação.

## A matriz de uma análise

A partir dos anos 80, como que impelidos pela necessidade, investigadores, empresários, sindicalistas, docentes e formadores revelam um crescente interesse pela noção de competência.

O estudo dos significados atribuídos a esta noção, no âmbito de colóquios sobre formação e emprego, por exemplo (e. a., Levesque, Fernandez & Chaput, 1993), evidencia, de forma notória, a presença de ingredientes sistemáticos que se associam para constituir uma verdadeira matriz de análise.

Mas, porquê promover e explorar competências sem precedente? Em primeiro lugar, porque assistimos a mudanças ao nível do mercado. Os consumidores tornam-se mais exigentes. Os produtos devem, por conseguinte, ser mais diversificados e de

melhor qualidade. Mas também porque, ao mundializar-se, a concorrência é exacerbada. Opera, já não sobre mercados protegidos, em expansão, mas sobre mercados em estagnação, ou até reduzidos, e, simultaneamente, cada vez mais competitivos. Por fim, com a introdução das novas tecnologias no processo de produção, os instrumentos de trabalho são objecto de transformações consideráveis, modificando a própria natureza do trabalho. Este torna-se mais complexo e diversificado e o emprego mais flexível, originando, portanto, uma maior procura de novas competências. Competição, complexidade e competência parecem, pois, indissociáveis.

O contexto no qual surge este apelo às competências é, sem dúvida, um contexto de crise. Mas é, igualmente, um ambiente caracterizado por um forte incremento da escolarização dos jovens. A tal ponto, que os empregadores dispõem, agora, de um maior número de «recursos humanos» e de recursos com mais instrução. As empresas podem, por isso, centrar as suas estratégias de gestão da mão-de-obra nas competências dos seus assalariados. Por um lado, isto permite o desenvolvimento de processos de gestão externa do emprego, com vista a recrutar jovens mais bem adaptados às novas circunstâncias, em detrimento de outros, que serão, assim, preteridos, o que constitui uma forma de precarização do emprego. Por outro lado, as empresas poderão também recorrer a processos de gestão interna, desenvolver formas de gestão previsional do emprego, permitindo antecipar e adaptar as competências.

Ao mesmo tempo que se afirma a exigência de novas competências, define-se de forma precisa o local da sua aquisição. Trata-se, sobretudo, de formações de natureza prática, que surgem como complemento, ou suplemento, da instrução escolar. Enquanto o ensino é ainda criticado pela sua inadequação às necessidades das empresas, a formação em alternância é especialmente preconizada como resposta a essa crise. Tanto as medidas defendidas no âmbito das políticas de emprego, como as que



visam reformar a escola, deixam larga margem de actuação ao ensino em alternância. A formação profissional, na empresa, ou completada por estágios de curta duração em centros de formação, afirma-se como a instância intermédia que permite formar competências adequadas ao processo de modernização da produção.

Este apelo às competências reduz-se, afinal, a uma matriz simples de quatro dimensões, cuja interpretação é, porém, discutível:

1) As condições do mercado induzem transformações ao nível dos processos de produção, dos produtos e do trabalho. Estas mudanças são frequentemente invocadas, embora a sua natureza e extensão não sejam identificáveis de forma directa.

2) As competências disponíveis são importantes, em virtude da subida do nível de instrução dos assalariados. De forma característica, esta evolução, que condiciona as duas dimensões a seguir referidas, não é evocada no apelo às competências.

3) O aumento da oferta de trabalho permite às empresas desenvolver estratégias, quer externas, quer internas, de gestão da mão-de-obra que apostam no nível de competência. Estas «pressões sobre a competência» contribuem para manter uma paisagem de contraste entre empresas onde todos os recursos humanos são intensamente explorados e um mercado de emprego no qual são maciçamente desperdiçados.

4) Esta combinação de oportunidades e de contingências traduz-se num maior recurso à formação profissional na empresa, ou à formação em alternância, como forma de promover competências adequadas. As empresas são incitadas a participar no investimento em formação, não apenas por disposições legais ou contratuais, mas pelas tensões existentes no mercado de trabalho, as quais incentivam os assalariados a apostar na sua formação, desencorajando-os de abandonar a empresa que neles investiu a esse nível.

Nesta perspectiva, a competência define-se como o uso e adaptação, pelas empresas, das aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. Assim, para um trabalhador, ser competente significa encontrar a sua orientação e aceder ao emprego, nele con-

quistando o seu lugar e assumindo as suas responsabilidades, isto é, ser capaz de responder às necessidades da empresa.

Num contexto onde as actividades ligadas ao mundo laboral são definidas em termos militares (guerra económica, estratégia das empresas, luta pela conquista dos mercados, etc.), a «mobilização» das competências surge como uma operação de sobrevivência, assumindo, ao mesmo tempo, um estatuto primordial. Esta mobilização torna-se, conforme os casos, um desafio para a empresa, para a região ou país ou mesmo para a Europa e constitui, portanto, um imperativo de ordem superior, atributo de um novo civismo.

## As «novas» exigências

Que «novas exigências das empresas» se encontram na origem deste apelo às competências? Colocada nestes termos, a questão convida a determinar os conteúdos das tarefas, para, em seguida, definir os conteúdos das formações requeridas pelos postos de trabalho. Esta forma de análise, que tenta partir dos conteúdos do trabalho para definir a qualificação dos trabalhadores, não é, decerto, inédita.

De facto, na França do pós-guerra, e já com o primeiro Plano francês, Jean Monnet coloca o problema dos sectores de base em termos da adequação do emprego às necessidades da reconstrução. O segundo plano (1952-1957) revela ser a escassez de mão-de-obra qualificada um elemento de bloqueio do crescimento. Posteriormente, os planos prevêem a regulação dos fluxos de população escolar, em função das perspectivas de desenvolvimento dos diferentes sectores de actividade. Estes fluxos deverão corresponder às previsões de emprego, por sector, por região e por profissão. A análise comparativa dos fluxos de diplomados e das projecções de emprego deveria conduzir a um equilíbrio, garantindo a adequação entre a oferta de emprego e as formações recebidas. A OCDE, ao desenvolver o conceito de planificação da educação, desempenhou um papel relevante no incentivo a este tipo de trabalhos, em todos os países industrializados.

Porém, à medida que estas tentativas de adequação do ensino ao mercado de tra-





**«De facto, não serão as evoluções observadas ao nível das estruturas do emprego o resultado de imperativos de rendibilidade, mas também das aspirações e insatisfações dos parceiros envolvidos, a saber, empregadores e trabalhadores?»**

**«O confronto das previsões com as tendências observadas revelou, não apenas as lacunas técnicas das projecções, mas também a inconsistência das bases teóricas sobre as quais assentavam.»**

balho se impõem, é contestada a ideia de determinar os fluxos de formação a partir das previsões de emprego. Torna-se, então, óbvio que os modelos são incapazes de ter em conta os fenómenos de mobilidade profissional e que as nomenclaturas de emprego que estão na base das previsões são precárias; que as estruturas de emprego não apresentam a homogeneidade prevista e que as projecções sectoriais ignoram largamente as condições reais da transformação das estruturas do emprego.

Esta tentativa de apreensão das estruturas do emprego é, ainda, apodada de economicista, na medida em que ignora por completo os factores sociais e institucionais da mudança. De facto, não serão as evoluções observadas ao nível das estruturas do emprego o resultado de imperativos de rendibilidade, mas também das aspirações e insatisfações dos parceiros envolvidos, a saber, empregadores e trabalhadores? A análise não poderá, pois, alhear-se das reivindicações e estratégias das organizações patronais e sindicais, nem das políticas de emprego postas em prática pelos poderes públicos.

O confronto das previsões com as tendências observadas revelou, não apenas as lacunas técnicas das projecções, mas também a inconsistência das bases teóricas sobre as quais assentavam, pelo que foram progressivamente postas de lado. Mesmo a OCDE, que se assumiu como o principal defensor destas análises, é levada a constatar que o mundo profissional é «incapaz de prever as tendências futuras do emprego. Nos anos 80, assistiu-se à tomada de consciência do impasse desta abordagem: é certo que a planificação da mão-de-obra é posta em causa, bem como as inadequações nos domínios da educação e do emprego» (OCDE, 1992a: 10).

Será que este abandono da problemática da adequação iria permitir ter em conta a distância entre a aquisição de conhecimentos e a sua aplicação no plano das actividades económicas, ou ainda os múltiplos factores de mediação e as complexas relações entre a posse de um título escolar e o exercício de uma profissão?

Ao que parece, nunca se extraem os devidos ensinamentos das lições do passado. Ao mesmo tempo que se reconhecia o impasse das abordagens adequacionistas,

a falácia da previsão de conteúdos de formação relacionados com determinados perfis de emprego e a incapacidade das empresas para prever as suas futuras necessidades de pessoal, a OCDE propõe, todavia, novos objectivos para o ensino superior.

De acordo com a OCDE, «a procura económica» postula, hoje, «novas exigências». De que se trata? «Estas traduzem-se numa maior procura de novas competências: mais amplas, mais flexíveis, que permitam aos indivíduos evoluir em situações também elas flexíveis e dinâmicas» (OCDE, 1992a). Tratar-se-ia, por conseguinte, de desenvolver, através da formação, «aptidões fundamentais» independentes do próprio conteúdo das formações. Estas deveriam estimular as capacidades de comunicação, permitir enfrentar situações complexas, difíceis e flexíveis, promover o sentido crítico e o espírito empresarial.

À primeira vista, estes recentes trabalhos da OCDE parecem reformular as relações entre sistema de formação e emprego, depois de ter posto em causa concepções amplamente defendidas no passado. A crise de 1968, primeiro, e, depois, o aumento considerável do desemprego a partir de meados dos anos 70, mantendo-se a níveis muito elevados, haviam contribuído para abalar as concepções «adequacionistas».

No que diz respeito ao ensino superior, a OCDE apregoa uma tripla constatação. Primeiramente, assistiu-se ao alargamento da população que o frequenta: trata-se, doravante, de um ensino de massas. Um número cada vez maior de estudantes combinam vida escolar e profissional e muitos retomam os estudos após uma interrupção mais ou menos longa. Além do mais, presentemente, as jovens acedem, em massa, aos estudos universitários, onde são mesmo em número maioritário. Verifica-se, igualmente, um prolongamento da duração dos estudos e uma importante taxa de abandono durante a escolaridade. Assim, o ensino superior, ao transformar-se num ensino de massas, visa um público diversificado, e já não apenas o grupo social homogéneo - quanto ao sexo, idade e origem social - constituído pelos jovens de meios sociais privilegiados.

A segunda constatação prende-se com a importância, em termos quantitativos, das



ciências humanas no ensino superior. Em virtude das políticas de austeridade conduzidas pelos grandes países industrializados, o sector público proporciona cada vez menos saídas profissionais aos diplomados, os quais se orientam, portanto, para o sector privado. Ora, a OCDE considera que «as competências desenvolvidas pelo estudo das letras e das ciências sociais assumem uma crescente importância na vida profissional». Estas áreas de estudo desenvolvem um grande potencial de comunicação e no que diz respeito à «aptidão para tratar temas complexos, para abordar a ambiguidade e a complexidade» (OCDE, 1992b). É justamente o carácter geral deste tipo de formações que é importante, e não o seu conteúdo exacto.

Por fim, a terceira constatação: devido à importância do número dos seus efectivos, o ensino superior encontra-se numa posição de fragilidade relativamente às empresas e ao mundo do emprego. Nesta perspectiva, as ciências humanas ocupam uma posição extrema. Se, por um lado, as competências que desenvolvem são especialmente procuradas pelos empregadores, atraindo estes estudos um considerável número de estudantes, estas ciências constituem, no entanto, a «opção fácil» do ensino superior. O relatório da OCDE avança, assim, a noção de «filtro diferencial». «Se a universidade conta com efectivos relativamente pouco numerosos - salienta o relatório - todo e qualquer diploma tende a conferir um elevado estatuto e boas oportunidades no mercado de emprego, isto de forma quase independente do tipo de estudos efectuados e dos estabelecimentos. A partir do momento em que se assiste a uma proliferação dos estabelecimentos de ensino superior e dos diplomas, bem como a um forte incremento das taxas de participação, os empregadores, e outras entidades, tendem a considerar que somente as universidades mais prestigiadas e os sistemas de ensino de maior exigência e selectividade desempenham um papel de filtragem». Assim, de acordo com o relatório, «os empregadores têm grandes reservas em relação a diplomados que escolheram uma via por aqueles considerada pouco selectiva» (OCDE, 1992b).

Estamos perante um círculo vicioso: o seu êxito em termos de efectivos, a pertinência da sua actuação e das suas orientações acabam por conduzir à desvalorização do es-

tatuto do ensino superior em geral, e das ciências humanas em particular. Coloca-se, pois, a questão de saber em que é que a OCDE se baseia para apregoar estas «novas exigências», e para quê fazê-lo, quando, justamente, reconhece a incapacidade das empresas para as definir e prever.

Por seu turno, a *Task-Force* «Recursos Humanos, Educação, Formação, Juventude», instituída no seio da Comissão das Comunidades Europeias, iniciou um vasto programa de investigação intitulado: «A falta de qualificação, as necessidades futuras e suas consequências na educação e formação». Os promotores do programa não parecem duvidar da capacidade das empresas para definir e prever as suas necessidades de pessoal qualificado, nem tão-pouco se interrogam sobre o desemprego maciço, sobretudo de diplomados, que atinge a Comunidade no seu conjunto. Começam por admitir que «vários estudos permitiram verificar a existência de carências em termos de qualificações, que ameaçam agravar-se nos próximos anos». A *Task-Force* atribui-se, por conseguinte, a missão de identificar, em função das necessidades da economia, os investimentos «quantitativos e qualitativos em matéria de educação e formação profissional» (CCE, 1992).

Eis-nos de novo, após um longo desvio, perante as ambições dos planos franceses do pós-guerra e das tentativas de planificação da educação, nos anos 60, por parte da OCDE. Com efeito, assistiremos, progressivamente, ao desenvolvimento de um mesmo cenário sobre a adequação da formação ao emprego.

As profundas transformações ao nível da produção e da articulação dos postos de trabalho afectam, necessariamente, o conteúdo das actividades profissionais e a orientação da formação. Trata-se de manipular informação e máquinas, mas também matéria, ferramentas e instrumentos. Nalguns casos é necessário remodelar tarefas, noutros trata-se de proceder à redistribuição de funções. A caça aos tempos mortos estende-se a todas as fases da produção e projecta-se no futuro. Trata-se, já não apenas de solucionar problemas, mas de os prever e antecipar; não apenas de corrigir avarias e interrupções, mas de as prevenir. As ordens formais que seguiam a via hierárquica tradicional tornam-se menos visíveis, incorporadas, agora, em programas



**«Através de todas estas evoluções e desvios, uma constante emerge, porém, de forma notória: a preocupação de contribuir para a transparência do mercado de emprego, encontrando formas de correspondência entre os sistemas nacionais de qualificações».**

**«... a partir de meados dos anos 80, as noções de saber-fazer e de competência surgem no centro das investigações».**

**«Actualmente, surge o homo competens, cujo comportamento seria motivado pelo enriquecimento da sua «carteira» de competências».**

informáticos ou transformadas em objectivos de natureza colectiva. Ao mesmo tempo, os recursos informais dos executantes, explicitamente solicitados, seguem um percurso ascendente. «As fontes de criatividade operária», outrora utilizadas sem se referir, ou sem disso se ter consciência, são activamente exploradas. O estatuto dos saberes vê-se, assim, igualmente transformado, todos os recursos humanos podem ser chamados a contribuir. Neste plano, a «competência literária» dos assalariados pode transformar-se em competência profissional.

Através de todas estas evoluções e desvios, uma constante emerge, porém, de forma notória: a preocupação de contribuir para a transparência do mercado de emprego, encontrando formas de correspondência entre os sistemas nacionais de qualificações. Trata-se, agora, de definir, prioritariamente, perfis de emprego e estabelecer correspondências de qualificação. Contudo, na medida em que se confere uma maior importância à formação geral, por um lado, e, por outro, ao carácter evolutivo das exigências das tarefas e à mobilidade dos empregos, a noção de competência tende a impor-se na terminologia, em detrimento da noção de qualificação, e a «carteira de competências» faz concorrência ao título escolar.

## Homo competens

Os sociólogos do trabalho não permaneceram indiferentes ao recrudescer do interesse pelas competências, nele tomando parte activa. É assim que, a partir de meados dos anos 80, as noções de saber-fazer e de competência surgem no centro das investigações. De forma imediata, este vocabulário origina um notório contraste nas descrições dos casos observados. Com efeito, anteriormente, e em especial nos anos 70, não se falava de conhecimentos ou de aptidões para o trabalho, invocadas mais pela sua ausência, numa época em que ainda se fazia referência ao taylorismo como uma «máquina de guerra» capaz de «desapossar» os trabalhadores dos seus saberes. É preciso remontar até ao princípio do século, ao nascimento da sociologia industrial americana, nos anos 20, para verificarmos que Elton Mayo e os seus colaboradores haviam já detectado manifestações de autonomia e de organização, inesperadas da parte

dos executantes. A mensagem das «relações humanas» teve o seu papel na gestão destas práticas informais, que as normas do taylorismo não esgotam. Entretanto, os investigadores, aparentemente seduzidos pelas variantes fordianas do taylorismo, parecem não ter em conta que o trabalho prescrito e o trabalho efectivo mais não são que as duas faces da racionalização. Por isso, a revelação dos anos 80 assemelha-se ainda a uma redescoberta. E se esta redescoberta produz o efeito de uma viragem, é porque todos os ingredientes da matriz anteriormente descrita contribuem para interligar as representações dos investigadores e as dos actores que dominam a cena do trabalho.

Forçando um pouco a nota, poderíamos fazer a caricatura desta quase omnipresença da competência nas definições dos empregos, criando um novo perfil do trabalhador. Com o taylorismo, afirmava-se a figura do *homo oeconomicus*, ou seja, a de um operário racional, guiado pelos seus interesses - maximizar a remuneração. Sob a égide das relações humanas, emerge uma espécie de *homo sociabilis*, movido por uma «lógica dos sentimentos». Actualmente, surge o *homo competens*, cujo comportamento seria motivado pelo enriquecimento da sua «carteira» de competências.

A análise das publicações da década de 80 atesta a grande diversidade das aptidões e conhecimentos valorizados pelos autores (Stroobants, 1993). A solução mais frequente para os designar consiste em acoplar o termo «saber» a qualquer tipo de acção, como, por exemplo, «saber transformar», «saber agir», «saber verbalizar», «saber especializado», «saber de gestão», etc. No termo deste período, a própria competência seria geralmente definida como «saber dominar»... um conjunto de «saberes, saber-fazer e saber-ser». Para lá desta fórmula muito imprecisa, a unanimidade entre estas várias abordagens esbate-se perante a mensagem «as competências são mais importantes...». É possível prever várias formas de completar este comparativo, que correspondem a distintas interpretações da matriz que as condiciona.

De acordo com uma primeira linha de raciocínio, as competências são mais importantes que anteriormente, constituindo um dos indícios da existência de uma ruptura, de uma mutação do sistema produtivo.



Uma segunda tese considera que as competências não são, necessariamente, mais importantes que outrora, mas sim mais importantes do que se pensava.<sup>1</sup> Mas então, que período é este, que, na opinião de certos autores, pertence ao passado, e, para outros, foi mal interpretado? A referência que, em ambos os casos, serve de pano de fundo, é o «modelo» dos anos anteriores, o «taylorismo-fordismo» então considerado instrumento de degradação do trabalho e, mesmo, de desqualificação. Analisemos a aplicação da matriz de interpretação, num e noutro caso.

### A mutação objectiva

Esta primeira tese baseia-se, pois, numa revelação, numa mudança ao nível dos factos. «As coisas» mudaram radicalmente: o sistema produtivo rompeu definitivamente com a lógica da produção em série; a competição centrar-se-á, doravante, na qualidade. A organização do trabalho modifica-se, de acordo com uma organização mais flexível da produção. Já não é válida a divisão vertical, a separação tayloriana entre concepção e execução. Obsoleta, também, a fragmentação horizontal, característica da cadeia de montagem fordiana. Os postos e funções são objecto de recomposição e recombinação. O trabalho torna-se, então, mais abstracto, mais intelectual, mais autónomo, mais colectivo e também mais complexo. A oficina é objecto de «revalorização», da mesma forma que as competências do seu pessoal. A tese da desqualificação, outrora aceite, já não é válida. As empresas aproveitaram as lições do passado e promovem acções de formação e formas de organização ditas «qualificadoras».

De facto, nesta perspectiva, as competências «mobilizadas» não designam as que os trabalhadores adquiriram através da sua formação, mas as competências «requeridas» pelo seu posto. E estas são avaliadas, tendo como referência as transformações técnicas e organizacionais. Deste modo, as exigências são determinadas por **assimilação**, decalcadas a partir dos princípios de funcionamento das máquinas e da sua ordenação. As tecnologias de processamento e transmissão da informação parecem requerer, claramente, faculdades intelectuais, capacidades de abstracção, aptidões de comunicação. Por outro lado, as unidades de produção descentralizadas,

mas estritamente articuladas, exigiriam mais capacidade de iniciativa e espírito de equipa. Esta interpretação contribui, assim, para enriquecer a rubrica dos «saberes» e dos «saber-ser». Estas categorias muito gerais irão servir, depois, para modernizar os perfis de emprego e fornecer directrizes à formação profissional, reproduzindo, uma vez mais, o discurso adequacionista e as suas contradições.

### A refutação

De acordo com a segunda tese, os observadores deixaram-se iludir pelas manifestações exteriores do taylorismo. O operário especializado, tratado como um mero «robot» ignorante, está longe de o ser. Mesmo as tarefas mais rotineiras requerem saberes elaborados. Para o entender, é necessário procurar para lá das aparências. Graças à ergonomia e à psico-sociologia cognitiva, conhecemos melhor a importância, hoje como no passado, das estratégias cognitivas. Ao contestar a definição restritiva do passado tayloriano, esta segunda tese põe em relevo sinais de continuidade, jogando a favor do neo-taylorismo-fordismo. Neste caso, a tese da desqualificação não é abalada pela actual realidade, mas pela percepção da existência de um trabalho efectivo, até aqui subestimado: as competências tácitas que subjazem às performatividades manifestas.

Nesta perspectiva, as competências dos trabalhadores definem-se, já não por assimilação, mas por **complementaridade** das características técnicas. As insuficiências das máquinas patenteiam a amplitude dos saberes irredutíveis. As características não-automatizáveis e as limitações da robótica revelam toda a complexidade de actos cognitivos elementares. Se passaram despercebidos, isso deve-se a que, para nós, constituem uma «brincadeira de crianças».

As aplicações da inteligência artificial e das ciências cognitivas contribuíram, assim, para revelar competências ignoradas, que podem pôr em causa as distinções tradicionais baseadas nos conhecimentos escolares e na formação profissional. Estes poderão, talvez, enriquecer um «inventário de competências», recheiar um *curriculum vitae*, ou qualquer outra lista de capacidades para fazer valer, mas não afectam as condições dessa valorização. O mercado de trabalho

<sup>1</sup> Uma terceira orientação visa, para lá do universo do trabalho, a sociologia no seu conjunto, reunindo argumentos dispersos de índole metodológica, a favor de uma sociologia mais «abrangente». Verifica-se a existência de abordagens de nível microscópico, centradas, quer em torno das interacções entre «actores», quer das suas representações. A competência destes actores (não raro indivíduos) ocupa aqui um lugar de eleição, visto poderem constituir a fonte de «construções sociais» ou sociológicas. O contributo de Trepos representa uma variante inspirada pela teoria das convenções (Trépos, 1992).



valoriza, de facto, as competências raras, em detrimento das que são banais. Como poderiam atributos partilhados por todos os indivíduos, por oposição às máquinas, servir para justificar distinções entre os assalariados? Não constitui, de modo algum, um pressuposto que a qualificação deva reconhecer a totalidade das competências, antes contribuindo para circunscrever tacitamente as que não têm futuro no mercado de trabalho.

As contradições entre estas duas teses mostram que a realidade não é facilmente analisável e que a forma de a interpretar depende da definição de «taylorismo-fordismo». Todavia, as duas argumentações são unânimes em salientar a existência de «formações discretas», ligadas às aprendizagens associadas à organização do trabalho, difíceis de identificar ou quantificar, mas situando-se no seio das «organizações qualificadoras». Estas distinguem-se das tradicionais acções de formação no local de trabalho, pela «aquisição cognitiva» que as caracteriza. De custo menos elevado, estas «formações discretas» tenderiam a adquirir uma maior extensão, podendo mesmo fazer concorrência aos antigos sistemas de certificação. Daqui poderia resultar, igualmente, um novo conceito de carreira oposto às formalizações hierárquicas tradicionais. A antiguidade e as recompensas salariais perderiam alguma da sua importância, enquanto a competência seria valorizada no âmbito de uma organização em que a mobilidade vertical desaparece, em proveito de uma mobilidade horizontal que a polivalência tornaria possível.

Se a análise destas duas teses for feita sob o prisma da qualificação, é possível descobrir um outro ponto comum a ambas e à tese da desqualificação, em relação à qual, pretendem, contudo, demarcar-se. Nesta óptica, estaremos então perante três - e não duas - variantes de uma mesma argumentação. Com efeito, nos três casos, a qualificação é deduzida a partir da qualidade - considerada positiva ou negativa - do trabalho:

- a trabalho degradado, trabalhador desqualificado (tese da desqualificação);
- a trabalho revalorizado, trabalhador competente, logo qualificado (mutação);
- a qualificação depende da competência tácita efectivamente mobilizada no trabalho (refutação).

Esta abordagem comum equivale a pensar que a qualificação deveria deduzir-se, de forma automática, a partir de todas as qualidades manifestadas no trabalho. É, de facto, desta forma que agem os actores que fazem a demonstração das suas capacidades para obter o seu reconhecimento em termos de qualificação. Mas é, justamente, porque este valor é objecto de uma negociação que ele não pode ser deduzido a partir de factores «objectivos».

## Naturalizar as hierarquias profissionais

A tentativa de definir o que são, ou deveriam ser, as qualificações dos trabalhadores, a partir da análise da qualidade do trabalho não é inédita. Não só não é nova, como é discutível, sendo, aliás, debatida desde há muito pela sociologia do trabalho.

A qualificação constitui, de facto, uma forma de, com base em situações de emprego, efectuar agrupamentos de indivíduos e proceder, depois, à sua classificação, por forma a diferenciá-los mediante a sua hierarquização (Alaluf, 1991). Esta noção apresenta, obviamente, ambiguidades e equívocos. Assim, o nível salarial que, supostamente, deveria reflectir as qualidades do trabalho desenvolvido, quando, afinal, «é a ordem das remunerações, que pretendíamos explicar, que explica a qualificação» (Rolle, 1988: 121).

Daqui resulta que, tal como os salários, as grelhas de qualificação elaboradas nas empresas ou ramos de actividade são discutidas, negociadas ou constituem mesmo objecto de conflito. Na medida em que se trata de uma codificação de hierarquias profissionais, a qualificação assim explicitada permite, simultaneamente, limitar e legitimar a arbitrariedade da organização do trabalho. Os actores envolvidos, trabalhadores e empresas, possuem boas razões para rectificar, regularmente, o «desfasamento» existente entre estes acordos e aquilo que se afigura mais «real» para ambas as partes, a tal ponto que tenderão, de algum modo, a «naturalizar» o resultado destas práticas. O mesmo se aplica aos investigadores que, duvidando das classificações salariais que, alegadamente, reflectem relações de força entre interlocutores sociais, cedem à tentação de referenciar uma qualificação mais «real», mais «objectiva», não perturbada por



negociações que reflectem relações de força ocasionais.

É neste contexto que se poderá entender o abandono da noção de qualificação em proveito da de competência, como uma tentativa de legitimar qualificações profissionais para além das relações sociais, ou seja, naturalizar as hierarquias que delas emergem.

Usar o termo competência como sinónimo significa adoptar, sem análise intermédia, as teorias racionalistas da organização do trabalho. É pela atribuição dos postos em função das competências que Taylor concebe a organização científica e que Weber define a legitimidade racional que caracteriza o modelo burocrático. É ela que justifica, em última análise, o lugar ocupado por cada indivíduo.

A competência surge, também, como forma de avaliar a pertinência das qualificações. Valorizar-se-ão, por exemplo, a multiplicidade ou a riqueza das competências dos indivíduos. Quer seja utilizada como sinónimo, ou como essência da qualificação, a competência serve, assim, para atestar a qualificação ou para a testar. Excluindo toda a possibilidade de mediação, trata-se, de facto, de qualificar o trabalho de acordo com o seu conteúdo. Chega-se, assim, ao postulado de «que o trabalho é uma realidade natural, talvez socialmente reconhecida, mas que não se define primeiramente pelo intercâmbio» (Rolle, 1988: 121).

Poder-se-ia pensar que o interesse pelas competências mobilizadas desenvolveria o estudo do seu modo de aquisição. Ora, as questões sobre como se transmitem, adquirem e estruturam as novas capacidades jamais são abordadas. Os processos que preparam estas «formações discretas» no local de trabalho desvanecem-se na situação que, supostamente, deveria estar na sua origem. Na ausência de um modelo que permita compreender a formação de tácitos «saber-fazer», ou de formas muito gerais de «saber-ser», a competência será assimilada a um mecanismo unívoco. Saber comunicar, saber verbalizar, só poderão, pois, resultar de faculdades *ad hoc*, de uma capacidade para comunicar, ou mesmo de uma «competência literária». E quanto a estas, será que compreendemos melhor o modo como se constroem? O conteúdo do trabalho só

valida as competências na medida em que o emprego tenha sido isolado de um processo mais amplo de socialização. A experiência anterior à contratação (origem familiar, escolarização, ...) e tudo o que transcede o ambiente de trabalho não parecem, aqui, condicionar as aquisições posteriores. Na ausência de um processo primário de socialização, será, então, necessário considerar que tudo começa e acaba na empresa? Nela, tudo se adquire sem nunca ser adquirido, dado que esta classificação unidimensional - ser, ou não ser, competente — remete para exigências variáveis e imprevisíveis.

Esta naturalização das diferenças baseadas na competência empobrece consideravelmente uma forma de abordagem que colocava a qualificação no centro de um conjunto de determinismos sociais; para lá do espaço limitado, circunscrito pela mera situação de trabalho, Pierre Naville via na qualificação «uma apreciação social da diferenciação dos trabalhos» (Naville, 1963: 243).

## Valorização das competências e precarização do emprego

As invenções terminológicas são, de facto, numerosas. A formação na empresa é agora formação qualificadora, o termo «polivalência» dá lugar a «organização qualificadora» e a qualificação será, doravante, designada por competência. Porém, no essencial, as várias escolas parecem sofrer de amnésia, ou até de regressão teórica. O trabalho informal ocupa um lugar central na fundação da sociologia industrial americana pela escola das relações humanas. Este conceito conheceu desenvolvimentos recentes, através de vários trabalhos. A definição de qualificação com base no conteúdo do trabalho, que caracterizou toda uma corrente da sociologia do trabalho, foi, porém, fortemente contestada.

Em meados dos anos 60, Pierre Naville distinguia, por um lado, as operações efectuadas pelas máquinas e, por outro, as efectuadas pelos operadores. Defendia, por conseguinte, que, se os sistemas automáticos das máquinas asseguram uma recomposição de operações outrora separadas, o mesmo não se verifica com as operações

**«...poderá entender-se o abandono da noção de qualificação em proveito da de competência, como uma tentativa de legitimar qualificações profissionais para além das relações sociais, ou seja, naturalizar as hierarquias que delas emergem».**



**«A selecção das competências será, assim, função de um juízo dividido quanto ao seu valor.»**

**«Quanto mais a focalização sobre a competência isola as situações de trabalho de um processo mais amplo de socialização, maior é o contraste entre as organizações ditas qualificadoras e a precaridade do emprego.»**

**«Parecerá, talvez, urgente a compreensão das relações de trabalho no seio de relações sociais marcadas pela terciarização e pela internacionalização das actividades, pela precarização do emprego e pela extensão do desemprego.»**

efectuadas pelo operador. O facto de transformar máquinas não implica que o operário controle mais, ou menos, operações que anteriormente (Naville, 1963).<sup>2</sup> A automatização representa, efectivamente, um processo de abstracção, na medida em que o trabalhador se abstrai da função que assume de forma automática, mas o uso que fará das suas próprias capacidades de abstracção não se encontra determinado.

Mesmo no seio de uma empresa, assistimos ao confronto de dois modelos distintos quanto à forma de operar máquinas-ferramentas de comando digital: um modelo valoriza a formação e a experiência adquirida em mecânica, o outro aposta nos conhecimentos de electrónica (Stroobants, 1993). A crescente tecnicização das actividades não produz, necessariamente, tarefas mais abstractas, que implicariam uma maior formalização dos conhecimentos (Alaluf, 1986). De tal modo, que a redução da qualificação à mera dimensão da competência conduz à formulação de equações simplistas, segundo as quais as novas tecnologias induziriam necessariamente novas competências, e estas, por sua vez, novas formações.

Aliás, citando Naville: «não existe nenhuma forma directa e «objectiva» de qualificar um conjunto de postos por razões puramente técnicas» (Naville, 1963: 243). Com efeito, a qualificação não procura nunca esgotar a totalidade das competências. Aliás, para usar a expressão de Éric Hobsbawm, «uma coisa que toda a gente possui, como, por exemplo, pernas», não tem qualquer hipótese de ser considerada em termos de qualificação (Hobsbawm, 1990: 76). As qualidades comuns, como saber andar, não são valorizadas em termos de qualificação, ainda que tenham grande importância para o indivíduo e para o seu trabalho. Se a raridade de uma qualidade, ou as condições - o preço - da sua formação, constituem o seu valor enquanto qualificação, isso deve-se a que a natureza da tarefa não permite determinar imediatamente o seu valor, dado que este é, pelo contrário, o resultado de uma troca, de uma relação que, em determinada teia de relações sociais, assume como princípio fundamental que o trabalho deve ser a contrapartida de uma remuneração.

A selecção das competências será, assim, função de um juízo dividido quanto ao seu valor. Alguns autores poderão, mais uma

vez, lamentar que as competências postas em jogo nos serviços sejam subestimadas ou desvalorizadas, quando, pelo contrário, esse tipo de tarefas requer precisamente uma inteligência sistematizadora e capacidades relacionais em situações de interface (Perret & Roustang, 1993: 139). Outros constatarão ainda, a propósito dos «fast-food», símbolo das «pequenas tarefas», que o trabalho real é mais complexo que o trabalho prescrito. «Para cada pedido, quando há filas de espera nas caixas, e para não ficar sobrecarregado, o empregado deverá memorizar os pedidos que ouviu aos seus colegas e, a partir destas informações e do pedido que terá de atender, elaborar uma estratégia muito subtil em relação à ordem pela qual irá buscar os produtos necessários. (...) Nada beneficiará em fazer mais rapidamente que o vizinho, pois terá de atender os clientes das outras filas...» (Piotet, 1989). As tarefas não apresentam esta transparência, que permitiria determinar objectivamente um conjunto exaustivo de competências, ou inferir o valor daquele que as executa. Consoante a perspectiva e a descrição, uma mesma actividade pode ser considerada, ora ao nível de um executante que se limitaria a pressionar botões, ora digna de um operador-especialista (Stroobants, 1993).

Quanto mais a focalização sobre a competência isola as situações de trabalho de um processo mais amplo de socialização, maior é o contraste entre as organizações ditas qualificadoras e a precaridade do emprego. Enquanto a empresa encara o assalariado como o executante de uma tarefa, este concebe o seu trabalho como um emprego, em termos de remuneração, estatuto e papel social. «O trabalhador será, conforme o ponto de vista adoptado, sucessivamente, uma fonte de gestos, ou um indivíduo singular, ou um membro de uma colectividade» (Rolle, 1988: 78). De tal forma, afirma Rolle, que a correspondência entre indivíduos e postos de trabalho não é uma realidade natural, dada *a priori*, «só se verificando condicionalmente», sob o efeito do salariado (Rolle, 1988: 79).

Parecerá, talvez, urgente a compreensão das relações de trabalho no seio de relações sociais marcadas pela terciarização e pela internacionalização das actividades, pela precarização do emprego e pela extensão do desemprego. As formas de classificação dos empregos, os processos ainda limita-

<sup>2</sup> Em entrevista recente, Naville evocava nestes termos o seu contributo para a sociologia do trabalho: «ao estudar a automatização, fui levado a distinguir o tempo-homem do tempo-máquina» (Naville, 1986: 168).



dos de validação das aquisições profissionais, as relações entre formação e emprego são, certamente, fecundos temas de investigação, conquanto seja necessário preservá-los de abordagens irrealistas que, privando-os dos seus determinismos sociais, constituem mais um retrocesso que um avanço do conhecimento. Os modelos e conceitos impõem-se, contudo. O seu ca-

rácter persuasivo assenta, ao mesmo tempo, nas formas de observação escolhidas e nas circunstâncias que os envolvem, nas medidas tomadas e nas formas de representação que os estruturam. É também verdade que, tratando-se de emprego e formação, nos encontramos num domínio disputado, onde os modelos são fortemente investidos pela ideologia.

**...Os modelos e conceitos impõem-se, contudo».**

## Bibliografia

- Alaluf, M.**, 1986, *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*, Bruxelles, Ed. da Universidade de Bruxelas.
- Alaluf, M.**, 1991, «La qualification: de quoi parle-t-on?», *Formation Professionnelle*, CEDEFOP, 2: 33-36.
- CCE, 1992, *Éducation Formation*, 4.
- Hobsbawm, E.**, 1990, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Gallimard.
- Levesque, J.-L.; Fernandez, J. e Chaput, M.**, (ed.), 1993, *Formation travail - Travail formation*, Actas do 5º Simpósio da Rede Internacional de Formação e Investigação em Educação Permanente, (2 volumes), Sherbrooke, Ed. do CRP.
- Naville, P.**, 1963, «Réflexions à propos de la division du travail», *Cahiers d'études des sociétés industrielles et de l'automatisme*, 5: 323-344.
- Naville, P.**, 1986, in Guillaume, M. (ed.), *L'état des sciences sociales en France*, Paris, La Découverte.
- OCDE, 1992a, *L'enseignement supérieur et l'emploi*, Relatório de base, Conferência de 15 a 17 de Junho, DELSA/ED/WD(92)II, Paris.
- OCDE, 1992b, *L'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi. Le cas des Lettres et des Sciences Sociales*, Relatório de síntese, Conferência de 15 a 17 de Junho, DELSA/ED/WD/92/7, Paris.
- Perret, B.; Roustang, G.**, 1993, *L'économie contre la société*, Paris, Seuil.
- Piotet, F.**, 1989, «Qualifiés fast-food», *Projet*, Agosto: 60-67 (citado por PERRET & ROUSTANG, 1993).
- Rolle, P.**, 1988, *Travail et salariat. Bilan de la sociologie du travail*, (I volume), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- Stroobants, M.**, 1993, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Ed. da Universidade de Bruxelas.
- Trépos, J.-Y.**, 1992, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Tripier, P.**, 1991, *Du travail à l'emploi. Paradigmes, idéologies, interactions*, Bruxelles, Ed. da Universidade de Bruxelas.





### Ph. Méhaut

Director de investigação no CNRS

Director do GREE - Grupo de Investigadores nas áreas da Educação e do Emprego

Unidade associada ao CNRS n° 1167, França



# Mudanças organizacionais e políticas de formação: quais as lógicas da competência?

**«Será que as transformações que conhecem certas empresas levam a uma outra maneira de considerar os recursos humanos? ... Será que o surgimento da noção de competência traduz simplesmente esta evolução? ... A lógica da competência só diria respeito... a uma fracção (mínima) das empresas e dos assalariados...»**

O debate travado em numerosos países europeus à volta da noção de competência, pode dar lugar a múltiplas leituras.

Será que as transformações que conhecem certas empresas levam a uma outra maneira de considerar os recursos humanos: natureza qualitativa e quantitativamente diferente dos saberes e saber-fazer mobilizados, preocupações mais dinâmicas? Será que neste caso o surgimento da noção de competência traduz simplesmente esta evolução, expressão duma tensão entre o conceito de qualificação, característica da organização do trabalho e das relações profissionais dos últimos quarenta anos, e um outro conceito de futuro?

Tratar-se-á duma evolução ligada à transformação dos modos de produção da mão-de-obra pelo sistema educativo que regista a elevação dos níveis de saída do sistema educativo e desencadeia um deslize similar ao conhecido em certos países e que fez passar o termo educação para o de formação?<sup>1</sup>

Tratar-se-á dum contexto de desemprego muito forte, duma nova transformação das políticas de recrutamento das empresas que regista o crescimento dos fluxos de diplomados e permite novos princípios de selecção (a exclusão dos não ou dos menos diplomados podia ser socialmente criticada, desde que fosse o funcionamento do sistema escolar que estivesse em causa; a exclusão do «não competente» justifica-se mais facilmente por remeter aparentemente para as aptidões individuais)?

Todas estas interpretações são possíveis e, provavelmente, não se excluem entre si. Sem se pronunciar directamente sobre a questão da competência, este artigo visa um objectivo mais modesto: responder de maneira mais privilegiada à primeira das três

questões, avaliando as mudanças nas práticas de mobilização e de produção da qualificação de empresas, que conheceram uma maior mudança técnico-organizacional: pôr a tónica, neste momento, na articulação das formações explícitas e discretas<sup>2</sup>, levadas a cabo na empresa, e sua função na construção da qualificação.

Apoia-se num conjunto de trabalhos efectuados no quadro do CEDEFOP sobre o tema «A função da empresa na produção de qualificações: efeitos formadores da organização do trabalho»<sup>3</sup>: estudos «macro» das tendências que afectam em 9 países o sistema de formação, o mercado do trabalho, as relações profissionais; estudos «micro» sobre uma amostragem de empresas que tenham conhecido grandes transformações, relativamente a referências sociais e científicas dominantes no país considerado<sup>4</sup>.

## Os conhecimentos solicitados: o modelo da competência

### Novos modelos produtivos e qualificações

Uma das questões de partida deste estudo, apoiado nos debates e nas numerosas investigações sobre o impacto dos novos modelos produtivos sobre o trabalho, consistia em analisar através da prática da formação contínua, quais eram as linhas mestras da reestruturação dos saberes e saber-fazer. As cinquenta empresas estudadas apresentam um amplo espectro de transformações: passagem dum estágio quase artesanal a uma industrialização de tipo Tayloriana, adaptações à margem duma forma Tayloriana (por exemplo, limitada introdução duma certa polivalência e grupos semi-autónomos), até uma ruptura mais

<sup>1</sup> Assim em França, o vocábulo de formação foi progressivamente substituído pelo de educação nos debates à volta da relação formação-emprego, ao longo dos anos 60 e 70, cf. Tanguy, 1986, «L'introuvable relation formation-emploi», Paris, La Documentation Française.

<sup>2</sup> Por formações explícitas, entendemos o conjunto de formações «formalizadas» articuladas à volta dum projecto pedagógico anunciado; as formações discretas cobrem as diferentes situações de aprendizagem no exercício do trabalho. Duas tendências afectam esta cisão. Por um lado, parece que os conhecimentos adquiridos no momento das formações discretas já não se resumem à simples transmissão de jogo de mãos e saberes «empíricos»; por outro lado, a fronteira entre as formas discretas e explícitas transforma-se.



radical dos princípios organizacionais, uma redução das linhas hierárquicas e da prescrição do trabalho e uma reestruturação em profundidade do funcionamento dos colectivos... Esta diversidade de situações diz respeito, por um lado, às áreas sectoriais e ao posicionamento no mercado de produtos, aos efeitos de dimensão, às temporalidades heterogéneas numa trajectória de mudança (por exemplo, entre países como a Dinamarca ou Portugal) e, por outro lado, às características empresariais do sistema de formação, do mercado de trabalho e das estruturas de classificações. Abstraindo um pouco destes factores, pode-se, todavia, destacar cinco tendências principais que afectam mais ou menos fortemente o movimento das qualificações, segundo a sua intensidade e a sua combinação:

□ no movimento de «flexibilidade produtiva», uma das táticas é a da capacidade de seguir em tempo real as flutuações em volume e em natureza que afectam a actividade (redução das séries, evolução do produto, ajustamentos infraquotidianos). O desenvolvimento das diversas formas de polivalência operacional responde a este objectivo. Permite uma reestruturação das tarefas e a deslocação dos indivíduos ao longo do processo de fabricação. As nossas observações mostram a coexistência de formas elementares, simples reestruturação de tarefas anteriormente fraccionadas, e de formas mais complexas em que os assalariados giram à volta duma família de postos (rotação em diversas máquinas de transformação do metal, passagem da sala de controlo às instalações na indústria de processamento, a assunção de famílias de produtos pouco homogéneos). Nas situações mais avançadas assiste-se a um verdadeiro alargamento da gama dos saberes técnicos e profissionais exigidos, alargamento esse que não põe em causa a mestria necessária duma profissão de base.

□ uma segunda tática de abertura diz respeito ao pôr em causa fronteiras funcionais: integração da manutenção ou do controlo de qualidade na fabricação, actividade comercial e tratamento técnico dos dossiers na banca. Falamos, então, de polifuncionalidade para sublinhar o alargamento dos saberes e saber-fazer a conteúdos e especialidades conexas da profissão de base, ou pertencentes a ordens diferentes (por exemplo, a junção de conhecimentos bancários e de tipo comercial).

□ um terceiro conjunto de fenómenos centra-se no aumento dos saberes de gestão ligados, por um lado, à não prescrição do trabalho e, por outro, ao aumento das pressões comerciais sobre a produção. O que é solicitado tem a ver com as capacidades de organização na escolha das actividades, no seu encadeamento, na gestão do seu tempo e, para além disso, na análise e interpretação de informações complexas que comportam uma dimensão de gestão económica.

□ um quarto conjunto diz respeito às questões de qualidade, no que elas supõem de conhecimentos relativos ao controlo de qualidade e às aptidões para realizar as correcções necessárias (regulação de máquinas, retoque de peças).

□ finalmente, um último conjunto reside no desenvolvimento da complexa coordenação nos colectivos de trabalho e entre colectivos, aqui ainda sob pressão do «just in time». Trata-se, então, de mobilizar e de desenvolver aptidões a nível da comunicação que passam pelo domínio dos códigos de linguagem utilizados na oficina ou na empresa.

### A centragem no produto comercial

Se se rearticulam as mudanças ocorridas na ordem dos saberes e saber-fazer mobilizados, pode sugerir-se que é a sua relação com o produto (fabricado pela empresa ou serviço prestado no caso duma empresa terciária) nas diversas dimensões que é o elemento federador.

O produto, tomado de início como objecto «técnico» que regista um conjunto de evoluções, mais ou menos rápidas, tanto nas tecnologias de produção como nas tecnologias que incorpora, por exemplo, componentes micro-electrónicos em produções mecânicas, sistematização da composição informatizada na edição, diversificação e sofisticação dos produtos financeiros ou de garantia na banca.

O produto tomado em seguida na sua dimensão social, enquanto objecto dum processo de divisão e de cooperação no trabalho que se transforma: tendência na constituição de grupos autónomos à volta de certas fases de fabricação, ultrapassagem de fronteiras entre concepção, fabricação e

**«... cinco tendências principais que afectam mais ou menos fortemente o movimento das qualificações...»**

**«Se se rearticulam as mudanças ocorridas na ordem dos saberes e saber-fazer mobilizados, pode sugerir-se que é a sua relação com o produto... nas diversas dimensões que é o elemento federador.»**

<sup>3</sup> Limitar-nos-emos aqui à apresentação de algumas conclusões transversais. O leitor poderá reportar-se aos trabalhos de todas as equipas nacionais, assim como ao relatório de síntese para mais amplos desenvolvimentos. O autor agradece a todas as equipas nacionais participantes neste trabalho, assim como a J. Delcourt, co-autor do relatório final em que este artigo se inspirou.

<sup>4</sup> Foram realizados 47 estudos de casos sobretudo no sector secundário (à excepção de 9 bancos e duma empresa comercial) tendo-se privilegiado estabelecimentos de grande dimensão.



manutenção, maior continuidade entre subcontratante e adjudicador. Desde que as questões de qualidade, de «just in time» e de «competitividade além custos» se fortaleçam, a cooperação seja menos prescrita e a divisão do trabalho se baseie menos numa divisão das tarefas elementares, as diferentes dimensões da qualificação acima referidas tornam-se aparentemente mais decisivas.

Finalmente, o produto na sua dimensão comercial. Trata-se aqui, até certo ponto, de incorporar no domínio técnico e social do produto elementos que contribuam mais directamente para a aproximação ao mercado: qualidade e «just in time» já referidos, optimização dos custos de produção e relação por vezes mais directa com o cliente... Uma parte da qualificação desloca-se, então, para este tipo de conhecimentos: economia da empresa, mercado e concorrência, análise e optimização de parâmetros de produção que incorporam os custos....

#### As formas de reconhecimento e sua diferenciação

Todavia seria errado considerar que a evolução das qualificações passe de maneira unívoca pela solicitação de conhecimentos totalmente novos. A novidade tecnológica não aparece como primeiro elemento do que seria um défice «bruto» nos assalariados. Conhece-se a clássica diferença entre trabalho exigido e trabalho prescrito, reveladora de conhecimentos não reconhecidos pela organização, mas, realizado de forma oculta pelos assalariados no seu trabalho quotidiano. Da mesma maneira, sabe-se que em numerosos países não há correspondência sistemática entre a classificação do emprego e a qualificação trazida pelo indivíduo, o que provoca muitas vezes o não reconhecimento numa fracção desta última. O exame de conhecimentos «novamente» solicitados, sugere a seguinte tipologia:

□ uma parte dos conhecimentos, hoje explicitamente exigidos, procede do que se qualificará de forma de **reconhecimento interno**<sup>5</sup>: já na posse de assalariados ou de alguns deles, esses conhecimentos, negados na antiga organização, são hoje explicitamente exigidos. É, por exemplo, o caso de saber proceder à regulação de

máquinas e de certos conhecimentos de intervenção nos MOCN que os assalariados não podiam aplicar anteriormente, e que hoje são solicitados.

□ uma outra parte corresponde ao que nós denominámos de **reconhecimento externo**: saberes ou saber-fazer anteriormente negados no exercício do trabalho estão hoje incorporados nas qualificações procuradas. O caso mais evidente é o da mestria da linguagem, das capacidades de comunicação e de escrita: negadas a certos assalariados no exercício quotidiano do trabalho, estas capacidades eram usadas no exterior da empresa, na vida familiar ou social. As novas formas de organização solicitam-nas mais fortemente que antes e a empresa integra-as na sua apreciação de conhecimentos exigidos, chegando mesmo eventualmente a realizar acções de formação especiais para as reforçar e desenvolver (acções de actualização...)

□ um terceiro aspecto é o alargamento (por efeito de aditivo) da gama de saberes profissionais anteriormente mobilizados. Tomemos alguns exemplos: numa das empresas avaliadas, os operadores não são apenas polifuncionais, mas também solicitados a melhorar os procedimentos; devem dominar um conjunto de saberes conexos da mecânica, mas também da electrónica e da hidráulica; num segundo caso ligado à abertura funcional exige-se uma participação no diagnóstico de avarias, mas também um controlo de qualidade efectuado em directo e com responsabilidade. Há, então, um processo de extensão de saberes e saber-fazer nas diferentes gamas da família profissional de base. Este **alargamento** da gama de saberes não é, porém, uma simples adição. Por um lado, alguns têm a impressão de perder uma parte do seu profissionalismo de base ao tornarem-se nuns «faz-tudo». Vêm-se aqui os limites dum «polivalência» desqualificante, que seria apenas a adição de tarefas elementares. Mas, por outro lado, quando o alargamento é concebido como a origem dum verdadeiro processo de aprendizagem, a adição é ao mesmo tempo emergência dum novo saber individual e colectivo: assim, num dos nossos casos a acumulação colectiva dum conhecimento aprofundado dos diferentes segmentos do processo de trabalho permite aos assalariados dominar e participar directamente na inovação do próprio produto, através da abertura entre con-

**«Todavia seria errado considerar que a evolução das qualificações passe de maneira unívoca pela solicitação de conhecimentos totalmente novos».**

<sup>5</sup> Por «reconhecimento» entendemos a forma pela qual a organização vai exprimir de maneira aberta a necessidade de certas componentes da qualificação. Este reconhecimento não avalia a valorização salarial ou da certificação da qualificação, que é outro assunto.



cepção e fabricação, no sentido da engenharia simultânea, hoje por ninguém assim designada.

Finalmente, um último caso faz da firma e do exercício do trabalho o lugar de produção de verdadeiros saberes novos (para os assalariados mas, eventualmente, não só); é o caso de um maior salto tecnológico, de combinações que escapam quer aos esquemas académicos, quer aos esquemas de profissões, que correspondem a um **processo de criação** de saberes radicalmente novos.

O conjunto destes movimentos traduzem, efectivamente, uma evolução nas lógicas de concentração e de solicitação de qualificações, mas a graus muitos diversos. Nas organizações que registaram as maiores transformações, o nível geral de formação de assalariados tem tendência a elevar-se, a qualificação individual e colectiva tende a tornar-se um princípio central de construção e de flexibilidade da organização.

## As trajectórias organizacionais e de formação

Se examinarmos as políticas de formação levadas a cabo, existem dois elementos que sobressaem particularmente. Primeiro a tónica posta na função formadora das situações de trabalho. Em seguida, as múltiplas combinações possíveis entre formações discretas e formações explícitas.

### A função das formações discretas

Não é possível no quadro deste artigo fazer-se um inventário preciso das múltiplas modalidades de aquisição discreta dos conhecimentos, tendo em conta a diversidade das situações nacionais e das empresas. Limitar-me-ei, simplesmente, a sublinhar algumas conclusões importantes, sob o risco de eliminar as diferenças.

A primeira é a crescente importância dada, nas empresas inquiridas, ao processo de aquisição de conhecimentos no acto de trabalho, muitas vezes em vias de formalização e, portanto, de inclusão no que chamámos formação explícita: reconhecimento dum certo direito ao erro e utilização, como potencial de acumulação de conhecimen-

tos, dos processos de tentativa-erro; desenvolvimento de formas de tutela e de apadrinhamento, com ou sem «caderno de encargos» pedagógico; utilização de formas de simulação de situações de trabalho, quer pela criação de ateliers ou de grupos experimentais, quer pelo recurso a diferentes formas de EAO; constituição de grupos ad-hoc, transversais, que permitem fazer circular conhecimentos entre indivíduos ou colectivos situados diferentemente ao longo do processo de fabricação (nomeadamente interface concepção/fabricação/venta, interface fabricação/manutenção...) importância dada ao que chamámos «homens-recurso», assalariados mais experientes, técnicos colocados como apoio a operacionais e que têm na sua missão uma função de formação.

A segunda versa sobre a natureza dos saberes e saber-fazer assim transmitidos. Por um lado, parece que, para além do que é costume considerar saber-fazer «empírico» forjam-se e transmitem-se verdadeiras representações teóricas do trabalho, a que G. Vergnaud chama «teoremas em acto e conceitos em acto»<sup>6</sup>. Além disso, não se exclui que, nos processos descritos se adquiriram também saberes gerais mais conceptuais, no sentido clássico do termo. Com efeito, uma parte destes conhecimentos é submetida a um duplo processo: há uma ligação mais imediata ao produto, sendo por isso mais específicos da empresa, mas, devido ao seu carácter de «conceito em acto» e aos efeitos de aditivo mencionados acima, tendem simultaneamente a tornar-se transversais, mesmo se as formas da sua valorização e da sua certificação permanecem eminentemente problemáticas.

Enfim, estes conhecimentos contribuem mais fortemente nos países, onde um modelo de tipo «escolar» os superar para anular as clivagens estabelecidas entre formas discretas e explícitas de formação, evoluindo as separações tanto a nível da natureza dos conhecimentos como das modalidades da sua transmissão.

### As trajectórias de formação, índices de maiores distanciamentos

Se se analisarem como indicador sintomático do «trabalho» as qualificações, a maneira como as empresas analisadas utilizam, por um lado, a formação explícita e, por

**«Nas organizações que registaram as maiores transformações, o nível geral de formação de assalariados tem tendência a elevar-se, a qualificação individual e colectiva tende a tornar-se um princípio central de construção e de flexibilidade da organização».**

**(uma) «... crescente importância dada, nas empresas inquiridas, ao processo de aquisição de conhecimentos no acto de trabalho,...»**

**... «parece que, para além do que é costume considerar saber—fazer «empírico» forjam-se e transmitem-se verdadeiras representações teóricas do trabalho»**

<sup>6</sup> consultar G. Vergnaud. «Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés», Education Permanente n° 111, 1992, págs. 19-22.

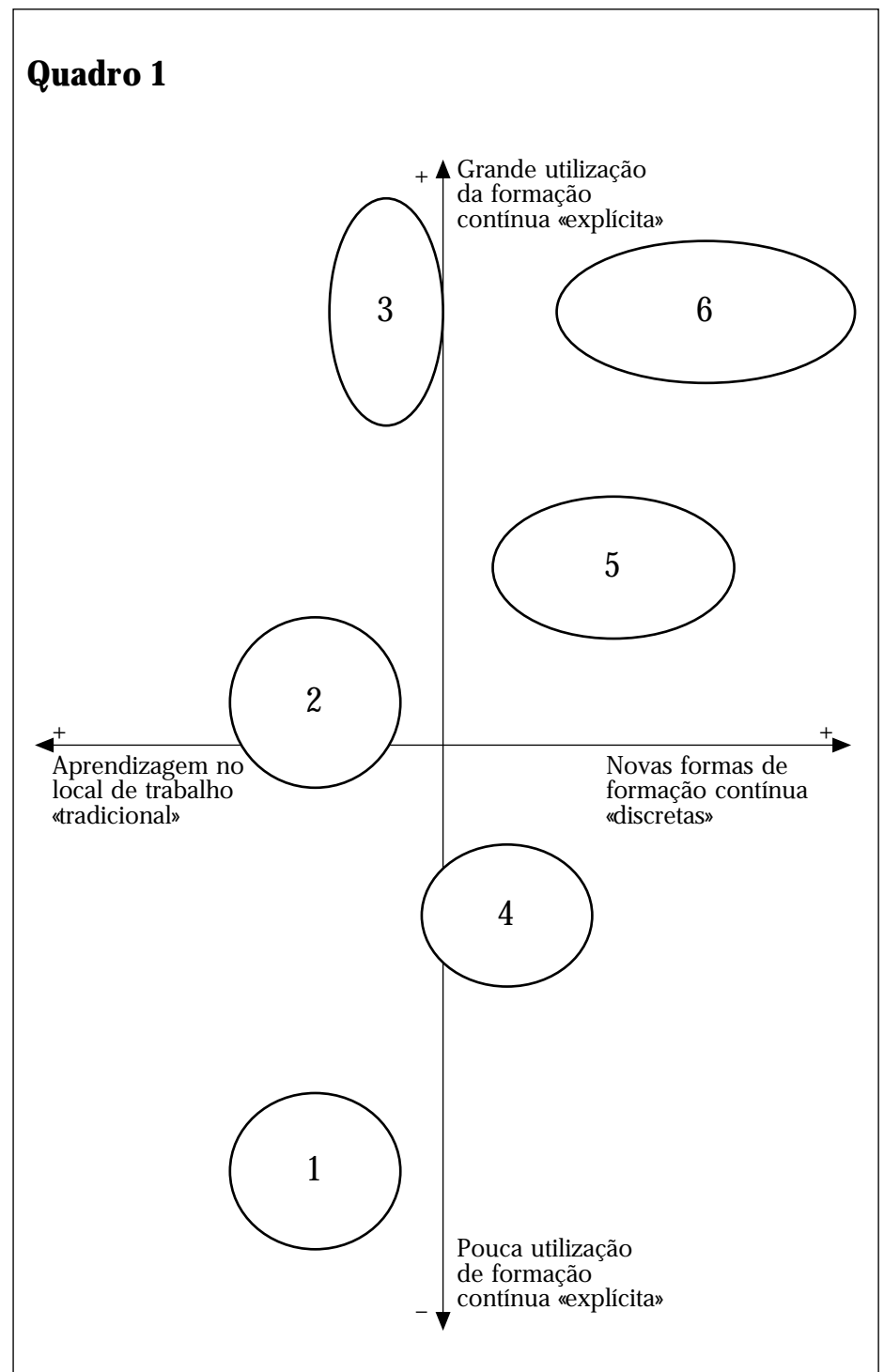


outro, a gama de formas discretas da formação acima referidas, pode propor-se o seguinte esquema:

O conjunto 1 corresponde a um uso tradicional da formação no local de trabalho do tipo «práticas», sem conexão com a formação explícita. Ele é ainda característico dum certo número de empresas de tipo artesanal, tendente a desaparecer da nossa amostragem.

O conjunto 2 poderia ser considerado como significativo das formas taylorianas mais duras: desaparecimento da aprendizagem no local de trabalho, reduzida a uma rápida adaptação a um posto de trabalho pouco qualificado, quase ausência de formação formalizada excepto para o enquadramento. Esta fórmula está ainda presente, mesmo ainda em desenvolvimento em algumas unidades da nossa amostragem, que estão numa trajetória de industrialização

### Quadro 1





de tipo tayloriano e isto sobretudo nos países do Sul.

O conjunto 3 é representativo das evoluções conhecidas na década de 80, por exemplo, em França, estando também presente em vários casos espanhóis, italianos e portugueses: a evolução tecnológica, as pressões organizacionais ligadas à diminuição de séries e às exigências de qualidade, contrastam com a fraca qualificação dos assalariados de execução. Levam-se a cabo programas de formação contínua relativamente grandes numa lógica de requalificação de base, visando uma actualização tecnológica e uma transformação das posturas no seio da empresa. Porém, as evoluções da organização do trabalho muitas vezes prescritas por um pico numa lógica sóciotécnica<sup>7</sup> não permitem falar duma ruptura radical que confere à organização uma potencial abertura a nível da auto-aprendizagem.

Os conjuntos 4, 5 e 6 são significativos de novas organizações, em que o espaço aberto às formas discretas duma aprendizagem renovada é um dado fundamental: as aprendizagens no local de trabalho permitem a aquisição de conhecimentos novos, de saber-fazer que ultrapassam a simples habilidade, de conhecimentos que desencadeiam comportamentos de inovação e não de rotina. Estas aprendizagens participam na reestruturação das fronteiras entre colectivos (fronteiras de profissões, fronteiras hierárquicas). Os processos de formação discreta contribuem para a construção de novas normas e regras que subentendem a organização do trabalho. Os três conjuntos distinguem-se pela amplitude das formas discretas e pelo grau da sua articulação com as formas explícitas de formação.

No 4, a formação contínua explícita é pouco desenvolvida por razões ligadas ao sistema nacional de formação contínua (debilidade do aparelho de formação ou ainda modelo de formação inicial que privilegia a aprendizagem) e a problemas de custos.

No 5 e 6 a intensidade de mobilização conjunta das formas discretas e explícitas de formação contínua é forte. A empresa torna-se, de maneira integrada no «projecto organizacional», um lugar de formação. Todavia no 5 a lógica é a duma juxtaposição das formas de formação (que, por exemplo, não contemplam as mesmas categori-

as que não sejam construídas de modo interrelacionado numa continuidade pedagógica) enquanto que no 6 a articulação das duas formas é pensada num projecto de formação de conjunto<sup>8</sup>.

Enquanto a nível da trajectória, a maioria das empresas da amostragem evoluiu mais rapidamente para o 4, 5 ou 6, apenas uma fraca minoria se situa na última categoria. Dois cenários são, então, possíveis. Segundo o primeiro, o novo modelo produtivo e seu corolário - uma solicitação acrescida de componentes diferentes da qualificação - seria um modelo generalizado pela pressão «universal» do mercado. As diferenças registadas revelariam pressões mais ou menos fortes do mercado, resultantes, nomeadamente, de desequilíbrios temporais. Conforme o segundo, assistir-se-ia certamente à emergência de novos princípios numa fracção de empresas, não tendentes, porém, a se generalizar. A lógica da competência contemplaria apenas uma fracção (mínima?) das empresas e do assalariado e assistir-se-ia a novas formas de segmentação, segundo o tipo de empresas e as categorias de assalariados. A dimensão da nossa amostragem e as condições de observação permitem dificilmente escolher entre estas duas opções. Todavia, numerosos elementos militam em favor do segundo cenário, sobre o qual acordam as conclusões da maior parte dos relatórios nacionais que realçam a importância das condições a reunir, nomeadamente no plano institucional, para construir uma organização qualificante.

## Algumas consequências políticas

O relatório de síntese do estudo do CEDEFOP desenvolve largamente um conjunto de apostas políticas, respeitante à dinâmica de aprendizagem, à construção das políticas públicas, aos problemas de reestruturação dos mercados de trabalho (mobilidade, risco de exclusão de certas categorias), ao lugar dos diferentes actores na negociação a nível da empresa ou à escala nacional, aos problemas colocados pelo desenvolvimento da formação na empresa em termos de certificação e de valorização da qualificação. Limitar-nos-emos aqui a duas questões: a das condições «internas» para uma dinâmica de aprendizagem na empresa e a das relações que esta dinâmi-

***Em que condições se pode falar de uma organização qualificante?***

<sup>7</sup> Isto é, em que se pressupõe que o trabalho e as qualificações se adaptam a escolhas técnico-organizacionais que alguns tomam em conta, mas mais como variáveis ex-post.

<sup>8</sup> O que é o caso mais evidente de pôr em causa fronteiras entre formação explícita e discreta.



ca mantém com as políticas públicas de formação.

### **A construção da formação na empresa: limites da «organização qualificante»**

No desenvolvimento das formas discretas de formação e sua combinação eficaz com as formações explícitas, há várias condições que parecem dever estar reunidas para se falar duma verdadeira organização qualificante, capaz de garantir, permanentemente, a evolução da qualificação de seus assalariados e, simultaneamente, desencadear processos dinâmicos de auto-aprendizagem e autotransformação.

A primeira condição é a da relação com o tempo produtivo e o controlo do tempo: abrir um espaço à formação (directa e, em menor grau, explícita) supõe que o controlo do tempo incorpora esta possibilidade. Se esta condição é preenchida em certos casos (funcionamento em tempo dissimulado, aceitação dum tempo «improdutivo» na organização do trabalho) verifica-se ainda que, na maioria dos casos, formas de controlo directo subsistem, que podem tornar-se contraditórias, tanto com o recurso à formação formalizada (totalmente adquirida fora do tempo de trabalho) como com o desenvolvimento das formas discretas da nova geração.

O segundo factor é o grau de não-prescrição das tarefas e da autonomia dada aos indivíduos e aos colectivos. Abrir uma possibilidade, no âmbito da realização do trabalho, à aprendizagem por tentativa/erro e à procura de soluções técnicas e organizacionais inovadoras, supõe um abrandamento da prescrição estrita das tarefas. Apenas a obrigação de apresentar resultados, proveniente da liberdade de escolha do caminho para aí chegar, permite satisfazer esta condição. Poder-se-ia juntar a isto a necessária «aceitação do facto»<sup>9</sup>, que consiste em fazer do disfuncionamento não um desvio à norma, susceptível de sanção, mas uma ocasião de aprendizagem e de tratamento colectivo do problema.

O terceiro factor diz respeito à cooperação e às tensões na partilha dos saberes. Sabe-se que uma parte notável da identidade profissional dum grupo ou duma categoria assenta no grau de controlo que esse grupo exerce nos saberes que delimitam (e

constroem) o seu posicionamento social. Assim, em alguns dos nossos casos, os quadros técnicos inferiores encontram-se profundamente desestabilizados, distanciam-se, chegando mesmo a travar os processos, desde que se sintam ameaçados nas suas posições pelo aumento das qualificações e da autonomia dos seus operários. Em contrapartida, pôde constatar-se, num caso dinamarquês, quanto um complexo esquema de negociação entre os não-qualificados e os qualificados (representados por dois sindicatos diferentes) facilitara as trocas de conhecimentos entre as duas categorias. Nos processos de redistribuição em curso, surgem tensões fortes entre os colectivos, desestabilizados pela nova organização. Estas tensões podem dar lugar a formas de retenção de conhecimentos, contraditórias à construção duma organização que tem por objectivo a sua «desprivatização». Mas em contrapartida, pôde notar-se que em certas organizações, a adopção dum perfil demasiado uniforme, que elimina toda a tensão hierárquica, ou ainda a busca duma homogeneidade da mão-de-obra (em termos de recrutamento e de modo de formação) podia conduzir a um «encefalograma linear», tirando toda a dinâmica que resulta da heterogeneidade intra-colectivas ou das tensões entre colectivos.

O último factor é o da temporalidade da aprendizagem: aqui o problema é o da articulação dinâmica da aprendizagem-dinâmica organizacional. Este problema não é, além disso, estranho aos modelos «pedagógicos» em uso na sociedade e na empresa. Para efeitos de esquematização pode opor-se uma lógica de montante em que a aprendizagem é tida como algo que precede largamente toda a mudança organizacional (com o risco de se ver, como em alguns dos nossos casos, os conhecimentos adquiridos perderem-se por falta de aplicação imediata e instalar-se a dúvida sobre a utilidade duma formação, não perspectivada em função de uma mudança que tarda a vir) e uma lógica do aval, onde a formação, deduzida das transformações organizacionais, é considerada de algum modo como uma ambulância, dissimuladora das disfunções, que então surgem. Entre as duas, uma paleta de situações mais ou menos favoráveis pode ser posta em evidência. De facto, atrás deste problema situa-se uma dupla questão: primeiro, em que condições a dinâmica de aprendizagem e a dinâmica organizacional podem estar liga-

<sup>9</sup> Cf. entre outro Ph Zarifian, «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante», Education Permanente, N° 112, 1992, págs. 15-22.



das para construir efectivamente uma flexibilidade produtiva positiva; segundo, nesta ligação, em que condições se pode proceder à interligação total da formação, enquanto **princípio de construção** da nova organização e das regras que a suportam.

### **A relação das políticas oficiais de formação (inicial e contínua)**

Um segundo conjunto de condições (e de variáveis) que vêm interferir na lógica da competência são as que dependem da economia geral dos sistemas de formação.

Por um lado, convém sublinhar que a construção de dinâmicas de aprendizagem «novas» é indissociável do nível de conhecimento de base dos assalariados. É certo, que se podem implantar com sucesso formas de actualização de conhecimentos, muitas vezes pesadas e dispendiosas. Em alguns dos nossos casos, as dinâmicas de aprendizagem impulsionadas com o pessoal pouco qualificado existente permitem evitar a exclusão e construir «núcleos virtuosos» de desenvolvimento de competências. Mas esta lógica é tanto mais livre quanto o sistema de formação inicial é de boa qualidade, nomeadamente porque as capacidades de aprender através do trabalho, e de beneficiar das formações contínuas ex-

plicitas são favorecidas por um bom nível de formação de base.

Por outro lado, a arquitectura deste sistema não é neutra: o privilégio atribuído ou não à dimensão profissional, o tipo de construção empresarial dos saberes (esquema académico ou não, lógica da profissão...), a relação que este sistema estabelece com as hierarquias internas da empresa são elementos que influenciam a abertura dum espaço de formação e a dinâmica orgânica que o acompanha.

Para finalizar, é certa a influência das políticas de formação contínua. Para se ser rápido, parece que, com base nos nossos casos, a existência duma intervenção oficial estruturante, quer directamente em direcção das empresas, quer por intermédio dum aparelho de formação que ela mantém e constroi, surge como uma condição necessária (mas não suficiente) na lógica da competência. Isto é tão importante que, em numerosos casos, nota-se um processo de transformação das redes que se constroem entre a empresa e o seu ambiente local (empresa adjudicadora e subcontratantes, empresa e aparelho de formação): a qualidade destas redes e o lugar adquirido pelas questões de qualificação e de formação tornam-se um elemento central variável.

**«... convém sublinhar que a construção de dinâmicas de aprendizagem «novas» é indissociável do nível de conhecimento de base dos assalariados. ...»**

**«... parece que, ... a existência duma intervenção oficial estruturante... surge como uma condição necessária (mas não suficiente) na lógica da competência...»**

# **Tendências nas Práticas de Recrutamento de Trabalhadores das Empresas Suecas**

«A crescente importância das qualificações e das competências - e o, cada vez mais elevado, custo das qualificações e competências inadequadas - aumentaram o interesse das empresas por uma maior actividade no âmbito do ensino e da formação profissional, (como forma de manter a competitividade), dos indivíduos (como forma de se manterem activos no mercado de trabalho e de terem maiores perspecti-

vas de aumento salarial) e da sociedade em geral (como forma de assegurar que as economias nacionais se mantenham internacionalmente competitivas e os benefícios provenientes dessa competitividade sejam amplamente acessíveis a todos membros da sociedade)». (OCDE 1993, pág. 8).

«Uma recomendação fundamental consiste em os estabelecimentos de ensino superior



**Eugenia  
Kazamaki  
Ottersten**

Investigadora no IUI  
(Instituto Industrial  
de Investigação  
Económica e Social),

Estocolmo

**Os países industrializados necessitam de uma estratégia económica aperfeiçoada, baseada no desenvolvimento de qualificações e numa formação profissional acelerada. Este artigo descreve sumariamente o processo de recrutamento de trabalhadores praticado**





**pelas empresas suecas. Estas acentuam a necessidade de capacidades comunicativas num ambiente organizativo em constante mudança. Entrevistas realizadas em várias empresas fabris indicam que as futuras exigências para o recrutamento de operários fabris serão o ensino secundário (nível mínimo), uma formação alargada, e a capacidade de resolução de problemas. As características individuais dos candidatos são também factores importantes, devido ao trabalho em grupo. Para isso, é necessária uma colaboração mais estreita entre a escola e a indústria; a escola terá de se adaptar às necessidades evolutivas do mercado de trabalho, bem como às práticas das entidades empregadoras.**

**«... o mercado deve estar preparado para integrar qualificações diversas e novos conhecimentos. Só se isso não for possível e a flexibilidade do mercado de trabalho for fraca, se poderão desperdiçar os melhores conhecimentos e qualificações.»**

adoptarem, a cooperação com a indústria, como parte fundamental da sua missão, especialmente no campo da formação profissional contínua, e as próprias empresas possuírem estratégias explícitas de ensino e formação, bem como um interface estruturado com o ensino superior, no sentido de incentivar e promover o acesso ao diálogo». (CEE, 1993, p. iv).

O actual pressuposto político é que os países industrializados necessitam de uma melhor estratégia económica, baseada no desenvolvimento de qualificações. O desenvolvimento de qualificações e uma melhor formação profissional interna nos locais de trabalho são tidos como factores necessários para aumentar a produtividade e assegurar um futuro próspero. Em quase todo o mundo, a «terceira revolução industrial» tem vindo gradualmente a substituir o antigo modelo «Taylor» de organização da produção, por novas organizações de trabalho de elevado desempenho. O método de Taylor era bem adequado ao fabrico em massa de produtos relativamente simples (Taylor, 1920). O actual desenvolvimento aponta para complexos sistemas de produção de alta qualidade, orientados para o cliente, no sentido de responder às elevadas exigências de qualidade e variedade, e à constante mudança nas preferências do consumidor.

Apesar da crescente necessidade de ensino e de qualificações, muitos estudos recentes (Bishop 1993, CEE 1993, Heckman 1993, OCDE 1993) assinalam um declínio nos níveis e na qualidade de formação da mão-de-obra e, especialmente, a falta de formação profissional interna adequada. Na Europa, as práticas e as políticas destinadas a corrigir esta situação variam de país para país. A maior parte do debate actual concentrou-se na necessidade de cooperação entre o ensino superior e a indústria em actividades de ensino e de formação profissional. No entanto, um factor que também tem gerado alguma preocupação é o estado pouco satisfatório em que se encontrava a formação profissional na Comunidade Europeia, no início dos anos 90. Parte desta preocupação baseia-se, no entanto, mais em conjecturas do que em factos concretos. Dado que se assume que o lento crescimento e o desempenho do trabalhador são produto da falta de qualificação da mão-de-obra, a culpa é atribuída aos estabelecimentos de ensino, embora tam-

bém possa residir, por exemplo, na má organização do mercado de trabalho (ver Eliasson 1993). Isto significa que o mercado deve estar preparado para integrar qualificações diversas e novos conhecimentos. Só se isso não for possível e a flexibilidade do mercado de trabalho for fraca, se poderão desperdiçar os melhores conhecimentos e qualificações. Os gestores terão de possuir as qualificações adequadas para orientar as pessoas para os postos de trabalhos apropriados e criar esses postos. É importante proceder à formação a todos os níveis. Os países procuram, pelas formas mais diversas, solucionar os seus problemas de desenvolvimento de competências. Enquanto que a Alemanha, a Suíça e a Áustria recorrem aos programas de Aprendizagem para jovens, em França, por exemplo, incentiva-se as entidades empregadoras a procederem à formação profissional no posto de trabalho e a Suécia dispõe de um grande número de centros de formação profissional (ver Ballot-Taymaz 1993). A mão-de-obra futura deverá, contudo, logo ao nível escolar, estar preparada para a «aprendizagem» contínua no posto de trabalho.

Neste artigo levanta-se a questão de saber como a escola deverá educar indivíduos de forma a criar uma plataforma adequada à continuação do desenvolvimento de qualificações no local de trabalho. Os conhecimentos que os alunos levam consigo da escola para o posto de trabalho têm influência sobre a qualidade do seu desempenho, tanto no emprego como no mercado de trabalho. A escola não poderá, por isso, funcionar de forma absolutamente independente, tendo, pelo contrário, de se adaptar aos constantes desenvolvimentos no local de trabalho. Uma das responsabilidades da escola consiste em fornecer aos alunos um nível mínimo de qualificações na área da comunicação, uma plataforma necessária para a aprendizagem contínua no posto de trabalho. Na opinião dos gestores das empresas o desempenho escolar influencia, sob as mais variadas formas, o rendimento no local de trabalho.

No presente trabalho discutir-se-ão as tendências políticas de recrutamento das empresas suecas e identificar-se-ão as suas necessidades, imediatas e futuras. O presente estudo é baseado numa série de entrevistas realizadas junto de algumas empresas suecas do sector industrial, essenci-



almente ligadas à indústria de maquinaria. Tanto as grandes companhias como algumas pequenas e médias empresas deste sector foram incluídas numa amostragem que englobou 50 empresas. Esta amostragem é representativa em termos de localização e abrangeu empresas com muita e outras com pouca tecnologia de ponta, bem como empresas dependentes da exportação e empresas não exportadoras. Estas entrevistas, levadas a cabo entre os meses de Maio e Dezembro de 1993, foram feitas com directores e/ou chefes dos serviços de pessoal, ou ainda com responsáveis pela formação profissional na empresa. Os resultados foram surpreendentemente semelhantes, um facto interessante, dada a grande variedade de empresas entrevistadas. O presente artigo baseia-se na experiência das empresas entrevistadas.

## Novos desafios para as empresas

Após mais de 100 anos de contínuo crescimento, bem sucedido, a indústria sueca confronta-se desde o início dos anos 70 com problemas de crescente gravidade. As condições para a produção industrial na Suécia mudaram para pior tal como aconteceu em todos os outros países europeus, (Andersson et. al. 1993). A maior parte das mudanças necessárias para aumentar a produtividade e assegurar a competitividade nos mercados internacionais estão associadas à introdução de novas técnicas de produção sofisticadas que requerem menos mão-de-obra, mas mais qualificada. Com a introdução em muitas empresas de avançados sistemas de produção automatizada, os trabalhadores precisam de ter capacidade para ler e compreender as complicadas instruções das máquinas, de estarem preparados para uma aprendizagem contínua e se adaptarem flexivelmente às mudanças introduzidas no sistema de produção: o termo adequado para isto é mão-de-obra com formação e não mão-de-obra qualificada, uma vez que as empresas preferem, em regra, encarregar-se elas próprias da formação de trabalhadores para funções específicas. Todavia, os alunos com pouca formação não constituem um investimento lucrativo para este tipo de formação (Eliasson 1993). Esta mudança de exigências face à qualidade dos trabalhadores é claramente detectável nas unidades de pro-

dução avançada, embora possamos prever que venha a abranger a maior parte da mão-de-obra dentro dos próximos 2-3 anos.

As nossas observações sobre as entrevistas indicam os seguintes problemas gerais:

1) a mão-de-obra sueca encontra-se envelhecida; a idade do operário *qualificado* situa-se, em média, entre os 45 e os 50 anos (os trabalhadores administrativos são, geralmente, um pouco mais velhos), e os gerentes mostram-se preocupados com a eventualidade de os trabalhadores novos não possuírem um grau de formação suficiente para ascenderem aos níveis requeridos para uma formação rentável no posto de trabalho. 2) a «terceira revolução industrial» requer novos métodos de gestão, organização laboral e de produção. Porém, a competência para se proceder a uma reorganização poderá não estar disponível de forma generalizada. 3) Os métodos de produção em massa continuarão a ser aplicados no sector da produção de bens simples em grande escala, sector esse que constitui uma grande parte da indústria sueca (Braunerhjelm 1994). 4) Verifica-se, no entanto, uma evolução para uma mais flexível produção em menor escala de produtos de qualidade, orientada para as necessidades do cliente. 5) Este novo tipo de produção implica a criação de novos sistemas de incentivos por parte da empresa, o que requer, por exemplo, que todos os indivíduos empregados pela empresa tenham de ser tratados como profissionais, visto a maioria dos trabalhadores estar ligada ao planeamento da produção ou à reprogramação das máquinas. Num contexto de relações laborais segundo a visão de Taylor, isto não é fácil de realizar.

Estes desafios implicam, além disso, profundas mudanças de carácter cultural no seio da empresa, bem como uma série de ajustamentos organizativos, para permitir a introdução de uma flexível tecnologia orientada para o cliente, a melhoria da qualidade e a redução de prazos de entrega. Menos níveis organizativos e menor número de gestores (muitas decisões são tomadas na frente de produção) conduz à criação de empregos de maior relevância para todos, com ênfase especial no «trabalho de equipa». A mudança na organização do trabalho, orientada para um maior número de tarefas em equipa, impõe exigências de formação e qualificações ao indivíduo, especialmente no que se refere às suas capa-

**«O termo adequado para isto é mão-de-obra com formação e não mão-de-obra qualificada, uma vez que as empresas preferem, em regra, encarregar-se elas próprias da formação de trabalhadores para funções específicas. Todavia, os alunos com pouca formação não constituem um investimento lucrativo para este tipo de formação (Eliasson 1993)».**



**«... É praticamente impossível conseguir emprego numa fábrica sem se possuir o diploma do ensino secundário... porque aos trabalhadores qualificados é geralmente exigido o diploma do ensino secundário, de preferência em áreas técnicas».**

idades de comunicação. Outra mudança consiste em que, no futuro, muitos empregos deixarão de ser postos de trabalho para toda a vida. Muito pelo contrário, a flexibilidade será recompensada e a passagem pelas diferentes tarefas em sistema rotativo será mais frequente do que no passado. Esta terá como consequência, uma descrição menos específica das funções, a sobreposição de tarefas entre os trabalhadores e o gradual desaparecimento das linhas de demarcação entre as funções de operários e trabalhadores administrativos. Uma atitude orientada para o grupo, flexibilidade, capacidade de prestar atenção aos colegas e instruir novos trabalhadores, etc., são atributos das novas unidades fabris que deverão aumentar o seu grau de eficiência. Isto implica igualmente a delegação de um maior grau de responsabilidades nos trabalhadores. Tanto a equipa como o trabalhador individual serão responsáveis pela sua parte da produção. O trabalho em equipa é também integrado num enquadramento informativo mais vasto, como acontece, por exemplo, nas empresas japonesas. Nestas empresas, o processamento de informação de alto nível é raramente limitado aos gestores, encontrando-se integrado no processamento de informações da frente de produção local. Não obstante estes conceitos gerais de trabalho em equipa, os trabalhadores agirão em seu próprio benefício, sendo os seus vencimentos proporcionais ao desempenho individual. Muitas empresas estão empenhadas em encontrar novos sistemas de remuneração em função da qualidade e do desempenho, os quais irão permitir um elevado grau de diferenciação entre os trabalhadores.

Os trabalhadores necessitam de qualificações para fazerem face às mudanças organizativas das empresas. Além disso, «são as características das qualificações dos trabalhadores que conduzem a uma maior eficiência nas frentes de produção e o que à primeira vista parece ser fruto do trabalho de equipa é o produto destas mesmas qualificações.» (Koike 1991 p. 1). As mudanças organizativas exercem alguma pressão, quer sobre os gestores, quer sobre empregadores e empregados, sendo por isso necessário proceder a ajustamentos de apoio às atitudes dos trabalhadores e às práticas laborais da empresa, ajustamentos esses que, por sua vez, requerem o suporte da escola em termos de formação. O resultado das entrevistas aponta na realidade

para o facto de a maior pressão para a mudança se encontrar geralmente ligada à cultura da empresa, nomeadamente aos seus valores e atitudes, bem como ao relacionamento entre as pessoas. Na opinião das empresas, a restritiva legislação laboral sueca terá também de se adaptar às mudanças organizativas em curso.

## **Requisitos de Recrutamento e sua Prática**

Novos requisitos de recrutamento de trabalhadores serão impostos. As condições de recrutamento, já hoje em dia exigidas pelas entidades empregadoras suecas, são extremamente exigentes. É praticamente impossível conseguir emprego numa fábrica sem se possuir, no mínimo, o diploma do ensino secundário; a competição no mercado de trabalho é muito renhida em todos os sectores, dada a elevada taxa de desemprego. Aos trabalhadores qualificados é geralmente exigido o diploma do ensino secundário, de preferência em áreas técnicas. A razão expressa pelas empresas é a necessidade de uma formação geral, como plataforma para o desenvolvimento contínuo de competências no posto de trabalho. Este rígido grau de exigências estará possivelmente relacionado com a recessão económica, mas também com factores de ordem institucional. Além disso, a restritiva legislação do mercado de trabalho sueco tem vindo, ao longo dos anos, a tornar os empregadores muito cautelosos na sua selecção dos candidatos, para evitarem a contratação de «trouxas».

As práticas de contratação tendem, de facto, a ser mais exigentes quanto ao grau de especialização e de formação a todos os níveis. *Em primeiro lugar*, há necessidade de qualificações gerais de carácter comunicativo, como o conhecimento do próprio idioma sueco, de línguas estrangeiras e de matemática. A maior importância atribuída ao conhecimento de línguas estrangeiras deve-se ao facto de os manuais técnicos serem redigidos, sobretudo em inglês, mas também em francês e alemão. *Em segundo lugar*, assuntos como a informática, a electrónica, a teoria de controlo e a mecânica são de particular importância para o desenvolvimento das qualificações dos trabalhadores nas oficinas e a sua capacidade de resolver problemas, especialmente nas



pequenas empresas que não incluem nos seus quadros especialistas em manutenção. Além disso, devido aos novos métodos de reorganização da produção assentarem no trabalho de equipa, determinadas características pessoais estão a tornar-se muito procuradas. Para além de uma boa ética laboral, um bom comportamento social e um bom espírito de equipa são qualidades procuradas pelos empregadores. Características individuais como a independência, a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de trabalho em equipa e de resolução de problemas, as capacidades de comunicação e a competência social são hoje as mais procuradas. Finalmente, as pequenas empresas gostariam também que os seus empregados fossem dotados de algum espírito empreendedor.

Classificações e diplomas escolares desempenham um papel importante no processo de recrutamento de jovens trabalhadores recém-saídos da escola. No entanto, as empresas olham geralmente mais para as classificações em matérias do campo da comunicação do que para as de áreas específicas. As empresas encaram as classificações como uma forma de avaliar a qualidade geral do candidato, e algumas consideram-nas como um sinal de potencial capacidade. Num mercado de trabalho que se defronta com uma elevada taxa de desemprego, as classificações obtidas no ensino secundário aumentam as probabilidades de oferta de emprego. No entanto, os factores que mais pesam no processo de recrutamento são, além de uma formação adequada, «a experiência, o perfil pessoal do indivíduo e as «referências», exigidas pelas entidades empregadoras. O factor mais importante é a qualidade e o desempenho laboral «no posto de trabalho». As referências são sobretudo importantes para os trabalhadores administrativos, apesar de a maior parte das grandes empresas preferirem abolir a demarcação entre estes e os operários.

Na opinião das empresas existem várias formas de promover o encontro e a cooperação entre a escola e a empresa. As relações produtivas com estabelecimentos de ensino superior constituem já uma importante contribuição para a competitividade e para o bom desempenho comercial de muitas grandes empresas. No entanto, também as pequenas empresas precisam desta cooperação. O problema residia, essencialmente, no facto de as pequenas empre-

sas e os estabelecimentos de ensino superior não conseguirem chegar a um acordo, benéfico para ambos. Além disso, a comunicação entre ambos parece enfermar de um considerável número de mal-entendidos.

Tanto as pequenas e médias empresas como as grandes empresas têm fortes razões para cultivar o seu relacionamento com as escolas, já que são elas que sabem quais as competências de que necessitam e, portanto, o tipo de qualificações que as escolas devem fornecer. Um estudo recente veio realçar a importância da formação geral de base (Psacharopoulos 1991, Eliasson & Kazamaki Ottersten 1994). *«É preciso assegurar que o país disponha de uma sólida estrutura de ensino primário antes de se proceder à expansão do ensino universitário. A expansão do ensino primário, cuja frequência não é universal, poderá oferecer maiores benefícios sociais por cada dólar ou peso dispendido, do que qualquer outro tipo de investimento realizado no país. É muito possível que a expansão do ensino primário tenha um considerável impacto sobre a redução do desnivelamento salarial, e mesmo da pobreza, pois são as pessoas que não frequentam as escolas primárias que auferem os salários mais baixos»* (Psacharopoulos, 1991 pág. 18). Esta afirmação aplica-se tanto aos países em vias de desenvolvimento como aos países desenvolvidos. Além disso, a bibliografia demonstrou que *«a qualidade e a quantidade da primeira experiência escolar permitem preconizar a qualidade e a quantidade da experiência de aprendizagem posterior que preconiza e está inter-relacionada, geralmente, com o nível de emprego, rendimentos e oportunidades»*. (Tuijnman, 1994, pág. 17). Na Suécia, a escola primária, além de figurar entre as mais caras do mundo, começa aos sete anos de idade (o que é tarde, em comparação com outros países europeus). Além disso, existem poucas escolas particulares alternativas, o que implica, geralmente, que as diferenças entre as escolas não são significativas.

A ideia básica de que quanto melhor for a educação inicial formal mais fácil será a formação do trabalhador, incentiva as empresas a procurar os estabelecimentos de ensino. Muitas entidades empregadoras já desenvolveram e implementaram um sistema de comunicação com as escolas, atra-

**«... As referências são sobretudo importantes para os trabalhadores administrativos, apesar de a maior parte das grandes empresas preferirem abolir a demarcação entre estes e os operários».**

**«A ideia básica de que quanto melhor for a educação inicial formal mais fácil será a formação do trabalhador, encoraja as empresas a abordar os estabelecimentos de ensino».**



**Para o processo de recrutamento, as exigências das empresas serão:**

- **habilitações ao nível do ensino secundário. Os postos de trabalho pouco qualificados desaparecerão gradualmente.**
- **formação ampla e capacidade analítica de resolução de problemas**
- **maior orientação da escola pelo mercado de trabalho e a indústria.**
- **maior ética laboral e disciplinar na escola.**

vés de programas de «práticas», em que participam alunos das escolas. Os empregadores realçam também a importância de os estudantes visitarem e adquirem alguma experiência na frente de produção. A opinião geral dos empregadores é que tanto os alunos como os professores possuem um conceito ultrapassado da indústria como local de trabalho e deveriam, por isso, ter um contacto directo com a frente de produção para aprenderem como está actualmente estruturada.

As mudanças organizativas requerem qualificações e tipos de formação novos no âmbito do recrutamento de trabalhadores. A manutenção e o desenvolvimento contínuo de qualificações são também exigidos. A mão-de-obra necessita de ser integrada no processo de mudança e, para tal, as entidades empregadoras recorrem a diversos processos.

*«A aprendizagem é fruto da experiência... a mudança tecnológica em geral poderá ser atribuída à experiência, isto é, à própria actividade de produzir, a qual, cria problemas para os quais, gradualmente, vão sendo encontradas respostas»* (Arrow 1962 p. 155-156). A aprendizagem através da experiência é extremamente importante, mas requer tempo, não só para aprender, como também para a adaptação do trabalhador ao novo emprego (segundo as empresas, este processo demora, em média, perto de 6 meses). Além disso, as constantes mudanças que se verificam ao nível da produção e da organização exigem uma formação contínua no posto de trabalho. Existem várias formas de proceder a esta formação: *em primeiro lugar*, através do acompanhamento do trabalhador por parte de colegas mais experientes; *em segundo*, através de programas de formação no exterior (os quais poderão - ou não - ser desenvolvidos na empresa); *em terceiro*, através do envio dos trabalhadores para centros de formação profissional no estrangeiro e/ou para outras empresas; *em quarto lugar*, através de escolas industriais geridas em cooperação com o sistema escolar, ou exclusivamente pela empresa.

Grandes empresas (e algumas pequenas) são a favor de escolas da indústria no interior da empresa, e, em particular, de escolas geridas pelas empresas, pois o programa de estudos destas escolas vai ao encontro das suas necessidades. Assim, o grau

de exigência é elevado, tanto para com os estudantes como para com os professores. A experiência indica que as escolas geridas pela indústria funcionam muito bem, conseguindo fornecer às empresas as qualificações desejadas. Hoje em dia não se regista uma verdadeira falta de especialização, excepto em alguns sectores altamente especializados. As empresas prevêem, no entanto, virem em breve a debater-se com uma grande falta de trabalhadores qualificados, nomeadamente de soldadores, especialistas de montagem, operadores de informática, técnicos de produção, gestores, técnicos de mecânica e engenheiros em geral.

A maior parte das empresas procura tornar mais atraente o seu ambiente de trabalho, bem como elevar o prestígio e o grau de exigência para com a formação em escolas da indústria. Há a consciência crescente que, ao fazê-lo, é necessário repensar e ponderar cuidadosamente sobre que novas tecnologias e oportunidades deverão ser exploradas em benefício da empresa e dos seus empregados.

**A tendência geral futura aponta para:**

- uma produção em pequena escala e formas de concepção e de produção orientadas para o consumidor
- uma atitude mais experimental e aberta relativamente a novos processos de organização da produção

Para o processo de recrutamento, as exigências das empresas serão:

- habilitações ao nível do ensino secundário. Os postos de trabalho pouco qualificados desaparecerão gradualmente.
- formação ampla e capacidade analítica de resolução de problemas
- maior orientação da escola pelo mercado de trabalho e a indústria.
- maior ética laboral e disciplinar na escola.

No sentido de desenvolver essas competências - no local de trabalho ou na escola - a escola terá de acompanhar as necessidades flexíveis do mercado de trabalho e



das práticas de recrutamento das entidades empregadoras. Esta flexibilidade e abertura não faz parte da mentalidade escolar tradicional. No entanto, também a escola terá de renovar e aperfeiçoar a concepção dos seus produtos, no sentido de fazer face ao futuro, sendo uma abordagem experimental a forma mais promissora de alcançar bons resultados (Eliasson 1992). Neste cam-

po, as escolas terão também muito que aprender com o processo de desenvolvimento experimental do produto, praticado pelas empresas. Poderá também ser necessária uma mais estreita cooperação entre a escola e a indústria, especialmente no fim da carreira escolar, altura em que os conhecimentos adquiridos durante a formação são transpostos para o mercado de trabalho.

**«... a escola terá de acompanhar as necessidades flexíveis do mercado de trabalho e das práticas de recrutamento das entidades empregadoras».**

### Bibliografia

- Andersson et al.** 1993 Den långa vägen, Den ekonomiska politikens begränsningar och möjligheter att föra Sverige ur 1990-talets kris, (A Longa Estrada. As limitações e as possibilidades de uma política económica para a preservação do bem-estar sueco, através da redução do Estado Providência para parâmetros administrativos viáveis) IUI, Almqvist och Wiksell International, Estocolmo.
- Arrow, K.J.**, 1962, The Economic Implications of Learning by Doing, (As Implicações Económicas da Aprendizagem Através da Experiência), Review of Economic Studies, Vol. 29, nº 3. (Junho), p: 155-173.
- Ballot, G. e Taymaz, E.**, 1993, Firm Sponsered Training and Performance — A comparison between France and Sweden based on firm data (Formação Patrocinada pelas Empresas e Desempenho — Uma comparação entre a França e a Suécia baseada em dados empresariais), IUI Working Paper nº 387.
- Bishop, J.H.**, 1993, The French Mandate to Spend on Training: A model for the United States? (O Mandato Francês para gastos com a Formação Profissional; Um modelo para os Estados- Unidos?, CAHRS, ILR Cornell University, Ithaka, Nova Iorque, Working Paper nº 387.
- Braunerhjelm, P.**, 1994, «Regional Integration as a Vehicle to Microeconomic Desintegration: Some Macroeconomic Implications of Firms' Reorganization» (A Integração Regional como Veículo da Desintegração Microeconómica: Algumas implicações macroeconómicas da reorganização das empresas), Patterns in a Network Economy editada av B. Johansson, C. Karlsson och L. Westin, Springer Verlag. - a publicar em breve.
- CEE**, 1993, European Higher Education-Industry Cooperation: Advanced Training for competitive advantage (Cooperação do Ensino Superior com a Indústria na Europa: Formação Avançada para uma maior competitividade)
- Eliasson, G.**, 1992, The Markets for learning and Educational services - a micro explanation of the role of education and competence development in macro economic growth, (Os Mercados de ensino e de Serviços educativos - uma microexplicação da função do ensino e do desenvolvimento de competências no crescimento macroeconómico), IUI Working Paper nº 350 b.
- Eliasson, G.**, 1993, «The market for vocational training», Capítulo 5 in Andersson et al. (1993), documento de trabalho do IUI, em inglês, em elaboração.
- Eliasson, G. e Kazamaki Ottersten E.**, 1994 Om förlängd skolgång, (Frequência Escolar Prolongada) a publicar em breve, Sou 1994: Bilaga II: 4.
- Heckman, J.**, 1993, Assessing Clinton's program on job training, workfare, and education in the workplace (Lançamento do programa Clinton sobre formação profissional no local de trabalho, actividade laboral subvencionada e formação no local de trabalho NBER, Working Paper, nº 4428.
- Koike, K.**, 1991, «Learning and Incentive Systems in Japanese Industry» (Aprendizagem e Sistemas de Incentivos na Indústria Japonesa), comunicação apresentada na conferência intitulada «Japan in a Global Economy»: A European Perspective (O Japão numa Economia Global: Uma Perspectiva Europeia), realizada na Escola de Economia de Estocolmo, Setembro 5-6
- OCDE**, 1993, Industry Training, in Australia, Sweden and the United States (Formação Industrial na Austrália, Suécia e Estados Unidos)
- Psacharopoulos, G.**, 1991, The Economic Impact of Education - Lessons for policy makers (O Impacto Económico da Formação - Lições para os Políticos), International Center of Economic Growth, ICS press, San Francisco.
- Taylor, F.W.**, 1920, Rationell Arbetsledning, Taylorsystemet, (Racionalização da Divisão do Trabalho/Método de Taylor). Sveriges Industriförbund, Almqvist & Wiksells boktryckeri.
- Tuijnman, A.C.**, 1994, On a Path from Preschooling to Lifelong Learning: Capital Conversions Across the Lifespan, Ministério da Educação e Ciência da Suécia, Comissão de Prolongamento do Período Escolar.



## Andrew Moore

Director do Departamento Comercial Britânico, em Bruxelas. Colabora estreitamente com a UNICE no âmbito da Educação e Formação.



## Anne Françoise Theunissen

Representante da Confederação dos Sindicatos Cristãos da Bélgica, e actual vice-presidente do Conselho de Administração do CEDEFOP



**AM - «Para nós, em certa medida, trata-se de um jogo político... O jogo político é, pois, construir sistemas coerentes de formação, de avaliação e de classificação, motivando a confiança mútua e apresentando salvaguardas suficientes relativamente a indivíduos e empregadores».**

**AFT - «A questão que se coloca hoje é saber se este deslize de palavras não é revelador de um deslize dos lugares de negociação e das próprias negociações. ... E aí, trata-se bem, para nós, trabalhadores, dum jogo político».**

<sup>1</sup> A União das Indústrias da Comunidade Europeia (UNICE) foi fundada em 1958 e reúne 33 federações membros pertencentes a 22 países europeus.

<sup>2</sup> A Confederação Europeia dos Sindicatos (CES) reúne 36 organizações sindicais de trabalhadores dos Estados-membros da União Europeia, da AECL e de outros países.

# Qualificação versus competência: Debate semântico, evolução dos conceitos ou vantagens políticas?

Entrevista com o Sr. Andrew Moore, da UNICE<sup>1</sup> e a Sra. Anne-Françoise Theunissen, da CES<sup>2</sup>, realizada por F. Oliveira Reis, CEDEFOP.

**FOR: Fica-se com a impressão que, nos debates actuais, há um deslizar da palavra qualificação para a palavra competência. Tratar-se-á de simples questão semântica, de mudança de objecto de debate ou novo jogo político?**

**AM:** Para nós, em certa medida, trata-se de um jogo político. A noção de competência remete para a capacidade real do indivíduo de dominar o conjunto das tarefas que constituem um posto de trabalho definido. As mudanças tecnológicas e organizacionais, assim como a modernização das condições de vida no trabalho, obrigam-nos a centrar mais no potencial do indivíduo, nas suas capacidades de mobilizar e desenvolver este potencial em situações de trabalho concretas e evolutivas, o que nos afasta da utilização das descrições de empregos clássicas.

A aproximação pela competência é tida pelos empregadores como sendo particularmente pertinente, porque esta recentralização no indivíduo e na sua capacidade de evolução, constitui uma fonte de flexibilidade e motivação individual considerável. Trata-se de passar de uma filosofia de gestão, em que o indivíduo serve «o sistema» (classificações com base em exigências e tarefas prescritas) a uma filosofia em que «o sistema» serve o indivíduo, tendo em conta a maneira como este evolui, mobiliza e desenvolve o seu potencial para resolver problemas concretos. Cada indivíduo é diferente, e o tempo que se dispense para chegar a um certo estado é diferente de indivíduo para indivíduo. O importante é alimentar a motivação individual para evoluir e prever uma flexibilização do conjunto do sistema de trabalho e de formação que permite a cada um de se reencontrar e de recuperar dos seus insucessos individuais.

O jogo político é, pois, construir sistemas coerentes de formação, de avaliação e de classificação, motivando a confiança mútua e apresentando salvaguardas suficientes relativamente a indivíduos e empregadores.

**AFT:** A questão que se coloca hoje é saber se este deslize de palavras não é revelador de um deslize dos lugares de negociação e das próprias negociações: passar-se-ia dos lugares de negociação entre empregadores e trabalhadores em repertórios, nomenclaturas e classificações aceites por uns e outros, a uma discussão que não é da mesma natureza que uma negociação entre um empregador e um trabalhador como indivíduo. E aí, trata-se bem, para nós, trabalhadores, dum jogo político.

Além disso, no momento em que se constata em vários países que em certos ramos profissionais já não há sindicatos para negociar esta questão, o perigo de ver enfraquecer a negociação colectiva em proveito da negociação individual, é bem real. E isto, em particular, nas pequenas empresas, onde a ausência de forças de contestação no seu interior, de protecção e de relançamento pelas organizações sindicais pode conduzir a um desvio grave.

**FOR: Concretamente, quais são os principais problemas que se colocam numa negociação na base das competências?**

**AFT:** A negociação no interior da empresa é o momento próprio em que se deve fazer a articulação entre o que o trabalhador adquiriu ao longo da sua vida e o que ele demonstra no exercício profissional. Ora, sabe-se que, segundo as circunstâncias de trabalho, o posto de trabalho mobiliza graus variáveis de potencial de competências, de



que o indivíduo dispõe e, portanto, a parte não mobilizada arrisca-se a não ser reconhecida nem valorizada. Ora, quando se fala de competência trata-se de um elemento que está muito mais submetido ao arbítrio do empregador, no que se refere, não só ao que ele vai utilizar entre as múltiplas capacidades dos trabalhadores, mas também à maneira como ele as vai valorizar. E para nós este ponto é particularmente importante, no momento em que a pressão do desemprego leva muitos indivíduos e nomeadamente jovens, a aceitar postos de trabalho sub-qualificados.

**AM:** Efectivamente, quando o indivíduo adquire uma qualificação que serve para seu desenvolvimento profissional, pode esperar-se que o nível e o tipo de aspirações do indivíduo evoluam e o empregador deveria reconhecer este esforço, arriscando-se a perder esse indivíduo, se não o fizer. Mas isto não pode desencadear automaticamente um ajustamento das remunerações ou uma mudança de emprego.

Assim se explica o dilema com que o empregador muitas vezes se confronta: qualificar e arriscar-se a ver partir o assalariado, porque a empresa não está em condições de poder satisfazer as suas exigências e o assalariado tem mais possibilidades de mobilidade externa ou, então, não qualificar e encontrar-se com um recurso humano que não pode responder à mudança tecnológica e organizacional, e arriscar-se a perder competitividade. Constatamos hoje um interesse crescente pelos recursos humanos nas empresas, sabendo que uma necessidade no domínio da tecnologia ou da informação pode ser imediatamente satisfeita e que, pelo contrário, uma mão-de-obra qualificada e com bom desempenho não pode ser «importada» ou preparada de um dia para o outro. Mas, o equilíbrio de posições e o compromisso de interesses permanecem fundamentais.

**FOR:** *Sabendo-se que neste momento se pede cada vez mais às pessoas, que sejam capazes de se adaptar, de evoluir e de inovar, como vê a partilha de responsabilidades entre a escola e a empresa, na produção de competências?*

**AFT:** Esta questão coloca-se primeiro acerca da função da escola. A escola é um universo múltiplo, um lugar de educação, de

transmissão de conhecimentos e de culturas. É um serviço público distinto dos campos económicos e sociais, embora profundamente inscrito no conjunto da organização da sociedade. É como tal que estabelece relações entre diversas áreas de conhecimento, económicos, sociais, domésticos, cívicos e profissionais. Entretanto, a escola está submetida, por parte das famílias, das empresas, dos alunos ou dos actores políticos a pressões contraditórias que põem em causa a sua função social.

Nos debates e intervenções que temos sobre a escola, se é preciso ter em conta a dimensão empregue, as dificuldades que existem para se fazer uma gestão previsível do emprego e das competências, tal como do movimento de destruição do emprego, mostram bem que o trabalho e o emprego não podem definir os limites das iniciativas do ensino, da formação, ou da educação permanente.

Trata-se portanto de responder a critérios de democracia, dando às pessoas uma formação que lhes permita agir como cidadãos produtores de bens e/ou de serviços, e como actores na sociedade civil; trata-se igualmente de favorecer a promoção colectiva como aspiração à igualdade. Estes critérios podem servir de fio condutor nos três campos de formação, que são: o ensino, a formação profissional e a educação permanente.

As articulações entre escola e empresa encontram-se condicionadas e a formação «em alternância» torna-se numa aposta imediata, na medida em que pode abrir oportunidades de aprendizagem aos jovens excluídos do sistema académico e lhes permite integrar elementos de conhecimento a partir do que eles fazem concretamente. A situação real no trabalho apela, além disso, à formação contínua complementar.

**AM:** Para nós, empregadores, é fundamental ter a garantia de dispor rapidamente de qualificações que permitam aos indivíduos exercer as profissões, evoluir e, simultaneamente, fazer evoluir as situações de trabalho. No domínio das competências é preciso distinguir as competências gerais e as competências para executar tarefas definidas. O Estado deve garantir a aquisição das competências gerais e nós desejamos que o nível de formação geral seja bastante elevado, o que tentamos obter em todos os

**AFT - «quando se fala de competência trata-se de um elemento que está muito mais submetido ao arbítrio do empregador, no que se refere, não só ao que ele vai utilizar entre as múltiplas capacidades dos trabalhadores, mas também à maneira como ele as vai valorizar».**

**AM - «o dilema com que o empregador muitas vezes se confronta: qualificar e arriscar-se a ver partir o assalariado,... ou, então, não qualificar... e arriscar-se a perder competitividade».**





**AM - «A aposta política consiste em instituir um sistema que permita um duplo reconhecimento, simultaneamente pela empresa e pelas instituições de formação; doutro modo, a qualificação, ainda que certificada, não será amoeável».**

Estados-membros, através do diálogo entre empregadores e governos. No Reino Unido, por exemplo, pedimos à escola para não especializar demasiado, pois esta especialização deve ser adquirida quer na universidade, quer na empresa.

Paralelamente, consideramos que o local de trabalho constitui uma oportunidade de aquisição de certas competências, que não podem ser adquiridas na escola e que constituiriam um complemento das aquisições escolares. Como consequência, constata-se uma deslocação progressiva do ensino para o local de trabalho e para protagonistas que, ao mesmo tempo, desempenham uma profissão e garantem a formação, o que nos afasta logo do conceito de «cursos de formação». Confrontamo-nos, porém, com a dificuldade de encontrar pessoas que, no local de trabalho, estejam aptas a ensinar estas competências e a avaliá-las de forma credível.

A função do Estado é garantir o equilíbrio e a coerência entre competências gerais e específicas, a curto, médio e longo prazo.

A questão política a nível europeu é saber quais são as consequências da adopção dum novo sistema nos Estados-membros, quais são as modificações a fazer com os sindicatos e as instituições de educação e de formação. Creio que a Comissão com o CEDEFOP tem uma função a desempenhar relativamente a esta questão.

**FOR: Como encara a questão da avaliação das competências adquiridas no local de trabalho?**

**AM:** Trata-se aí duma questão muito importante, que se coloca em termos simultaneamente políticos e técnicos. Por um lado, a avaliação coloca inteiramente o problema do reconhecimento social do resultado desta avaliação e, portanto, da credibilidade. Por outro, não se pode dissociá-la duma questão que pode ter efeitos opostos aos desejados, a questão da mobilidade.

Sob o ponto de vista dos empregadores, há hoje dificuldades para resolver a questão da avaliação das competências adquiridas no local de trabalho, na medida em que isso significa a existência, no próprio local de trabalho, de pessoas capacitadas para o fazer de maneira credível. Ora, em vários países, os quadros intermédios actu-

ais não têm a experiência dos processos de avaliação e de validade das competências.

Mas, seria inaceitável para o indivíduo e o empregador, deixar a avaliação à inteira responsabilidade dos empregadores. A avaliação, o reconhecimento e/ou a avaliação só podem ser garantidos pelas instituições que têm responsabilidades neste domínio e, no Reino Unido, por exemplo, é possível apelar a um organismo de certificação que envie para o próprio local de trabalho, pessoas competentes nessa matéria.

A aposta política consiste em instituir um sistema que permita um duplo reconhecimento, simultaneamente pela empresa e pelas instituições de formação; doutro modo, a qualificação, ainda que certificada, não será amoeável. Isto exige que se desenvolva uma estratégia de controlo de qualidade e o Estado tem certamente uma função fundamental a desempenhar, vigiando verdadeiramente de perto estes desenvolvimentos.

A nível comunitário, a Comunidade, com o CEDEFOP, tem também uma função a desempenhar face a esta questão: por um lado, avaliando a maneira como se fizeram até agora a avaliação, o reconhecimento e/ou a avaliação das apredizagens, nos diferentes países; por outro, realizando um importante trabalho ao nível terminológico, de maneira a criar as condições de debate entre parceiros sociais.

**AFT:** Se se considera que a avaliação deve levar a um reconhecimento que valorize os conhecimentos adquiridos pelas pessoas no exercício do seu trabalho, trata-se com efeito de uma questão muito importante deixada sem resposta até agora. Isto coloca vários problemas, tanto no que se refere à definição dos conteúdos de trabalho e de formação como à intervenção de diferentes actores (empregadores, sindicatos, Estado).

Certas tarefas podem excluir competências intrínsecas do indivíduo. Algumas avaliações de funções não valorizam competências efectivamente realizadas e isto é, nomeadamente, visível quando funções idênticas são descritas de maneiras diferentes. Por exemplo, mandar falar homens e mulheres sobre a mesma profissão, é muito revelador dos diferentes sistemas de valores que lhes estão subjacentes. Muitas ve-



zes, constata-se que as mulheres executam um trabalho efectivo diferente do que sugere o título da sua função, um trabalho impregnado de responsabilidades diversas que não estão explicitamente verbalizadas; constata-se este fenómeno com menos frequência nos homens.

Como parceiros sociais, é nestas questões que temos de intervir. Os poderes públicos têm, por outro lado, uma função preponderante a desempenhar no reconhecimento do adquirido pela experiência profissional (e a certificação das formações); mas esta função deve ser redefinida, quanto ao fundo e à forma.

Antes de dar uma resposta a esta questão, são necessários estudos e trabalhos de investigação. O CEDEFOP pode dar informações de base indispensáveis pelo seu contributo no debate político.

**FOR: Pode dizer-se que a aproximação pelas competências arrisca a tornar obsoletos os acordos existentes entre patronato e sindicatos?**

**AFT:** Há um elemento dinâmico na determinação das qualificações: a prova é que se está a discuti-las. Se se analisar isto nos diferentes países, constata-se que as organizações de empregadores e as organizações sindicais sentiram a necessidade de redefinir as classificações, cujas qualificações são uma das componentes. As organizações do trabalho mudaram e as mudanças tecnológicas introduzem toda uma série de novos elementos que é necessário ter em conta. A dificuldade é que, no momento de redefinir o que os trabalhadores devem efectivamente desempenhar como tarefas, depara-se com o problema da grande diversidade dos modos de organização do trabalho, que coexistem hoje.

É necessário, portanto, prosseguir este trabalho de redefinição das qualificações, para melhor as adaptar às mudanças dos sistemas de trabalho e de emprego e a negociação colectiva é a sua garantia. Acerca disto há outros aspectos que eu queria sublinhar. Por um lado, é preciso aceitar pensar cada vez menos em termos de estrito ajustamento entre formação e emprego, bem como considerar que todo o esforço de codificação mecânica das qualificações está votado ao insucesso; por outro lado, constata-se uma deslocação de trabalhadores

da produção industrial para o sector de serviços, o que obriga a rever as nossas posições, ainda muito influenciadas por referências ligadas ao sector industrial. Finalmente, deveria examinar-se de perto a questão da representação social das qualificações: porque é que uma enfermeira ou um professor são menos valorizados que outras profissões, por exemplo, os engenheiros industriais nas empresas, enquanto que poderia dizer-se, se se comparar isso, que há uma duração de formação equivalente? Serão os actos humanos menos valorizados que os actos técnicos? A questão da competência sublinha este tipo de interrogação e esta é bem uma questão política, relacionada com a maneira como as sociedades se estruturam e organizam.

**FOR: O que é que para si está em jogo na questão «da carteira de competências» que se discute neste momento a nível comunitário?**

**AM:** O estabelecimento duma «carteira de competências» parece-me uma bellissima ideia para ajudar a identificar o que os indivíduos fizeram e adquiriram. Trata-se de um instrumento, cuja primeira qualidade deveria ser a sua «compreensão» por grupos diversos dum país a outro. Para isso, é preciso chegar a uma forma de estrutura, de conceitos e de linguagem, que permita uma leitura de competências no quadro de culturas diferentes.

Não é tarefa fácil, e todas as discussões havidas até hoje mostram bem que há um problema de terminologia de conceitos. A «carteira», tal como está a ser discutida, merece certamente ainda muitos mais debates; penso que seria prematuro da parte dos parceiros sociais abandonar a ideia devido às dificuldades actuais, pelo menos durante o período até eles apresentarem outra hipótese de trabalho mais consistente.

Precisamos dum instrumento capaz de transmitir informações simples e claras dum Estado-membro a outro, um instrumento que possa servir ao mesmo tempo os empregadores e os indivíduos.

E, se o objectivo não é mudar ou harmonizar os sistemas de qualificação dos diferentes países, julgamos que este instrumento poderia constituir um estímulo para melhorar a qualidade do sistema, na medida em

**AFT - «Os poderes públicos têm... uma função preponderante a desempenhar no reconhecimento do adquirido pela experiência profissional (e a certificação das formações); mas esta função deve ser redefinida, quanto ao fundo e à forma».**

**AM - «Precisamos dum instrumento capaz de transmitir informações simples e claras dum Estado-membro a outro, um instrumento que possa servir ao mesmo tempo os empregadores e os indivíduos».**



***AFT - «É certo que para os trabalhadores é essencial dispôr de um instrumento que lhes permita fazer valer o que fizeram, o que adquiriram. Mas, a grande interrogação reside na forma do instrumento e nas suas condições de aplicação».***

que poria em paralelo o que são as qualificações nos diversos Estados-membros.

**AFT:** A «carteira de competências» foi introduzida pela Comissão, na sequência de uma decisão do Conselho de Ministros sobre as qualificações, no momento em que se dava conta de que o exercício sobre a correspondência das qualificações não respondia aos objectivos de transparência e de mobilidade, que tinham sido estabelecidos.

Ora, para aceitar um novo instrumento na mesa de negociações, é necessário precisar bem qual o seu objectivo e quais as condições de realização deste objectivo. É certo que para os trabalhadores é essencial dispôr de um instrumento que lhes permita fazer valer o que fizeram, o que adquiriram. Mas, a grande interrogação reside na forma do instrumento e nas suas condições de aplicação.

No nosso ponto de vista, seria preciso também admitir articular várias respostas, que poderiam permitir aumentar as possibilidades de transparência e mobilidade.

Uma primeira resposta consistiria em criar lugares de tipo «centro de orientação» com pessoas de competência comprovada e reconhecida a nível europeu, e onde os trabalhadores poderiam ir voluntariamente para elaborar a sua «carteira». Isto é para nós muito diferente da constituição de vastos «Curriculum Vitae», tanto mais que se sabe, que todas as vezes que se pede um emprego, valorizam-se elementos diferen-

tes relativamente a outros, em função das exigências requeridas.

Um segundo elemento de resposta poderia ser a criação nos Estados-membros de um instrumento do tipo de «balanço de competências», introduzido em França. Num acordo paritário assinado nesse país pelos parceiros sociais, encontra-se pela primeira vez, formalmente, o termo «competência individual», tendo-se-lhe atribuído o direito ao balanço de competências, dizendo, que todo o assalariado tinha o direito, de cinco em cinco anos, de poder fazer o balanço da sua qualificação, incluindo as suas competências. Este direito, reconhecido na lei, significa que o assalariado pode obter um feriado para fazer um balanço de competências e que esse feriado será pago pelos Fundos da formação profissional, geridos paritariamente pelos parceiros sociais. A lei prevê igualmente, e isto foi também objecto de negociação, que o empregador possa prever no plano de formação da empresa, balanços de competências para os seus associados.

Um último elemento de resposta, consistiria em dar aos trabalhadores informações sobre os sectores em que eles quisessem trabalhar num outro país: quais são as tarefas de uma mesma profissão nesse outro país, quais as condições de acesso a essas profissões, quais são o objecto e a forma das negociações estabelecidas. A função das instituições comunitárias é, particularmente, importante neste aspecto.

## Europa - Internacional

### Informações, estudos e investigações comparativas

#### O sistema de formação profissional:

- ❑ na Dinamarca (DA)
- ❑ em França (FR)
- ❑ no Reino Unido (EN, IT, PT, DE)
- ❑ nos Países Baixos (NL)

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)  
Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1993

Após a apresentação do contexto administrativo, demográfico e económico, bem como um breve historial dos sistemas de formação, estas monografias nacionais estudam os funcionamentos da formação inicial e da formação contínua, as instâncias responsáveis, o papel dos parceiros sociais e o financiamento. Indicam-se a seguir as actuais tendências e desenvolvimentos.

#### **Systems and procedures of certification of qualifications in the European Community** **(Sistemas e procedimentos de certificação de qualificações na Comunidade Europeia)**

European Centre for the Development of Vocational Training - CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional)  
Berlim, Panorama, nº 17, 1993, 103 p.  
DE, EN, FR  
Disponível gratuitamente no CEDEFOP

Esta síntese faz a comparação entre doze estudos nacionais sobre os sistemas e a obtenção dos títulos de qualificação. Fornece uma panorâmica geral dos sistemas de formação, seguida de um estudo, por nível de qualificação, dos sistemas e da obtenção dos títulos. Através de quadros sinópticos, são apresentados os diferentes tipos de títulos, bem como o respectivo modo de obtenção e a média de idade em que são obtidos, bem como os níveis de responsabilidade institucional e o modo de avaliação.

Um resumo desta síntese, bem como os quadros sinópticos, foram publicados no CEDEFOP Flash 6/93. Os estudos nacionais

encontram-se disponíveis gratuitamente na série Panorama, no CEDEFOP.

#### **L'accès à la formation professionnelle dans trois secteurs de l'économie européenne** **(O acesso à formação profissional em três sectores da economia europeia)**

Lassibille G.; Paul J.J.  
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle - CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional)  
Berlim, 1993, Panorama, nº 14, 59 p.  
FR  
Disponível gratuitamente no CEDEFOP

No âmbito da preparação do parecer comum sobre as modalidades susceptíveis de permitir o acesso efectivo mais amplo possível à formação, o CEDEFOP tomou a iniciativa de efectuar um estudo sobre as modalidades teóricas e práticas de acesso à formação profissional contínua em três ramos profissionais: construção-obras públicas, electricidade-electrónica e escritório-administração. Esta síntese, baseada em seis relatórios especializados, por ramo e por país, estuda, em primeiro lugar, as práticas de formação contínua, segundo os sectores, e apresenta em seguida a metodologia de comparação.

Dois dos relatórios especializados encontram-se disponíveis gratuitamente na série Panorama, no CEDEFOP.

#### **Profils professionnels, restauration et réhabilitation du patrimoine architectural** **(Perfis profissionais, restauração e reabilitação do património arquitectónico)**

Paulet J.L.  
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP)  
Berlim, 1993, Panorama nº 18, 29 p.  
FR, EN, ES, IT  
Disponível gratuitamente no CEDEFOP

### Seleção de leituras

Secção realizada por  
**Maryse Peschel**  
e o serviço de documentação,  
com o apoio dos membros  
nacionais da rede de docu-  
mentação (cf. última página  
da secção)

A secção «Seleção de leituras» procede ao levantamento das publicações mais significativas e recentes relacionadas com os desenvolvimentos no domínio da formação e das qualificações, tanto a nível europeu como internacional. Privilegiando as obras comparativas, ela também refere estudos nacionais realizados no âmbito de programas europeus e internacionais, análises sobre o impacto da acção comunitária nos Estados-membros e estudos sobre um determinado país visto de uma perspectiva exterior. A secção «Da parte dos Estados-membros» reúne uma selecção de importantes publicações nacionais.





**Gestion de la qualité et assurance qualité dans l'enseignement supérieur européen. Méthodes et mécanismes (Gestão da qualidade e da garantia de qualidade no ensino superior europeu. Métodos e mecanismos)**

Comissão das Comunidades Europeias - «Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse»  
Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Estudos nº 1, 1993, 28 p. + anexos  
ISBN 92-826-6392-2  
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Este relatório apresenta uma panorâmica sintética dos mecanismos e métodos de avaliação da qualidade do ensino superior nos Estados-membros, bem como nos países da EFTA.

**Les compétences administratives et financières en matière d'éducation et de formation dans la Communauté européenne (As competências administrativas e financeiras em matéria de ensino e de formação na Comunidade Europeia)**

Unité européenne d'Eurydice. Produzido para a «Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse»  
Bruxelas, EURYDICE, 1993, 26 p.  
DE, EN, FR  
Disponível na Eurydice

**Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur dans la Communauté Européenne (As condições de acesso ao ensino superior na Comunidade Europeia)**

Unité Européenne d'EURYDICE. Produzido para a «Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse»  
Bruxelas, EURYDICE, 1993, 71 p.  
DE, EN, FR  
Disponível na Eurydice

**Les principaux systèmes d'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne (Os principais sistemas de apoio financeiro aos estudantes do ensino superior na Comunidade Europeia)**

Unité Européenne d'Eurydice. Produzido para a «Task Force Ressources Humaines,

Education, Formation, Jeunesse»  
Bruxelas, EURYDICE, 1993, 32 p.  
DE, EN, FR  
Disponível na Eurydice

**Employment in Europe 1993 (O emprego na Europa em 1993)**

Comissão das Comunidades Europeias - Direcção-Geral do Emprego, Relações Industriais e Assuntos Sociais  
Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais da CE, 1993, 206 p.  
ISBN 92-826-6055-9  
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT  
Igualmente publicado na série «Document» da Comissão da CE:  
COM(93) 314

**La Formation Professionnelle. Perspectives internationales (A formação profissional. Perspectivas internacionais)**

Laflamme G.  
Organização Internacional do Trabalho (OIT), Universidade Laval -Quebec  
Genebra, OIT (Colecção «Instruments de Travail»), 1993, 277 p.  
ISBN 2-920259-16-4  
FR, EN

Esta recolha reúne os textos resultantes de um colóquio internacional que teve lugar em Setembro de 1992, em Quebec, cujo objectivo era analisar em profundidade os contextos dos sistemas de formação profissional em diversos países industrializados, apreender a originalidade própria de cada um deles, relativamente a algumas das suas componentes e fornecer directivas, quanto às vias e aos meios a seguir, de forma a assegurar a maior eficácia de um sistema de formação profissional. Neste sentido, foram colocadas questões a especialistas de diversos países (Alemanha, Bélgica, Canadá, Suécia, Estados Unidos, França, Suíça, Japão, Reino Unido e Áustria), provenientes de organismos nacionais e internacionais. As várias análises fazem salientar em que medida a formação profissional se encontra no cerne do desenvolvimento industrial, constitui um elemento central da investigação de qualidade e da inovação, e fornece assim uma resposta à concorrência.



**Le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. L'évaluation, la certification et la reconnaissance des qualifications et des compétences professionnelles.**

**(O novo papel do ensino técnico e da formação profissional. A avaliação, a certificação e o reconhecimento das qualificações e das competências profissionais).**

**Seminário de 27 a 30 de Outubro de 1992**

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE)

Paris, 1992, paginação múltipla. Difusão restrita, em vias de publicação.

EN, FR

Esta recolha reúne os contributos que foram utilizados pelos grupos de trabalho deste seminário, que se centrou na avaliação, na certificação e no reconhecimento das qualificações e das competências profissionais. Formaram-se grupos de reflexão sobre os temas seguintes: - consequências das diferentes abordagens da avaliação e da certificação, para os programas e para a pedagogia; - papel da avaliação e da certificação no funcionamento dos mercados da formação e do emprego; - transferibilidade das qualificações: a experiência europeia e os ensinamentos retirados da experiência do Quebec; - implementação da avaliação, da certificação, da validação e da homologação.

**L'enseignement dans les pays de l'OCDE. Recueil d'informations statistiques/Education in OECD Countries. A compendium of statistical information (O ensino nos países da OCDE. Recolha de informações estatísticas)**

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE)

Paris, 1993, 131 p.

ISBN 92-64-03890-6

EN/FR

Esta recolha apresenta estatísticas e informações sobre os sistemas de ensino dos países da OCDE e diz respeito aos anos escolares 1988/89 e 1989/90. As estatísticas incidem sobre os efectivos recenseados em diferentes ciclos e tipos de ensino, sobre os efectivos que terminaram os seus estudos com ou sem diploma, os docentes e os custos. Apresenta, sob a forma de diagramas, os sistemas de ensino dos países da

OCDE, os quais já contemplam, na maioria dos casos, as últimas alterações introduzidas. Faz igualmente estimativas sobre os efectivos dos diferentes ciclos, depois do ano 2000.

**Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE/Education at a glance. OECD indicators**

**(Um olhar sobre o ensino. Indicadores da OCDE)**

Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI)

Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE)

Paris, OCDE, 1993, 259 p.

ISBN 92-64-03894-9

EN/FR

Esta segunda edição abrange o ano escolar de 1990/91. Compreende um conjunto de 38 indicadores, que permitem, não só analisar diversos aspectos da política educativa - o nível dos investimentos, os modos de financiamento e de recrutamento, os locais onde são tomadas as decisões importantes, os índices de escolarização, a selecção dos alunos, os resultados obtidos e o índice de aproveitamento nos exames - mas também identificar os níveis e os tipos de ensino que reduzem o risco de desemprego.

**Examens des politiques nationales d'éducation - Belgique**

**(Exame das políticas nacionais de ensino - Bélgica)**

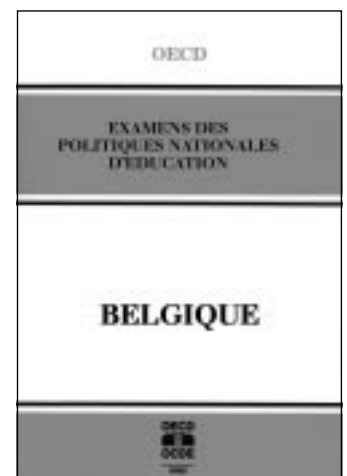
Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE)

Paris, OCDE, 1993, 142 p.

ISBN 92-64-239898

EN, FR

Esta publicação representa o primeiro exame da OCDE à política de educação na Bélgica. O contexto que caracterizava a Bélgica modificou-se muito nos últimos 25 anos e foram introduzidas grandes alterações a todos os níveis do sistema: a escolarização atingiu índices sem precedentes e o quadro constitucional sofreu profundas remodelações, por via da evolução para um sistema federal adaptado às circunstâncias locais. No que respeita ao ensino, cada uma das três comunidades, flamenga, francófona e germanófona, dispõe de uma autonomia quase total. Este relatório coloca a tónica nos problemas que se encontram ainda por resolver: as repeti-





ções de anos, o ensino alternativo, a igualdade de oportunidades, os recursos humanos e materiais. Os analistas da OCDE interrogam-se igualmente sobre a insuficiência de análises prospectivas e de bases de dados sólidas, que permitam orientar melhor os sistemas.

**Lifelong education in selected industrialized countries. Report of an IIEP/NIER seminar**

**(Formação contínua em países industrializados seleccionados. Relatório de um seminário do IIEP/NIER)**

**IIEP, Paris, 7-9 de Dezembro de 1992**

Atchoarena D.

International Institute for Educational Planning (IIEP)

National Institute for Educational Research (NIER), Tóquio

Paris, IIEP, 1993, 199 p.

EN

IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix,

F-75116 Paris

social» - CJDES (Centro dos Jovens Dirigentes da economia social) e pelo jornal «Le Monde», em Novembro de 1992. Uma primeira parte é dedicada à noção de inserção pela via económica, nos países da Comunidade e, mais particularmente, na França, na Bélgica, na Alemanha, na Espanha e no Reino Unido, e tenta retirar ensinamentos de uma abordagem europeia. Uma segunda componente propõe dados de enquadramento para cada país da CE: datas que constituem marcos, iniciativas de inserção, medidas relativas ao emprego e à formação. Uma terceira parte apresenta as intervenções dos representantes de diversas autoridades francesas sobre a acção do poder público francês no domínio da inserção pela via económica. Em anexo, a apresentação das várias redes europeias existentes nesta área e a lista, por país, dos agentes europeus associados à organização destas Sessões.

**Les entreprises face à l'Europe: le défi formation d'Allevard Aciers. Modernisation, développement des ressources humaines et partenariat transnational (As empresas face à Europa: o desafio de formação da Allevard Aciers. Modernização, desenvolvimento dos recursos humanos e parceria transnacional)**

Morin P.; Riera J-C.

Paris, Racine Editions, La Documentation française, 1993, 94 p.

ISBN 2-84108-001-3

FR

Esta monografia descreve a implementação de práticas inovadoras em matéria de gestão de recursos humanos, numa empresa industrial de média dimensão, a constituição de uma parceria transnacional com uma empresa homologada na Alemanha, bem como as respectivas interações. A cooperação entre as duas empresas conduz à implementação de um dispositivo de formação permanente aberto e transnacional.

**Compétences et Alternances (Competências e alternâncias)**

Jedliczka D.; Delahaye G.

Paris, Liaisons, 1994, 200 p.

ISBN 2-87880-085-0

FR

Utilizando esquemas e exemplos, esta obra mostra a forma como a empresa, o assala-



Este seminário realizou-se no âmbito de um projecto conjunto de investigação do IIEP/NIER, sobre formação contínua em França, na Alemanha, no Japão, na Federação Russa, na Suécia, no Reino Unido e nos EUA. Após a apresentação de inquéritos do NIER sobre o Japão (publicados separadamente), os participantes foram convidados a analisar e comparar as experiências nacionais, em termos dos aspectos fundamentais da formação contínua: as tendências, no que respeita à forma de ministrar a formação, incluindo o envolvimento da indústria e do ensino superior; as inovações; e o papel da cooperação internacional. A primeira parte deste relatório é composta por uma síntese dos debates do seminário e a segunda parte contém as comunicações nacionais apresentadas no mesmo.

**L'Europe et l'insertion par l'économique**

**(A Europa e a inserção pela via económica)**

Lejeune R.

Paris, ed. Syros, 1993, 231 p.

ISBN 2-86738-913-5

FR

Actas das Sessões europeias de inserção pela via económica, organizadas pelo «Centre des Jeunes Dirigeants de l'économie



riado e o formador se posicionam nos dispositivos de formação alternada desenvolvidos em França, e actuam no sentido de construir, gerir e desenvolver o capital de competências. Esboça ainda uma comparação com a Alemanha e o Reino Unido.

**Workforce skills and export competitiveness: an Anglo-German comparison (A especialização da mão-de-obra e a competitividade na exportação: uma comparação anglo-alemã)**

Oulton, N.

Londres, 1993

EN

Gill Chisham, National Institute of Economic and Social Research, 7 Dean Trench Street, Smith Square, UK, London SW1P 3HE

Analisa se as exportações do Reino Unido são de qualidade comparativa, compara os respectivos níveis de especialização em ambos os países e investiga se as diferenças que se verificam nas actividades de exportação se devem a diferenças nos níveis de especialização. Para proceder à avaliação dos efeitos das lacunas de especialização no grau de sucesso relativo das exportações de ambos os países, foram estudados cinco mercados principais de exportação.

**Citizenship and vocation in the post-16 curriculum in England and Germany: Youth Network Occasional Paper (A cidadania e a vocação no curriculum escolar depois dos 16 anos, em Inglaterra e na Alemanha: Documento sobre uma rede de jovens)**

Evans, K.; Bynner, J.

Londres, 1993

EN

Sharon Clarke, Social Statistics Research Unit, City University, Northampton Square, UK, London EC1V 0HB

Em Inglaterra, o ensino técnico-profissional é encarado principalmente em termos de equipar os jovens com as especializações solicitadas pelas entidades patronais. Na Alemanha, o ensino técnico-profissional serve o objectivo mais lato de preparar os jovens para o exercício da cidadania. Esta perspectiva é apoiada pelas conclusões de um estudo sobre jovens, realizado em Inglaterra e na Alemanha. Utilizando questionários e entrevistas, os jovens com

mais de 16 anos foram comparados com os seus parceiros de uma cidade semelhante, no outro país, em termos dos seus destinos profissionais prováveis. Uma das principais conclusões foi que, em condições de estabilidade económica, o sistema inglês pré-profissional é o que oferece a maior gama de oportunidades profissionais. O sistema alemão providencia apoio institucional durante um período mais longo, permitindo aos jovens ultrapassarem dificuldades económicas e pessoais.

**Modularisation in initial vocational training: recent developments in six European countries**

**(A modularização na formação profissional inicial: desenvolvimentos recentes em seis países europeus)**

Raffe D.

Edimburgo, The University of Edinburgh, 1993, não paginado

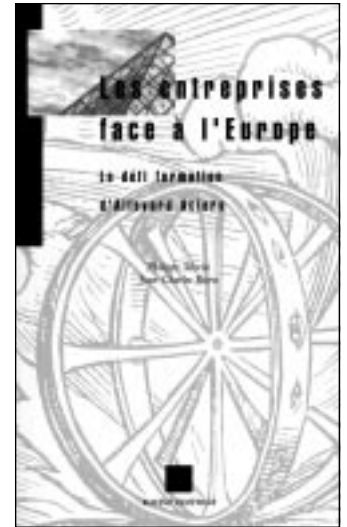
EN

Centre for Educational Sociology, Department of Sociology, The University of Edinburgh, 7 Buccleuch Place, UK, Edinburgh EH8 9LW

Este relatório analisa a experiência da modularização na formação profissional inicial em seis países da Comunidade Europeia. A modularização foi introduzida com a finalidade de diversificar a forma de ministrar o ensino técnico-profissional e a formação profissional (VET). Esta inovação pretende tornar o VET mais flexível e com maior capacidade de resposta às mudanças económicas, tecnológicas e sociais, e aumentar a sua coerência e eficácia, enquanto sistema. Observando atentamente a modularização em seis instituições, cada uma das quais de um país diferente, o relatório faz a análise do seguinte: qual o grau de divulgação da utilização de módulos na VET inicial, nos países da CE; quando foram introduzidos; que tipos de cursos, e para que tipos de estudantes, foram modularizados; como são concebidos os módulos e os sistemas modulares; quais os objectivos e as estratégias das reformas modulares?

**The building labour process: problems of skills, training and employment in the British construction industry in the 1980s**

**(O processo da mão-de-obra no sector**







**da construção: problemas de especializações, formação e emprego na indústria britânica da construção, nos anos oitenta)**

Clarke L.

Berkshire, Chartered Institute of Building, 1993, não paginado

EN

Chartered Institute of Building, Englemere, Kings Ride, Ascot, UK, Berkshire SL5 8BJ

Foram recentemente publicados os resultados de três projectos de pesquisa (efectuados na década de oitenta), centrados na formação profissional e na organização de um estaleiro de construção. São comparadas as práticas que se verificam nos estaleiros em França, na Itália, na Alemanha e na Grã-Bretanha. Este relatório analisa: conceitos de especializações e de formação; a aplicabilidade de noções de «des-especialização»; especializações transferíveis e especializações gerais/específicas; alterações na divisão do trabalho na indústria da construção durante os anos oitenta.

**La formation professionnelle en Allemagne: spécificités et dynamique d'un système**

**(A formação profissional na Alemanha: especificidades e dinâmica de um sistema)**

Lasserre R.; Lattard A.

Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine, CIRAC

Paris, 1993

ISBN 2-905518-24-3

FR

Dois autores franceses analisam o sucesso do sistema de formação alemão, que assenta essencialmente, numa forte participação da empresa na formação inicial, e traçam um balanço sintético da «alternância à alemã». Após um breve historial e uma descrição do enquadramento institucional, os autores examinam os resultados deste sistema, no que respeita à qualidade da formação ministrada, ao seu custo e à sua rentabilidade económica e, finalmente, à sua eficácia, em termos de inserção profissional. Uma última parte, avaliadora e prospectiva, traça um balanço, salientando as vantagens e os pontos fracos.

**Le système dual allemand, fissures et dynamique; quelques enseignements de comparaisons internationales**

**(O sistema duplo alemão, pontos fracos e dinâmica; alguns ensinamentos retirados de comparações internacionais)**

Drexel I.; Marry C.; Le Tiec C. e outros  
Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)

Paris, in Formation Emploi n° 43, La Documentation Française, pp. 3-54

ISSN 0759-6340

FR

Os sistemas de formação alemão e francês evoluíram segundo lógicas opostas. Este dossier debruça-se sobre um contributo que faz a comparação entre a formação e o acesso ao emprego dos agentes técnicos (nível intermédio entre operários e engenheiros) em França e na Alemanha, seguido de uma crítica das teses deste artigo e de uma resposta do autor. Para além disso, são consagrados dois artigos a uma abordagem comparativa dos sistemas educativos e de inserção profissional na Alemanha e nos Estados Unidos.

**Numéro spécial Europe (Número Especial Europa)**

Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)

Paris, 1993, Formation Emploi n° 42, La Documentation Française, 108 p.

ISSN 0759-6340

FR

Este número pretende fazer o ponto da situação sobre as questões europeias relativas ao emprego e à formação. Dois artigos analisam o grande mercado de trabalho europeu e o funcionamento dos mercados nacionais, outro tenta compreender o processo de integração económica em que a Europa está empenhada, a partir de uma crítica de diferentes abordagens. São ainda apresentadas as políticas de formação de reconversão em diversos países, bem como os problemas decorrentes da correspondência e do reconhecimento das qualificações na Europa. Finalmente, um texto aborda a formação profissional em transição nos países de Leste. O dossier é completado por uma bibliografia importante.



## União Europeia: políticas, programas, protagonistas

**Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI<sup>e</sup> siècle. Livre blanc (Crescimento, competitividade, emprego. Desafios e pistas para entrar no séc. XXI. Livro Branco)**

Comissão das Comunidades Europeias  
Luxemburgo, Boletim das Comunidades Europeias, suplemento 6/93, Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1993, 160 p.  
ISBN 92-826-7001-5  
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Um segundo volume reúne os contributos dos Estados-membros na sua versão linguística original: **Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI<sup>e</sup> siècle. Livre blanc - partie C (Crescimento, competitividade, emprego. Desafios e pistas para entrar no séc. XXI. Livro Branco - parte C)**; ISBN 92-826-7071-6

Esta obra responde à solicitação do Conselho Europeu de Copenhaga, convidando a Comissão a apresentar um livro branco sobre a estratégia a médio prazo, a favor do crescimento, da competitividade e do emprego. O livro branco inspira-se nos contributos dos Estados-membros e é enriquecido pelos debates em curso em cada um dos países, entre o Estado e os seus parceiros sociais. Partindo de uma base essencialmente económica, o livro apresenta algumas grandes orientações que têm por objectivo uma economia saudável, aberta, descentralizada, competitiva e solidária.

**Proposta de decisão do Conselho visando a criação de um programa de acção para a implementação de uma política de formação profissional da Comunidade Europeia LEONARDO da Vinci**

Comissão das Comunidades Europeias  
COM (93) 686 Final, 21.12.93, 61 p.  
Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias  
ISSN 0254-1491; ISBN 92-77-63077-9  
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Esta proposta inscreve-se no contexto geral fixado pelo Livro Branco sobre a competitividade, o crescimento e o empre-

go. Baseando-se nas experiências adquiridas pelos diversos programas comunitários de formação profissional, o objectivo principal deste programa consiste em assegurar a implementação de uma política de formação profissional que apoie e complemente as acções dos Estados-membros, e promover a cooperação entre os países, a fim de construir progressivamente um espaço aberto da formação profissional e das qualificações profissionais. Este programa estabelece um quadro comum de objectivos para a acção da Comunidade e apresenta-se em três vertentes: medidas que visam o apoio à qualidade dos sistemas, dos dispositivos e das políticas dos Estados-membros; medidas destinadas a apoiar a capacidade de inovação nas acções empreendidas no mercado da formação; rede e medidas de acompanhamento - promoção da dimensão europeia.

**Proposta de decisão do Parlamento europeu e do Conselho, visando a criação do programa comunitário de acção «SOCRATES»**

Comissão das Comunidades Europeias  
COM (93) 708 final, 03.02.93, 78 p.  
Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias  
ISSN 0254-1491; ISBN 92-77-63808-7  
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Com esta proposta, a Comissão visa reforçar, ao mesmo tempo que as simplifica e racionaliza, o conjunto das acções comunitárias existentes no domínio da educação, da formação e da juventude. O programa «Sócrates» dedicar-se-á a promover todas as actividades que decorram da cooperação transnacional, implicando os Estados-membros. Estas actividades podem ser agrupadas em três categorias que compreendem, respectivamente, o ensino superior, a dimensão europeia no âmbito da educação e medidas transversais que incluem a promoção dos conhecimentos linguísticos no seio da Comunidade, da aprendizagem e do ensino aberto e à distância, bem como da informação.

**Les qualifications requises pour une Europe compétitive et solidaire. Les perspectives des ressources humaines dans les années 1990**

**(As qualificações exigidas para uma Europa competitiva e solidária. As pers-**





### **pectivas dos recursos humanos nos anos 90)**

Comissão das Comunidades Europeias - «Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse»

Bruxelas, 1993, 42 p.

DE, EN, FR

Commission de CE - Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse, rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles

Após esboçar uma panorâmica do papel central dos recursos humanos no desenvolvimento económico e social, o relatório faz o ponto da situação sobre as qualificações: tendências (profissões e sectores), défices, novas competências que são requeridas, previsões, terminologia. São propostas abordagens possíveis, para responder às questões cruciais: O que é necessário fazer para aumentar a qualidade dos recursos humanos e enfrentar com sucesso a mudança? Quais as reformas dos sistemas de ensino e de formação que se impõem, de modo a produzir as novas qualificações?

### **Quel avenir pour l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne? Réponses au Mémorandum (Que futuro para o ensino superior na Comunidade Europeia? Respostas ao Memorando)**

Comissão das Comunidades Europeias - «Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse»

Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Etudes n° 2, 1993. 70 p.

ISBN 92-826-6401-5

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

O Memorando sobre o ensino superior, publicado pela Comissão em 1991, foi largamente discutido em todos os Estados-membros, bem como nos países da EFTA. Estes debates foram objecto de respostas que são aqui analisadas e resumidas. Os principais elementos da problemática manifestaram-se através de cinco temas, que reflectem as preocupações mais prementes expressas nas respostas: finalidades culturais; mobilidade e línguas; abertura aos estudantes e aos adultos; política de qualidade; financiamento.

*Os dois relatórios complementares que reúnem os resumos das respostas, bem como os relatórios temáticos, encontram-se disponí-*

*veis na «Task Force Ressources Humaines» em DE, EN, FR: **Réponses au Mémorandum sur l'enseignement supérieur. Résumé des rapports nationaux et des rapports des organisations européennes, 1993, 83 p. / Réponses au Mémorandum sur l'enseignement supérieur. Rapports thématiques (Respostas ao Memorando sobre o ensino superior. Síntese dos relatórios nacionais e dos relatórios das organizações europeias, 1993, 83 p. / Respostas ao Memorando sobre o ensino superior) Relatórios temáticos, 1993, páginação especial***

### **Vers un marché européen des qualifications. Rapport pour la Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse (Para um mercado europeu das qualificações. Relatório para a «Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse»)**

Merle V.; Bernard Brunhes consultants

Paris, 1992, 42 p.

FR

À venda na BBC, 89, rue du Fg Saint-Antoine, F-75011 Paris

Após ter definido as diferentes acepções de um mercado europeu de qualificações e analisado os contextos essenciais daí decorrentes, o autor propõe vias e meios de acção comunitária neste domínio. Esta análise, que conduz à enunciação de alguns princípios fundamentais, deveria servir de base a uma reflexão futura sobre a implementação do mercado europeu das qualificações.

### **Green paper. European Social Policy. Options for the Union (Livro Verde. Política social europeia. Opções para a União)**

Direcção Geral do Emprego, Relações Industriais e Assuntos Sociais

Comissão das Comunidades Europeias

Luxemburgo, Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1993, 108 p.

ISBN 92-826-6897-5

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

A intenção do Livro Verde da Comissão consiste em estimular um amplo debate, no seio de todos os Estados-membros, sobre o futuro da política social na União





Europeia. Este debate será acompanhado pela Comissão e utilizado como base de discussão, juntamente com o Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade e Emprego. O Livro Verde divide-se em três partes. Na primeira parte, apresenta-se aquilo que já foi atingido pela Comissão, neste domínio. A segunda parte debruça-se sobre o desafio social e analisa os riscos decorrentes do declínio da coesão social e as ameaças a importantes objectivos comuns, tais como a protecção social e elevados níveis de emprego. Centra-se no crescimento do desemprego e nos métodos de melhorar o sistema de produção da Comunidade, de modo a assegurar a sua competitividade. São sublinhadas as oportunidades para os jovens e a igualdade de oportunidades no emprego e na sociedade, para as mulheres, os deficientes, os imigrantes, a população rural e os mais idosos. Na terceira parte, discutem-se as respostas possíveis da União a estes desafios, tanto em termos do que os Estado-membros pretendem, como daquilo que a Comunidade está a tentar alcançar. O documento termina com uma conclusão e um sumário das questões mais importantes levantadas. Existem ainda 5 anexos, que incluem: uma análise resumida dos contributos externos; uma lista não exaustiva de legislação; o ponto em que se encontram as iniciativas destinadas a implementar a Carta Social de 1989, no âmbito do programa de acção; O Diálogo Social europeu; uma lista de programas, redes e observatórios.

**La formation professionnelle dans les pays d'Europe centrale et orientale: quelle action pour la Communauté européenne. Actes du Symposium, Thessalonique, 23-24 novembre 1992 (A formação profissional nos países da Europa Central e Oriental: que acção para a Comunidade Europeia? Actas do Simpósio)**

**Tessalónica, 23-24 de Novembro de 1992**  
Comissão das Comunidades Europeias - «Task Force Ressources Humaines, Education, Formation, Jeunesse»; Federação das indústrias gregas; Federação das indústrias do Norte da Grécia; União Central das Câmaras de Comércio da Grécia; Assembleia das Câmaras Francesas de Comércio e da Indústria (ACFCI)  
Paris, ACFCI, 1993, 79 p.  
DE, EN, FR, GR

À venda na ACFCI, 45, av. d'Iéna, BP 448, F-75769 Paris Cedex 16

O objectivo deste simpósio consistia em avaliar a ajuda oferecida pela CE nos últimos três anos, aos países de Leste, em matéria de formação, e identificar as condições de uma intervenção a mais longo prazo. O texto dos discursos de abertura e de encerramento são reproduzidos aqui, bem como a síntese das intervenções que focaram a identificação das necessidades, a avaliação dos sistemas de formação profissional e a valorização dos recursos humanos no desenvolvimento económico e social.

**PETRA 6. Qualitative aspects of alternance based vocational education in Portugal and Denmark. Product report. Second year partnership Portugal-Denmark**

**(PETRA 6. Aspectos qualitativos do ensino profissional baseado na alternância, em Portugal e na Dinamarca. Relatório do produto. Segundo ano da parceria Portugal-Dinamarca,**

Houman Sørensen J., Magnussen L., Novoa A., etc.

Statens Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse; Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Copenhaga, 1993, 205 p.

EN

The Royal Danish School of Educational Studies for Teachers at Technical and Commercial Colleges (SEL), Rigensgade 13, DK-1316 København K

**La formation permanente des travailleurs: défis et stratégies, le rôle des partenaires sociaux**

**(A formação permanente dos trabalhadores: desafios e estratégias, o papel dos parceiros sociais)**

Blanpain R.; Engels C.

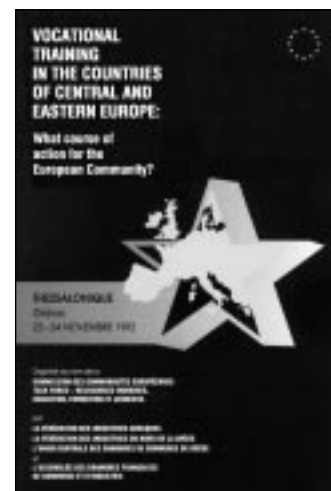
Instituut voor Arbeidsrecht, Katholieke Universiteit Leuven (KUL), Task Force Human Resources, FORCE

Brugge, Die Keure, 1993, 189 p.

ISBN 90-6200-690-6

FR

Este estudo sobre o papel dos parceiros sociais na formação profissional contínua inscreve-se no quadro das análises efectuadas pela Comunidade Europeia -





programa FORCE - sobre as convenções colectivas relativas à formação profissional contínua no seio dos Estados-membros. Este estudo belga, situando-se no contexto europeu, examina em que medida os representantes dos trabalhadores e das entidades patronais tomam iniciativas comuns com respeito à formação permanente dos trabalhadores, sendo colocada a tónica nas práticas mais interessantes e mais inovadoras.

**A report on continuing vocational training in Denmark. FORCE**

**Article 11.2**

**(Relatório sobre formação profissional contínua na Dinamarca. FORCE. Artigo 11.2)**

Nielsen, S.P.

Statens Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse; Comissão das Comunidades Europeias - Task Force «Human Resources, Education, Training and Youth»

Copenhaga, 1993, 130 p.; 56 p.

EN (parte 1), DA (parte 2)

The Royal Danish School of Educational Studies for Teachers at Technical and Commercial Colleges (SEL), Rigensgade 13, DK-1316 København K

Neste relatório, preparado pela SEL para a Comissão, no âmbito do programa FORCE, verifica-se uma apresentação sistemática do sistema dinamarquês de formação profissional contínua (CVT). A primeira parte é constituída por uma monografia nacional que inclui uma descrição e análise de todo o sistema. A segunda parte oferece-nos uma apresentação sistemática das novas iniciativas e actividades de CVT da Dinamarca, empreendidas durante os últimos dois anos. O governo dinamarquês decidiu duplicar o número de lugares para CVT disponíveis entre 1994 e 2000. Os novos instrumentos e medidas das políticas dinamarquesas de CVT são discutidos neste relatório.

**Comett in Italia. Analisi della partecipazione italiana al programma comunitario**

(Comett em Itália. Análise da participação italiana no programa comunitário)

Pitoni I.; Tomassini M.; Scongiaforno C.

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL) (Istituto para o desenvolvimento da formação profissional dos trabalhadores)

Milão, Angeli, 1994, 148 p.

ISBN 88-204-8108-1

IT

Esta pesquisa pretende fornecer uma avaliação da participação italiana no programa comunitário COMETT, dedicado à cooperação entre a universidade e a indústria em matéria de formação tecnológica. As experiências levadas a cabo através do COMETT ao longo dos seus sete anos de aplicação constituem uma excelente amostra dos resultados, de cuja análise se podem extrair importantes indicações para as novas orientações comunitárias sobre formação. O texto aqui apresentado visa realçar as potencialidades, problemas e perspectivas de desenvolvimento das realidades activadas pelo COMETT na área das estruturas e dos produtos de formação realizados. Daí resulta um quadro global dos significativos resultados obtidos pela presença italiana no COMETT.

**Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale. Atti della Conferenza Eurotecnet in Italia (5-6 novembre 1992)**

**(Experiências e perspectivas de inovação da formação profissional. Actas da Conferência Eurotecnet em Itália (5-6 de Novembro de 1992))**

Tomassini M.; Nanetti M.; Turrini M.

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL) (Istituto para o desenvolvimento da formação profissional dos trabalhadores)

Milão, Angeli, 1993, 256 p.

ISBN 88-204-8101-4

IT

Inovação tem aqui o significado - que lhe foi atribuído na conferência que se realizou em Roma no Outono de 1992 - não apenas de correspondência às exigências de mudança, mas sobretudo de produção de novos modelos de aprendizagem. O texto em questão está dividido em duas partes: a primeira compreende as actas da conferência; a segunda contém uma série de fichas elaboradas no âmbito de uma actividade de acompanhamento dos projectos de formação que então faziam parte da secção italiana da rede Eurotecnet.



### **Euroqualification info 1**

Euroqualification

Bruxelas, Euroqualification, 1993, 68 p.

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Disponível gratuitamente na Euroqualification, rue Duquesnoy 38 -Boîte 13, B-1000 Bruxelas

A Euroqualification constitui uma iniciativa de treze organismos nacionais de formação e de qualificação profissional nos doze países da Comunidade Europeia, programa co-financiado por um período de três anos, cujos objectivos consistem no desenvolvimento da formação à dimensão europeia, de 6 000 estagiários, abrangendo 40 profissões de 12 áreas profissionais, apoiando-se numa parceria de empresas, para facilitar a mobilidade dos trabalhadores. Este documento apresenta as áreas profissionais escolhidas e os organismos de formação que fazem parte da parceria.

### **Partenariats européens: les opérateurs français dans les programmes communautaires de formation professionnelle. (Parcerias europeias: os operadores franceses nos programas comunitários de formação profissional)**

**Obra colectiva**

Paris, Éditions Racine, La Documentation française, 1993, 158 p.

ISBN 2-84108-000-5

FR

Os projectos transnacionais constituem uma ferramenta essencial na construção da Europa da formação. Esta obra analisa o contexto, a montagem, o desenvolvimento e os resultados dessas parcerias. Uma segunda parte reúne cerca de vinte experiências apresentadas de acordo com a grelha de análise elaborada por Racine (Réseau d'Appui et de capitalisation des innovations européennes).

### **De invloed van het Europees Gemeenschapsrecht op het onderwijsrecht in de Vlaamse Gemeenschap, Eindrapport, Deel I: teksten, Deel II: documenten**

Verbruggen M.

Katholieke Universiteit Leuven (KUL),  
Faculteit Rechtsgeleerdheid

Leuven, 1992, 189 p. + anexo

NL

KUL - Faculteit Rechtsgeleerdheid,

Tiensestraat 41, B-3000 Leuven

Este relatório retoma de forma sintética os resultados de um estudo aprofundado sobre a competência da Comunidade Europeia no domínio do ensino. Seguidamente, são analisadas as alterações introduzidas no tratado de Maastricht, que atribuem explicitamente à Comunidade competências relacionadas com o ensino. Por último, são abordados sucessivamente o acesso à educação e o papel dos professores na política educativa europeia. O relatório é completado por dados sobre as fontes do direito comunitário, bem como pela legislação importante em matéria de ensino.

### **Professionalisierung gesundheits- und sozialpflegerischer Berufe - Europa als Impulse? Zur Qualifikationsentwicklung in der Human-Dienstleistung. Qualifikationsforschung im Gesundheits- und Sozialwesen**

**(A profissionalização nas profissões da saúde e assistência social - A Europa como geradora de impulsos? A propósito da evolução das qualificações nos serviços de natureza humanitária. A investigação das qualificações na Saúde e Assistência Social)**

Becker W.; Meifort B.

Berlim, em: Berichte zur beruflichen Bildung (Band 159), Bundesinstitut für Berufsbildung (Relatórios sobre a formação profissional (volume 159), Instituto Federal para a Formação Profissional)(BIBB), 1993, 199 p.

ISBN 3-38555-530-1

DE

BIBB, Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlim

Dois aspectos marcam em particular as transformações ocorridas nas profissões da saúde e assistência social: (1) consuma-se a mudança quanto ao entendimento da assistência e à definição de grandezas de referência científicas para o domínio da assistência como ciência. (2) A europeização da formação profissional inicial e o desenvolvimento das profissões exige também para esta área profissional o reconhecimento transfronteiriço dos diplomas profissionais, de que resulta a liberdade de estabelecimento profissional. A colectânea debruça-se sobre uma série de questões relacionadas com estes temas. À luz do Mercado Interno único são discutidas questões da formação profissional inicial e contínua e da sua qualidade, da formação de professores, bem como dos requisitos colocados





à qualificação nas profissões da saúde e assistência social.

**Leitlinien für die Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeine und berufliche Bildung  
(Directrizes para a acção comunitária no domínio da formação geral e profissional)**

Bona, em: Drucksache/Deutscher Bundestag (12/6437), Deutscher Bundestag (Impresso/Parlamento Federal Alemão (12/6437), Parlamento Federal Alemão), 1993, 21 p.

DE

Deutscher Bundestag, Bundeshaus - Drucksache, D-53113 Bona

O relatório apresenta o resultado da discussão das directrizes da Comissão das Comunidades Europeias para a Acção Comunitária no domínio da formação geral e profissional no Comité para o Ensino e Ciência do Parlamento Federal Alemão. O Comité saúda o desenvolvimento pan-europeu e considera necessário avaliar sistematicamente os resultados positivos e negativos dos programas de acção europeus. Assim, o Parlamento Federal Alemão exige uma prorrogação destes programas, para já até ao final de 1995. Ao documento estão anexas as directrizes para a acção comunitária no domínio da formação geral e profissional, uma panorâmica sobre programas de acção no domínio da formação geral e profissional e o capítulo 3 do Tratado da União Europeia (Formação Geral e Profissional e Juventude).

**Berufliche Weiterbildung in der EG - Impulse und Herausforderungen  
Formação profissional contínua na CE - Impulsos e Desafios)**

Bundesinstitut für Berufsbildung (Instituto Federal para a Formação Profissional) (BIBB)

Bielefeld, em: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Sonderdruck zu Heft 6) (Formação profissional na Teoria e na Prática (Edição especial anexa ao Caderno 6), W. Bertelsmann Verlag, 1993, 24 p.

DE

Bertelsmannverlag, Postfach 100633, D-33506 Bielefeld

A presente edição especial, anexa à revista «Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis»,

reúne quatro artigos sobre questões actuais da formação profissional, tendo como pano de fundo o desenvolvimento político e económico na Europa. Nos seus artigos, a Senadora de Hamburgo para os assuntos escolares e da formação profissional, Rosemarie Raab, na perspectiva dos Estados Federados, e Fritz Schaumann, Secretário de Estado do Ministério Federal da Educação e Ciência, na perspectiva do governo federal, fazem o ponto da situação da opinião pública sobre a formação contínua. Os artigos do Secretário-Geral do Instituto Federal para a Formação Profissional, Herman Schmidt, e de Uwe Grünwald/Edgar Sauter, colaboradores no mesmo Instituto, discutem a dimensão europeia da formação contínua na República Federal da Alemanha. Ai se demonstra que outros Estados já encontraram soluções consensuais para questões sobre as quais ainda existem grandes divergências na República Federal. Simultaneamente, porém, são apontadas as dificuldades sistemáticas que uma comparação directa dos sistemas educativos dos parceiros europeus levanta.



## Da parte dos Estados-membros

### **F Moderniser sans exclure (Modernizar sem excluir)**

Schwartz B.; Lambrichs L. (Col.)  
Paris, La Découverte, 1994, 245 p.  
ISBN 2-7071-2301-3  
FR

Com base na sua longa experiência, o autor pretende mostrar que existem soluções para fazer face à exclusão e ao desemprego. Seguidamente, analisa acções de formação contra a exclusão, realizadas em França, tais como as da missão «Nouvelles Qualifications», e interroga-se sobre as armadilhas da mecanização.

### **La bataille de l'apprentissage, une réponse au chômage des jeunes (A batalha da aprendizagem, uma resposta ao desemprego dos jovens)**

Cambon C.; Butor P.  
Paris, Descartes, 1993, 194 p.  
ISBN 2-910301-04-4  
FR

Apesar das várias medidas de relançamento, a aprendizagem continua a ser mal conhecida. Através dos testemunhos de aprendizes e de técnicos, os autores defendem o reconhecimento da aprendizagem como uma verdadeira via de formação. Preconizam o reforço da descentralização do sistema de formação profissional, a favor das regiões, e o envolvimento das empresas locais.

### **Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) (Lista Operacional dos Ofícios e das Profissões (ROME))**

Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE)  
La Documentation française, 1993, 4 volumes, 280 p. + 264 p. + 280 p. + 495 p.  
ISBN 2-11-002991-9  
FR

A nova nomenclatura ROME redefine, em espaços profissionais, o conjunto dos ofícios e das profissões. Apresenta-se em quatro volumes. O dicionário das profissões/ofícios terciários e o dicionário das profissões/ofícios técnicos e industriais reúnem 466 fichas de profissões/ofícios, em que se

descreve detalhadamente em que consiste a actividade, as competências requeridas, as condições para o seu exercício e as condições de acesso à profissão/ofício. Chave de entrada no ROME, o índice alfabético das denominações lista 10 000 títulos de ofícios e de profissões utilizados correntemente. Finalmente, as áreas de mobilidade profissional oferecem pistas de orientação e de evolução.

A «Agence Nationale pour l'Emploi» consagrou o número 6 da sua revista «Grand Angle» à génese, concepção e produção deste trabalho, bem como às questões da competência e da gestão previsional das competências.

Divulgado pela ANPE, 4, rue Galilée,  
F-93198 Noisy-le-Grand cedex.

### **Entreprises et métiers demain (As empresas e as profissões do futuro)**

Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)  
Conseil national du patronat français (CNPFF)  
Paris, Les dossiers de l'ONISEP, 1993, 126 p.  
FR  
ONISEP, 50, rue Albert, F-75013 Paris

Este documento faz o ponto da situação em que se encontram as empresas, o seu ambiente económico, as competências requeridas pelo mundo do trabalho, a relação formação-emprego, as perspectivas das necessidades em termos de emprego e de formação, no despontar do século XXI. Seguidamente, são estudados vinte e um sectores profissionais, representados pelas respectivas federações profissionais, bem como a evolução das profissões e os diplomas de preparação para as mesmas.



CEDEFOP





## **IRL** Education and training policies for economic and social development (Políticas de ensino e de formação profissional para o desenvolvimento económico e social)

National Economic and Social Council, NESC  
Dublin, 1993, NESC Report 95  
ISBN 0-907116-79-5  
EN

Este relatório é relativamente relevante para as políticas de educação e formação na Irlanda. Nele se analisa o papel real e potencial do ensino e da formação profissional e, em particular, do ensino técnico-profissional, em que medida o acesso dos mais desfavorecidos ao ensino e à formação profissional tem sido alargado e tornado mais igualitário nas últimas décadas, e o papel do ensino superior. São tiradas algumas conclusões sobre a importância do ensino e da formação profissional no aumento da produtividade e na melhoria da economia e é traçada uma breve comparação com a Dinamarca e a Holanda.

## **The chemical and allied products industry in Ireland, a sectoral study of employment and training needs to 1997** (A indústria dos produtos químicos e afins na Irlanda - estudo sectorial sobre as necessidades de emprego e de formação até 1997)

Dublin, the Training and Employment Authority (FAS), 1993, 156 p.  
EN  
FAS, 27-33, Upper Baggot Street, IRL - Dublin 4

Este estudo faz parte de uma série de estudos sectoriais que estão a ser efectuados pela FAS - The Training and Employment Authority. O seu objectivo consiste em aprofundar a compreensão da posição estratégica e das perspectivas futuras da indústria irlandesa na década de noventa, especialmente no contexto do desenvolvimento do Mercado Único Europeu e das mudanças nas estruturas e estratégias das indústrias globais. A uma análise da situação da indústria química, segue-se a identificação das necessidades futuras prováveis, em termos de mão-de-obra e formação profissional, e recomendações sobre o fornecimento ou alteração da formação ministrada pela FAS, pelos estabelecimentos de

ensino do terceiro nível e outras instituições reconhecidas oficialmente.

## **Report on the National Education Convention** (Relatório da Conferência Nacional sobre o Ensino)

Coolahan J. (ed.)  
Dublin, National Education Convention Secretariat, 1994, 244 p.  
EN

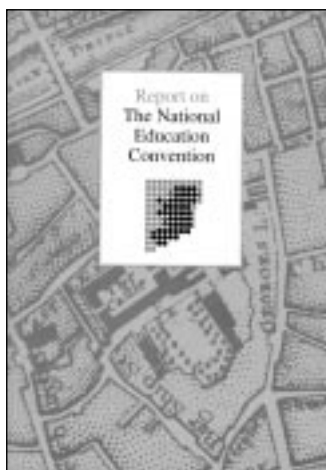
Government Publications, Sun Alliance House, Molesworth Street, IRL - Dublin 2

Esta conferência que teve lugar em Dublin, durante nove dias, em Outubro de 1993, constitui a penúltima fase de um processo de consulta a todas as partes interessadas, que culminará com a publicação de um Livro Branco sobre o ensino, que ocorrerá no final deste ano (1994). Este determinará qual a direcção a seguir pelo ensino irlandês até ao início do próximo século. Entre outras recomendações, o Secretariado defende que devem ser estabelecidos objectivos específicos para a redução da desigualdade, dado os custos do insucesso do ensino, em termos de saúde e de bem-estar social, serem tão elevados. É necessário proceder à racionalização do sistema de reconhecimento que analisa o ensino profissional e não profissional e o ensino formal e não formal.

## **PT** O sistema de aprendizagem em Portugal - Experiência de avaliação crítica

Neves A. et al.  
Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), 1993, 297 p.  
ISBN 972-732-071-6  
PT

Esta obra sobre o sistema de aprendizagem em Portugal apresenta, entre outros: o enquadramento sócio-económico e institucional em que aquele surgiu; uma descrição pormenorizada do mesmo sistema; a sua avaliação do ponto de vista da oposição dos seus resultados e objectivos; a análise dos processos de participação das empresas no programa; finalmente, um conjunto de recomendações, com vista ao reforço da formação alternada.





**UK Making labour markets work: Confederation of British Industry policy review of the role of Training and Enterprise Councils and Local Enterprise Companies (Como fazer funcionar os mercados de trabalho: análise política da Confederação da Indústria Britânica sobre o papel dos «Training and Enterprise Councils» - Conselhos para a Formação e a Iniciativa - e das «Local Enterprise Companies» - Empresas de Iniciativa Local)**

Confederação da Indústria Britânica  
Londres, 1993

Confederation of British Industry, Centre Point, 103 New Oxford Street, UK - London WC1A 1DU

**Local empowerment and business services: Britain's experiment with Training and Enterprise Councils (O poder local e os serviços às empresas: a experiência britânica dos «Training and Enterprise Councils» - Conselhos para a Formação e a Iniciativa)**

Bennett R.; Wicks P.; McCoshan A.

Londres, University College, 1993, 352 p.  
ISBN 1-85728-144-6

EN

Nos últimos anos, a política de formação profissional da Grã-Bretanha tem sido caracterizada pela descentralização e pelo desenvolvimento dos TEC (Training and Enterprise Councils) em Inglaterra e no País de Gales, e das LEC (Local Enterprise Companies) na Escócia. Muito se tem escrito sobre estes desenvolvimentos, mas as duas publicações acima referidas têm particular interesse.

O relatório da CBI centra-se em questões de política, que os autores crêem ter de ser abordadas, se se pretende dar aos TEC e às LEC hipóteses de sucesso. Estas passam por se definir mais claramente a sua missão e o seu papel, assegurar a sua responsabili-

de a nível local e reduzir a sua burocracia. O relatório inclui uma série de recomendações.

O estudo da UCL (University College, Londres) constitui um relatório idóneo sobre as razões pelas quais os problemas da economia britânica requerem uma reforma institucional local e defende que seja dado poder aos organismos de desenvolvimento local orientados para os negócios. É efectuada uma avaliação detalhada de cada uma das áreas de actividade dos TEC e das LEC, bem como da sua gestão, pessoal, finanças e custos unitários. O livro baseia-se em inquéritos de pesquisa de grande escala. Analisa os TEC e as LEC, como uma tentativa de ultrapassar deficiências económicas, em termos de fornecimentos e termina com avaliações de como as lacunas nesta estratégia podem ser superadas, como se podem desenvolver ligações comerciais através de lojas locais «de uma só paragem», e o que o governo tem de fazer, de modo a dar plenos poderes às empresas, como agentes do desenvolvimento local.

**The National Curriculum and its Assessment: Final Report  
O Curriculum Nacional e a sua avaliação: Relatório Final**

Dearing, R.

Londres, Ministério da Educação, 1994

ISBN 1-85838-030-8

EN

Este relatório de influência, solicitado pelo Ministério da Educação, analisa as dez disciplinas do curriculum nacional do ensino secundário e tece uma crítica a muitas das reformas do ensino que foram implementadas ao longo dos últimos anos. Sugere mudanças que têm de ser feitas, de forma a melhorar o sistema, as quais incluem a redução do curriculum, a simplificação da organização dos exames e o melhoramento da administração geral.



### **Outcomes: NVQ's and the Emerging Model of Education and Training**

Gilbert Jessup

Londres, Falmer, 1991

Dependendo do ponto de vista do leitor, o Reino Unido, ou é desalinhado no seio da Europa, ou encontra-se na sua vanguarda, liderando-a no caminho para o futuro. A maioria dos sistemas de formação da UE estão a colocar uma maior ênfase na noção de «competência», mas o Reino Unido distingue-se pela adopção incondicional da abordagem baseada na competência (com a excepção parcial da Escócia, onde a abordagem é semelhante, mas menos radical). Gilbert Jessup, actualmente subdirector do «National Council for Vocational Qualifications» (NCVQ), é o principal arquitecto e filósofo deste movimento. Recomendo este livro a outros europeus que pretendam compreender o pensamento que se encontra por trás da abordagem do Reino Unido - e talvez especialmente àqueles que duvidam se existe algum pensamento por trás dela.

Conforme o título do livro sugere, a ideia fundamental é de que um sistema de formação pode ser concebido, acompanhado, regulamentado e financiado, com base nos resultados da aprendizagem, e não nos «investimentos», tais como a instituição, o programa de estudos, a duração e o método de aprendizagem. Seguindo este princípio, pode-se imaginar um sistema flexível e coerente, que junte diferentes formas de aprendizagem e faça a ligação entre o ensino e a formação profissional. Existe um vasto acesso à aprendizagem, à certificação e à progressão. O sistema é liderado pelo cliente, em vez de o ser pelas entidades que providenciam a formação.

No papel, isto parece maravilhoso. Mas será que funciona? Ao defender a sua opinião, Jessup assume vários pressupostos.

Em primeiro lugar, pressupõe que podemos especificar, claramente e com muita exactidão, todos os resultados que se exigem para obter competência numa profissão (ou, naturalmente, para qualquer outro objectivo educacional). Na medida em que não o podemos fazer, talvez seja razoável confiar nos «investimentos» - por exemplo, contar com períodos mínimos de experiência de trabalho, para absorver os conhecimentos e as competências sociais menos tangíveis, que um emprego exige.

Depois, há o pressuposto de que todos os resultados podem ser avaliados de uma forma perfeita. Jessup manteve longos debates com os seus críticos no Reino Unido, sobre se a avaliação, no quadro do sistema NCVQ, é mais exacta do que no âmbito dos sistemas tradicionais. Mas uma grande parte destas discussões falham o fundamental: todos os sistemas de avaliação têm os seus pontos fracos, mas estas fraquezas são muito mais graves num sistema de formação que se baseia na especificação e avaliação exacta dos resultados.

E existem pressupostos sobre a forma como o sistema de formação funciona. Por exemplo, Jessup não reconhece que a credibilidade e o estatuto de um certificado pode ser tão importante, como a validade da avaliação; não toma em consideração o modo como os certificados são utilizados no mercado de trabalho (frequentemente para comparar e seleccionar trabalhadores, em vez de indicar detalhadamente as competências); e ignora o potencial de abuso dentro de um sistema liderado pelos resultados (por exemplo, quando um financiamento relacionado com os resultados recompensa os avaliadores pelas avaliações positivas, ou quando os financiadores da formação usam a abordagem dos resultados como desculpa para não disponibilizarem fundos suficientes para os «investimentos» necessários).

Outros críticos já trataram o sistema NCVQ tal como está implementado, e não conforme é apresentado aqui em abstracto. Todavia, o modelo tem os seus pontos fortes; poderia uma abordagem menos radical, que reconhecesse a importância dos «investimentos», conseguir as vantagens da abordagem dos resultados, sem as suas desvantagens? Jessup escreve com clareza e também com entusiasmo. Esta é uma exposição muito mais completa e explícita, do que as que geralmente encontramos sobre uma política actual e o pensamento que lhe serve de suporte; se acharmos a filosofia deficiente, podemos, pelo menos, estar gratos a Jessup, pelo facto de a expor de forma tão clara.

*David Reffe*

*Centro de Sociologia Educacional,  
Universidade de Edimburgo*



### **Competência Social. As potencialidades de êxito empresarial e pessoal**

Werner G. Faix; Angelika Laier  
Wiesbaden, 1991.

A obra parte do princípio que as empresas operam actualmente em condições de enquadramento económico que sofreram grandes transformações. A aplicação das técnicas mais modernas já não garante, por si só, o êxito empresarial e a mão-de-obra qualificada torna-se cada vez mais importante. Tendo por pano de fundo estas novas condições de enquadramento económico, a obra procura analisar o conceito da competência social e revelar interdependências entre o indivíduo, o ambiente de trabalho e o ambiente que o rodeia. Os autores partem da tese, segundo a qual as qualificações sociais estão intimamente entrelaçadas com um seguro domínio do futuro. Recomendam, por isso, dar maior atenção do que até agora às qualificações sociais em todas as áreas da vida e o seu fomento no dia-a-dia da escola e da empresa.

### **A transmissão de competência técnica na formação profissional.**

Günter Pätzold  
In: Rolf Arnold; Antonius Lipsmeier (editores): Formação Profissional  
Opladen, 1994 (em preparação).

### **Estudo prévio didáctico para um projecto de um modelo de actuação na formação profissional inicial (nas profissões da indústria metalomecânica).**

Günter Wiemann, entre outros:  
2.ª edição, Berlim, 1976.

Neste estudo foi desenvolvido um conjunto de instrumentos relativos à competência de actuação profissional. Desde então, a tríade de competências - competência técnica, competência social e competência de planeamento - tem vindo a ser abordada de diversas formas pela literatura da especialidade. Este estudo definiu ainda as bases teóricas para a auto-aprendizagem e para a aprendizagem orientada em grupo.

*Reinhard Zedler*

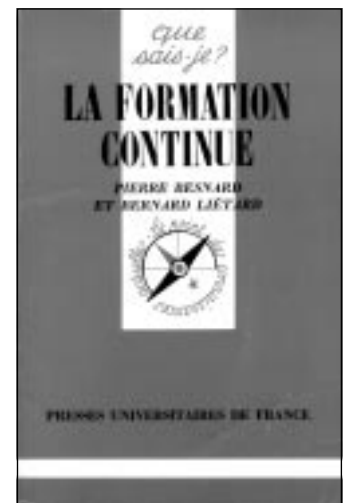
### **La formation continue (A formação contínua)**

Besnard P.; Liétard B.  
Paris, PUF (colecção «Que sais-je?»), 1993,  
4ª edição, 127 p.  
ISBN 2-13-046015-1  
FR

### **L'alternance école-production. Entreprises et formations des jeunes depuis 1959**

**(A alternância escola-produção. As empresas e a formação dos jovens a partir de 1959,**  
Monaco A.  
Paris, PUF (colecção «L'éducateur»), 1993,  
277 p.  
ISBN 2-13-045737-1  
FR

Recebido na redacção





## Membros da rede de documentação do CEDEFOP

<p><b>B</b></p> <p>FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi) CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle) <b>M. Jean-Pierre Grandjean</b> <b>M. Frédéric Geers</b> Bd. de l'Empereur 11, B-1000 Bruxelles Tel. 322+5025141 322+5102244 Fax 322+5025474</p>	<p><b>F</b></p> <p> Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente) <b>Mme Christine Merllie</b> Tour Europe Cedex 07 F-92049 Paris la Défense tél. 331+41252222 fax 331+47737420</p>	<p><b>L</b></p> <p>Chambre des Métiers du G.-D. de Luxembourg 2, Circuit de la Foire internationale <b>M. Ted Mathgen</b> B.P. 1604 (Kirchberg) L-1016 Luxembourg tél. 352+4267671 fax 352+426787</p>
<p><b>D</b></p> <p><b>BIBB</b></p> <p>BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) Referat K4 <b>Herr Bernd Christopher</b> <b>Herr Manfred Bergmann</b> <b>Herr Klaus-Detlef R. Breuer</b> Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin Tel. 4930+86432230 (B. Christopher) 4930+86432438 (M. Bergmann) 4930+86432445 (K.-D. Breuer) Fax 4930+86432607</p>	<p><b>GR</b></p> <p> OEEK (Organization for Vocational Education and Training) <b>Ms. Catherine Georgopoulou</b> <b>Ms. Evdokia Vardaka-Biniari</b> 1, Ilioupoleos Street 17236 Ymittos GR-Athens Tel. 301+9733828 Fax 301+9250136</p>	<p><b>NL</b></p> <p> C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps- onderwijs Bedrijfsleven) <b>Mw Gerry Spronk</b> Postbus 1585 NL-5200 BP 's-Hertogenbosch Tel. 3173+124011 Fax 3173+123425</p>
<p><b>DK</b></p> <p><b>SEL</b></p> <p>SEL (Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse) <b>Søren Nielsen</b> <b>Merete Heins</b> Rigensgade 13, DK-1316 København K Tfl. 4533+144114 ext. 317/301 Fax 4533+144214</p>	<p><b>I</b></p> <p> ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) <b>Sig. Alfredo Tamborlini</b> <b>Sig. Colombo Conti</b> Via Morgagni 33, I-00161 Roma Tel. 396+445901 Fax 396+8845883</p>	<p><b>PT</b></p> <p> SICT (Serviço de Informação Científica e Técnica) <b>Sra. Odete Lopes dos Santos</b>, Directora <b>Sra. Fátima Hora</b>, Departamento de Documentação Praça de Londres, 2-1º Andar P-1091 Lisboa Codex tel. 3511+8496628, fax 3511+806171</p>
<p><b>E</b></p> <p> INEM (Instituto Nacional de Empleo) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social <b>Sra. Carmen Roman Riechmann</b> <b>Sra. Maria Luz de las Cuevas</b> Condesa de Venadito, 9; E-28027 Madrid tel. 341+5859582, 341+5859580 fax 341+3775881, 341+3775887</p>	<p><b>IRL</b></p> <p> FAS - The Training and Employment Authority <b>Mr Roger Fox; Ms Margaret Carey</b> P.O. Box 456 27-33, Upper Baggot Street IRL-Dublin 4 Tel. 3531+6685777; Fax 3531+6609093</p>	<p><b>UK</b></p> <p> IPD (Institute of Personnel and Development) Camp Road UK-London SW19 4UX Tel. 4481+946 91 00 Fax 4481+947 25 70</p>