



Índice

Homenagem

Ettore Gelpi, cidadão do mundo, especialista internacional em ciências da educação, defensor dos direitos humanos e anarquista moderno.

Um grato reconhecimento 3
Norbert Wollschläger

Novos paradigmas para a formação e a comunicação..... 5
Norbert Wollschläger

Investigação

Dinâmica da educação e dos sistemas educativos..... 9
Jean Vincens

Não há um modelo único para o desenvolvimento da educação na Europa. A diversidade encontrada explica-se a partir das relações entre educação e desenvolvimento económico.

Tentativas de modernização na formação profissional – procura de equilíbrio entre o conceito modular e o conceito profissional..... 27
Mathias Pilz

Apesar das experiências inovadoras, predominam ainda os arquétipos nacionais de formação profissional. Continua portanto a haver dificuldade em falar num processo de convergência.

Colmatar o fosso entre teoria e prática na formação profissional nos Países Baixos..... 35
Gäby Lutgens, Martin Mulder

Avaliação de uma tentativa para pôr à disposição dos formandos de FEP /VET estruturas que lhes permitam comunicar entre si durante o estágio de formação e colaborar em trabalhos afins graças a um ambiente de aprendizagem assistida por computador.

Análise das políticas de formação profissional

Estágios práticos de formação na empresa e programas de formação: o caso espanhol 40
Fernando Marhuenda

*O lugar e o estatuto de **estágio de formação na empresa**, em Espanha, não são satisfatórios. Parece necessária a sua integração sistemática nos programas de formação.*

Concepção e avaliação dos programas de estágios de formação na empresa: perfil da equipa de apoio..... 55
Miguel Aurelio Alonso Garcia

*O papel da "equipa de apoio" é essencial para o sucesso dos **estágios de formação**, instrumento fundamental para a melhoria da qualificação e da inserção profissional no mercado de trabalho espanhol.*

**Educação: modernização urgente-mudanças estruturais, novas ambições educativas e globalização são os novos desafios..... 67**

Arthur Schneeberger

Na Áustria, a redução drástica do número de lugares de estágios de formação disponíveis bloqueia a via de transição habitual aos membros mais vulneráveis da sociedade: causas e soluções.

Evolução nos sistemas irlandeses de formação e ensino: o caso do Irish Leaving Certificate Applied 84

Jim Gleason

O Learning Certificate Applied será um cavalo de Tróia que contribui para a reintegração de uma parte da juventude numa dinâmica de formação qualificante ou será um simples meio de restabelecer um certo equilíbrio entre a percentagem dos que abandonam a escola e dos que continuam os estudos.

Leituras**Seleção de leituras 101**



Ettore Gelpi, Cidadão do mundo, especialista internacional em ciências da educação, defensor dos direitos humanos, anarquista moderno – Um grato reconhecimento

**Norbert
Wollschläger**
CEDEFOP

Os nossos caminhos cruzaram-se pela primeira vez em meados dos anos 70. Ettore Gelpi, jurista por formação, dedicado ao direito constitucional e especialista em ciências da educação por convicção, foi responsável pela Educação Permanente na UNESCO em Paris. Autor de numerosas publicações, poliglota cujas línguas preferidas eram o italiano, o inglês, o francês, o espanhol e o português, foi também um advogado incansável e combativo das reformas da sociedade e da igualdade de oportunidades na educação. Nós, os que tivemos a sorte de trabalhar com ele no Cedefop, na altura ainda sediado em Berlim, consideramo-lo com um respeito muito especial. Era alguém em quem se podia confiar. Ajudava-nos com os seus conselhos profissionais sempre que podia, nunca recusava um convite para uma conferência ou para um seminário. Quando solicitado para escrever um artigo aceitava sempre de bom grado, sem receber honorários. Respeitava os prazos. Era não só um colega como um bom amigo e, tal como nós, acreditava na importância política e social do nosso trabalho.

Depois, perdemos contacto um com o outro, não tanto pelo facto de o Cedefop ter mudado para Salonica, mas porque os temas da nossa investigação e as prioridades mudaram, porque se formaram novas parcerias, os contactos com os mais antigos foram rareando e não nos preocupámos em manter as antigas amizades, comportamento aliás, muito comum nas organizações internacionais. De vez em quando líamos o nome de

Ettore na lista de participantes numa conferência importante ou tínhamos informação de que escrevera um novo livro ou mais um artigo.

Na realidade, só pensei verdadeiramente nele quando procurava um conferencista principal para o encontro Ágora, a realizar-se em Abril. A comunicação devia incidir sobre a relação entre a formação geral e a formação profissional, tendo em conta a imagem pouco relevante que esta última ainda ocupa na sociedade actual, e as mudanças necessárias à alteração desse conceito. Este tema é central na política da educação sendo objecto das mais acesas controvérsias e condutor dos vários esforços de reforma na educação e na formação em toda a Europa. O Presidente do Sindicato da União dos Professores da Alemanha, citando Friedrich Engels, formulara o problema com grande precisão nos anos 60: «a formação profissional da classe dominante é a sua educação. A educação da classe dominada é a sua formação profissional». O problema que agora se punha era saber o que mudara desde essa época. Encontrei a morada pessoal de Ettore na lista telefónica de Paris. Respondeu prontamente, falando tal como eu recordava num francês com um inconfundível sotaque italiano. Após uma breve pausa, "Norbert quê?, Ah, sim, do Cedefop, estou a lembrar-me. Há quanto tempo não nos vemos? Como estás?" Um reencontro caloroso pelo telefone. Comuniquei-lhe imediatamente o que pretendia que fizesse, delimitando o assunto. A antiga cumplicidade restabeleceu-



-se, e a sua resposta foi pronta. Sim, o tema interessava-lhe imenso. Ia preparar a comunicação, *Ciao*, e até breve.

Ettore cumpriu o prometido. A comunicação chegou por e-mail alguns dias depois. Asua secretária fez saber que trabalhara no documento com grande entusiasmo, mas infelizmente não poderia estar presente por razões de saúde.

Ainda sugeri uma videoconferência entre Paris e Salonica para que ele pudesse desse modo participar no Ágora, pelo menos virtualmente, e apresentar a sua comunicação liminar. Mas desconhecia que estava gravemente doente já há algum tempo.

Aminha carta de agradecimento pela sua

participação chegou demasiado tarde. Por isso faço questão em dizer-lhe aqui, publicamente um " Bem haja, querido amigo, em nome de todos nós, pelo seu grande empenhamento."

Ettore Gelpi morreu em Paris a 22 de Março de 2002, com 69 anos, em consequência de uma longa e grave doença, dois dias depois de acabar de escrever a sua comunicação.

O conselho de redacção decidiu publicar neste número da revista as reflexões de Ettore Gelpi sobre as ligações entre a educação e a formação profissional



Novos paradigmas para a formação e para a comunicação

Ettore Gelpi

1933 - 2002

A classe dominante de Atenas treinou-se profissionalmente para dominar na filosofia, na arte da oratória e nos debates no Ágora. Isso era formação profissional e, simultaneamente, uma forma sofisticada de educação que lhe permitia aceder ao poder e conservá-lo.

A classe popular formou-se nas actividades mais ou menos nobres, tais como o comércio e o ensino da juventude, a fim de assegurar os seus meios de sobrevivência. Esta formação também não era, no entanto, desprovida de alguns elementos de educação.

Assim, as linhas de demarcação entre a formação geral e a formação profissional nem sempre são bem definidas. O que é bem definido é o objectivo e o resultado dessa formação. Infelizmente, nos cursos de formação profissional fala-se pouco de objectivos ou de filosofia, dando-se apenas ênfase ao método.

As crises e os desastres da actualidade, desde a destruição do World Trade Center ao preocupante aumento de desemprego disfarçado durante anos por paliativos duvidosos, levou a reacções que apenas encontram resposta de carácter militar para estes problemas muito diversificados. Países aparentemente ingovernáveis como a Argentina, e as grandes crises entre o patronato e os sindicatos põem em causa os sistemas educativos e levantam questões sobre os próprios sistemas educativos dos países em questão.

Se é certo que devemos evitar atribuir ao sistema educativo toda a responsabilidade por um mundo que parece não funcionar, também não devemos subestimar o seu papel. Os europeus, que admiram muito o sistema educativo do início dos anos 70 têm tendência para esquecer que se vivia então uma época de grande euforia económica na Europa, um tempo em que tanto os teóricos como os práticos tinham grande liberdade de acção para criar elos entre formação geral e formação profissional.

Do meu ponto de vista, a causa da mudança de orientação deve-se à pretensa crise do petróleo a par do resurgimento da feroz competição internacional que acompanhou a crescente globalização, o gradual enfraquecimento dos sindicatos (agora menos capazes de defender a educação dos trabalhadores, vista como um luxo em períodos considerados de crise), bem como aquilo de que hoje me vou ocupar – o abandono por parte dos especialistas em formação do tema da formação geral.

Desaparecimento da educação nos programas

Vivi pessoalmente a progressiva falta de interesse de um certo número de actores do domínio da educação, que se obstinavam em defender que esta não era imprescindível para a formação profissional, nem para os trabalhadores, nem para os quadros. Novos especialistas em gestão e formação,

Discurso de abertura do Ágora dedicado ao tema "Imagem e o Estatuto da Formação e do Ensino Profissionais: o que deve mudar?"

Salonica, Grécia, 29-30 de Abril de 2002.



inspirados numa literatura duvidosa começaram a falar em formação profissional apenas quando servia para melhorar a funcionalidade e eficácia dos trabalhadores e, frequentemente, enquanto incentivo à flexibilidade de mudanças de trabalho e de emprego.

Formadores com um passado cultural reconhecido foram transformados em simples executantes ao serviço de uma mentalidade exógena que na maioria dos casos não reflecte nem os interesses dos trabalhadores nem os da empresa. No plano científico apenas alguns colegas mantiveram relações estreitas não com os ideólogos, mas com os homens do mundo empresarial seriamente preocupados com as suas empresas e com os sindicatos.

Multiplicaram-se as organizações que vendem "novos modelos de formação", bem como os custos envolvidos, enquanto os resultados se degradavam continuamente.

Aproveito a oportunidade proporcionada por este colóquio para lhes falar destes assuntos, porque de outro modo continuará o processo de encobrimento da situação. Nunca administradores e empresas, nem a sociedade no seu conjunto tiveram tanta necessidade como hoje de homens e mulheres detentores de cultura que lhes permita fazer face às grandes mudanças que têm de enfrentar. Qual o lugar da ciência e da tecnologia? Ambas fazem parte desta cultura desde que não se tornem "totalitárias" e mantenham as suas funções e o seu lugar próprio. Contudo, – e é esta a base da minha hipótese –, esta luta histórica não é fácil. Se queremos que a formação responda às necessidades da sociedade, devemos também procurar e formar investigadores, professores, e funcionários capazes de se oporem às pressões e opressão impostas pelas estruturas de poder, nacionais e internacionais, as quais impõe uma formação técnica que, na verdade, está a "matar a educação."

É fundamental a formação de homens e mulheres empenhados nas actividades educativas em sentido lato, bem como a de investigadores nesta matéria. É preciso resistir a uma forma subjacente de prostituição, cujos resultados já são visíveis. Relançar a formação não significa certamente dividir os traba-

lhadores por categorias profissionais específicas. O investigador, tal como o quadro superior, tem necessidade de uma formação em filosofia; a matemática é tão importante para o operário não especializado como para o engenheiro.

Um projecto educativo deste tipo dará um novo ímpeto à educação; o seu progresso permanecerá se os esforços desenvolvidos se limitarem simplesmente às estruturas e à legislação.

Após vinte anos de interrupção, os meus amigos do Cedefop convidaram-me a reflectir de novo sobre estas questões. Os amigos de Kameoka honraram-me com um prémio por ter contribuído para o desenvolvimento do pensamento educativo no Japão sobre o tema da educação permanente vista como uma componente importante da formação cultural e da autoformação.

C. Griffin, no capítulo "Ettore Gelpi" salienta as relações que estabeleço entre formação, educação e cultura. Tudo é concomitante. A crise é profunda e continuamos a procurar analisar outras causas possíveis. Se a luta que travei deu frutos, e é hoje reconhecida, é porque nunca combati sozinho. Bati-me lado a lado com grupos independentes que desde sempre partilham essas ideias, pondo-as em prática, resistindo à pressão de diferentes formas de corrupção que manipulam o sistema educativo e a formação profissional desde há trinta anos. O empregado que trabalha numa empresa, o trabalhador migrante que se forma para sobreviver no novo país onde trabalha, a mulher que se bate para ter acesso ao emprego e poder conservá-lo, e um jovem aprendiz que não se satisfaz com o pequeno salário que recebe no fim do mês, todos estão bem conscientes do valor da educação na construção do seu futuro *para não serem deitados fora como limões espremidos*. Estive em contacto com eles. Reflectimos em conjunto. São eles os verdadeiros investigadores. Convido os que estão hoje aqui presentes a consultá-los, sem atitudes demagógicas mas com um grande desejo de aprender, com curiosidade e amor.

Ocasionalmente fui confrontado não só com instituições manipuladas pelos financiadores ou que fingiam sê-lo, como por sindicatos sujeitos a pressões directas ou indirectas de instituições

1) P. Jarvis, coord. 20th Century Thinkers in Adult and Continuing Education, 2ª ed., p. 274-288.



governamentais nacionais e internacionais. O carácter amigável destes conflitos não aligeirava o calor das discussões.

Talvez eu fique tão zangado com os meus colegas que trabalham na mesma área profissional que eu, – os investigadores, professores, funcionários –, por saber que eles têm conhecimento dessas lutas de poder, e pelo facto de no passado terem querido bater-se pelo reforço das ligações entre a formação geral e a formação profissional, ou seja, para criar uma democracia educativa. Passei por muitas decepções – e ainda passo – mas continuo a acreditar que o privilégio que tive ao percorrer o mundo da educação durante todos estes anos para fazer o meu trabalho, não foi somente um direito, mas acima de tudo um dever, o da oposição a essas manipulações.

Ficaria particularmente feliz de ver entidades de formação, revistas e se-

minários investigando e trabalhando este tema em associação com os especialistas e os defensores da educação. É evidente que, quando se fala de cultura, devemos associar-nos com os que se têm interessado pela educação geral e cultural. Do mesmo modo, considero inaceitável que um número crescente de pessoas se pronunciem sobre temas de trabalho sem terem qualquer conhecimento do assunto.

Convidaram-me a estar aqui convosco para tomar parte numa renovação: se queriam alguém para vos fazer simplesmente uma análise crítica de todos os textos sobre formação contínua publicados nos últimos trinta anos, escolheram a pessoa errada. Durante trinta anos, os que eram os militantes da cultura transformaram-se em cópias de "gerentes", acreditando que conhecer e lidar com a tecnologia os libertava da obrigação de continuar a aprofundar os seus conhecimentos culturais.





Dinâmica da educação e dos sistemas educativos

Este artigo é baseado num projecto de investigação conjunta, EDEX (Educational Expansion and Labour Market), financiado pela Comunidade Europeia¹.

O objectivo geral da investigação era examinar as características e consequências do aumento massivo do número de activos com diplomas em cinco países europeus (Alemanha, Espanha, França, Itália e Reino Unido) durante os últimos quarenta anos.

Fase 1 (Work Package 1=WP1) estava sob a responsabilidade de Hilary Steedman e do autor deste artigo que foi terminado durante o ano 2000.

O artigo utiliza os resultados expostos no relatório final (Steedman e Vincens, 2000) mas não é um simples resumo deste. Tenta prolongar a reflexão de grupo apresentada nesse relatório, dando ênfase aos resultados que parecem ser mais inovadores e desenvolvendo a interpretação dos dados, apenas esboçada no próprio relatório final.

Uma das especificidades da metodologia do projecto EDEX é o facto de adoptar uma abordagem "geracional". Trabalhos anteriores levados a cabo pelas mesmas equipas, graças ao financiamento do Cedefop (Mallet et al. 1997), tinham sugerido que a maior parte das qualificações eram adquiridas por jovens e que a subida do nível de educação da população era portanto consequência de um processo demográfico:

□ o nível de educação de uma geração atingido cerca dos trinta anos modificase muito pouco a partir dessa idade. Há

excepções, mas esta conclusão é, em geral, válida;

□ a consequência é que a subida do nível geral da educação ocorre à medida que os grupos etários se vão sucedendo, sendo cada geração mais qualificada do que a anterior;

□ esta característica do processo de aquisição de diplomas permite acompanhar a evolução do nível de educação. Basta comparar as estruturas de qualificação das diferentes gerações que constituem a população numa determinada altura;

□ esta abordagem baseada na observação de sucessivas gerações permite também analisar os sistemas educativos de uma maneira nova, seguindo uma geração que começa a sua escolaridade numa determinada altura e atravessa o sistema educativo dividindo-se pelas diversas vias que na altura integram o sistema. A mudança deste padrão ao longo do tempo é consequência tanto da diferente utilização dessas vias, como das alterações nos cursos que são oferecidos. Este método, chamado "método dos grafos dos sistemas educativos", aperfeiçoado por B. Fourcade do LIHRE, tem provado ser muito produtivo (Bédoué e Fourcade, 2000).

A primeira parte do artigo apresenta as principais características da evolução da estrutura de qualificações nos cinco países. A segunda parte tenta identificar as principais causas da expansão da educação. A terceira parte, finalmente, tenta precisar as convergências e as divergências entre os cinco países.

Jean Vincens

*Professor Emérito da
Universidade de Ciências
Sociais de Toulouse*

Depois de apresentar as principais características da evolução da estrutura da qualificação em cinco países da União Europeia – Alemanha, Espanha, França, Itália e Reino Unido –, este artigo mostra que não há um modelo único de desenvolvimento educativo, e explica a diversidade encontrada a partir das relações entre educação e desenvolvimento económico. De facto, a expansão da educação observada foi influenciada por dois conjuntos de relações: as que tiveram lugar entre a oferta e a procura de formação, e as que se processaram entre a oferta e a procura de competências no mercado de trabalho. Além disso, o peso do passado é determinante no facto de, quanto mais a educação se expande, mais heterogêneos se tornam os sistemas de educação, uma vez que cada país encontra para os problemas comuns uma resposta específica ligada às suas tradições políticas e à organização das suas relações sociais.

1) Este projecto reuniu as seguintes equipas:

- Université de Sciences Sociales de Toulouse, Laboratoires Interdisciplinaire de Recherches sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIHRE).
- Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Grup de Recerca Educació i Treball (GRET).
- London School of Economics (LES), Center for Economic Performance (CEP).
- Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH)
- Centro di Ricerche Economiche e Sociali (CERES) Roma.
- Center for Research on Innovation and Society (CRIS) Berlim e Santa Bárbara.



Parte 1. Padrão de desenvolvimento

1. Dados

O quadro compara as gerações nascidas em 1940, 1950, 1960 e 1970, servindo-se de uma terminologia simplificada proposta por Hilary Steedman e utilizada no relatório EDEX.

As categorias são as seguintes:

❑ 1a. Sem qualificação. No Reino Unido os *no qualifications*; em França os *sans diplôme*; em Itália os *scuola primaria*, ou sem qualificações (não separados nos dados); na Alemanha os sem *Schulabschluss* ou "sem resposta"; em Espanha *sense estudis*.

❑ 1b Escolaridade obrigatória concluída e certificado de estudos primários; em França, *certificats d'études primaires*; em Espanha *primaris*; na Alemanha *Hauptschulabschluss*;

❑ 2. Certificado de escola secundária de primeiro nível. No Reino Unido os *O-level*, os CSE, os GCSE; em França, os BEPC; na Alemanha os *Realschule*; na Itália o certificado de *scuola media*; em Espanha *bachillerato elemental* e segundo ciclo de EGB (ciclo superior).

❑ 3. Certificado de formação profissional. No Reino Unido os *others*, o *Trade Apprenticeship*, os *City & Guilds*, os ONC/OND, os NVQ 2/3; em França os CAP/BEP; na Alemanha as aprendizagens BFS; em Itália os diplomas da *scuola professionale*; em Espanha a FP.

❑ 4. Certificado do segundo ciclo secundário, geral, tecnológico ou profissional (dá acesso a estudos superiores). No Reino Unido, os *A level*; na Alemanha os *Abitur* e *Fachhochschulreife*; em França os *Baccalauréats*; em Itália os *Maturità*, os diplomas de *Magisterio*, de *Scuola Tecnica*; em Espanha, o *Bachillerato Superior*; o BUP, o COU.

❑ 5. Estudos superiores. No Reino Unido, os *degrees*, os HNC/HND, o *teaching and nursing*; em França as *licences* e níveis mais elevados, os *diplômes de Bac +2*, na Alemanha *Diplome* universitários, *Meister* de formação e qualificações técnicas; em Itália, graus universitários; em Espanha graus universitários de longa e curta duração.

Como toda a terminologia também esta tem deficiências. Na categoria 2, em particular, os diplomas secundários do nível 1 mudaram de significado ao longo dos anos em vários países; em França, no Reino Unido e em Itália, esses diplomas passaram a ser de fim da escolaridade obrigatória; estas alterações serão tidas em consideração no decorrer desta análise.

A partir do mais recente inquérito ao emprego nacional, o quadro 1 mostra estruturas de qualificação para quatro gerações no total da população. A geração nascida em 1940 tinha 60 anos no ano 2000 e estava já parcialmente fora da população activa. A geração nascida em 1970 tinha 30 anos no ano 2000 e acabava de adquirir as qualificações essenciais que a caracterizaram ao longo da vida (quadro 1).

❑ A geração de 1940 tinha vinte anos em 1960, pertencendo por isso basicamente ao sistema educativo dos anos 50, e como a maior parte das qualificações são adquiridas durante o período inicial da educação, a estrutura de qualificações de uma geração, avaliada em 1998, dá uma boa aproximação da "produção" dos sistemas educativos dos anos 50. Também a geração de 1950 tinha 20 anos em 1970 e a sua estrutura de qualificações reflecte a produtividade dos sistemas de educação nos anos 60, e assim por diante.

❑ Podemos considerar que os níveis 1a, 1b e 2 correspondem à escolaridade obrigatória: o quadro 1 mostra cortes nítidos entre os níveis 1b e 2; quando o nível 1b é numericamente forte, o nível 2 é fraco ou inexistente e vice versa. A principal excepção é a França, no que diz respeito às gerações dos anos 40 e 50. A qualificação obtida no fim do primeiro ciclo do secundário exigia uma duração de estudos que ultrapassava a escolaridade obrigatória, pelo que, o *certificat d'études primaires* (nível 1b) perdeu significado e o certificado do primeiro ciclo do secundário (*brevet d'études du premier cycle*) tornou-se de facto a primeira qualificação que podia ser obtida. No Reino Unido funciona um esquema não muito diferente. Em Itália, a *licenza media inferiore* é na realidade um diploma de fim de estudos primários.

Os níveis 3, 4 e 5 correspondem portanto ao ensino pós-obrigatório. O nível da educação aumentou em duas vertentes:



(i) o prolongamento da escolaridade obrigatória, a diminuição da percentagem de pessoas que abandonam os estudos sem qualquer qualificação ou diploma, e (ii) a extensão da escolaridade pós-obrigatória; este segundo processo tem sido da maior importância, como é evidente no quadro 2. Para salientar as diferenças entre períodos e países, este quadro oferece percentagens cumulativas de níveis de educação para cada geração, partindo das qualificações ou diplomas do ensino superior (categoria 5 da terminologia utilizada), o que permite avaliar a percentagem da geração cujo nível de educação ultrapassa o que era obtido no fim da escolaridade obrigatória (quadro 2).

O nível 4 corresponde ao diploma ou qualificação que permite o acesso ao ensino superior, o nível 3 corresponde à formação profissional "curta", aos cursos para trabalhadores manuais e empregados qualificados.

2) Comentário

1) Começamos por analisar a situação da geração de 1940. No nível 5 destacam-se três países – o Reino Unido, a França e a Alemanha – enquanto os outros países ficam nitidamente para trás. Quando os níveis 5 e 4 são considerados conjuntamente, a Itália reúne-se aos três países que lideram, enquanto a Espanha permanece a um nível inferior. No caso dos níveis 5+4+3 a Alemanha e o Reino Unido vão claramente à frente, seguidos pela França.

A geração de 1940 começou a escolaridade no fim da Segunda Guerra Mundial. A escolaridade era obrigatória até à idade de 13 anos em Espanha, 14 anos na Alemanha, Itália e França e 15 anos no Reino Unido. Menos de 20% dessa geração seguia uma formação geral mais prolongada que servia de base a um ensino técnico médio e em especial à formação superior. Uma grande percentagem de cada geração destinava-se a exercer profissões qualificadas como operários ou empregados, os quais podiam receber uma educação formal certificada ou informal através de formação no local de trabalho. Esta situação é comprovável pela observação dos dados.

A Alemanha assegura educação formal a dois terços dessa geração, e a formação

Quadro 1					
Estrutura de qualificações para quatro gerações					
Nascidos em 1940	Alemanha	Reino Unido	França	Itália	Espanha
1a sem qualificação	9	39	28	56	32
1b dipl. esc. obrigatório	24	–	27	–	57
2 1º ciclo secundário	1	9	6	23	–
3 formação profissional	51	34	20	3	3
4 2º ciclo secundário	–	3	7	12	2
5 superior	14	16	12	5	6
Nascidos em 1950	Alemanha	Reino Unido	França	Itália	Espanha
1a sem qualificação	8	24	18	31	12
1b dipl. esc. obrigatório	14	–	18	–	63
2 1º ciclo secundário	2	12	7	34	–
3 formação profissional	53	38	30	5	5
4 2º ciclo secundário	–	4	10	20	8
5 superior	21	22	17	10	13
Nascidos em 1960	Alemanha	Reino Unido	França	Itália	Espanha
1a sem qualificação	9	16	23	10	4
1b dipl. esc. obrigatório	11	–	4	–	54
2 1º ciclo secundário	3	23	9	43	–
3 formação profissional	56	30	31	7	14
4 2º ciclo secundário	–	7	12	30	12
5 superior	22	25	21	10	16
Nascidos em 1970	Alemanha	Reino Unido	França	Itália	Espanha
1a sem qualificação	8	11	17	6	2
1b dipl. esc. obrigatório	9	–	1	–	38
2 1º ciclo secundário	3	23	4	41	–
3 formação profissional	58	31	30	7	20
4 2º ciclo secundário	–	9	16	39	18
5 superior	20	26	32	7	23

* Inquérito ao emprego de 1999, portanto para pessoas com 29 anos.

profissional está particularmente desenvolvida. O Reino Unido também oferece formação profissional em larga escala, embora bastante atrás da Alemanha. A França ocupa uma posição intermédia no que respeita à formação profissional do nível 3, estando esse tipo de formação muito pouco desenvolvida em Itália e em Espanha. Isso significa que, não só nesses dois países como, em certa medida, em França e no Reino Unido a formação em situação de trabalho não reconhecida por uma certificação ocupa um papel importante.

A Alemanha e o Reino Unido têm em 1950 os sistemas educativos mais desenvolvidos, nos quais a formação profis-



Quadro 2

Qualificações obtidas após o ensino obrigatório. Percentagens acumuladas.

Nascidos em 1940	Alemanha	Reino Unido	França	Itália	Espanha
5	14	16	12	5	6
5+4	14	19	19	17	8
5+4+3	65	53	39	20	11
Nascidos em 1950	Alemanha	Reino Unido	França	Itália	Espanha
5	21	22	17	10	13
5+4	21	26	27	30	21
5+4+3	74	64	57	35	26
Nascidos em 1960	Alemanha	Reino Unido	França	Itália	Espanha
5	22	25	21	10	16
5+4	25*	32	33	40	28
5+4+3	78	62	64	47	42
Nascidos em 1970	Alemanha	Reino Unido	França	Itália	Espanha
5	20	26	32	7	22
5+4	27*	35	48	46	41
5+4+3	78	66	78	53	61

* O total 4+5 foi corrigido e integra os titulares do *abitur* que também possuem uma qualificação de aprendizagem adquirida após a obtenção do *abitur*

80% na Alemanha e em França, dos 60% no Reino Unido, dos 61% em Espanha e 53% em Itália. Mas em Itália, a percentagem de pessoas com essa qualificação, especialmente dos meios ligados ao ensino superior, estava ainda a crescer mesmo entre os que tinham mais de 30 anos de idade.

A estrutura da qualificação pós-obrigatória era diferente à partida e evoluía de maneira própria em cada país.

A situação e o desenvolvimento em questão, podem entender-se um pouco melhor se forem calculadas as percentagens de níveis 4 e 5 dentro do subtotal de 5+4+3. O quadro 3 mostra os resultados para as quatro gerações. (Quadro 3)

Quanto mais fraco é o coeficiente, menor é o papel atribuído à educação secundária de nível superior e às qualificações da educação superior no conjunto das qualificações pós-obrigatórias. O quadro destaca a importância da formação profissional na Alemanha e no Reino Unido para a geração de 1940 e a quase inexistência desse tipo de educação (sancionada pelos diplomas) em Itália e em Espanha, sendo intermédia a situação em França.

sional de nível 3 não é financiada, nem gerida pelo Estado, mas sim por empresas (na Alemanha) ou instituições diversas (no Reino Unido). Em França a formação profissional de curta duração estava dividida entre a educação profissional pública e a aprendizagem.

2) A evolução que ocorreu entre a geração de 1940 e a geração de 1970 foi influenciada não só pelas diferenças iniciais como pelas escolhas feitas durante esse período.

O subtotal cumulativo de 5+4+3 subiu em flecha em todos os países, entre a geração de 1940 e a geração de 1950, sendo o aumento em Espanha, França e Itália apreciavelmente superior ao dos dois outros países. A geração de 1960 mostra a continuação da subida em Espanha, França e Itália e uma desaceleração muito clara na Alemanha e no Reino Unido. Finalmente a geração de 1970 mostra praticamente uma estagnação na Alemanha, um ligeiro aumento no Reino Unido, e um permanente aumento nos outros países. Em 1998, quando a geração de 1970 se aproximava dos 30 anos de idade, a percentagem de pessoas dessa geração detentoras de qualificação pós-obrigatória estava próxima dos

O papel representado pelo ensino secundário de nível superior e pelo ensino superior aumenta de uma geração para outra em todos os países menos em Espanha, o que reflecte o desenvolvimento da formação profissional nesse país. O caso da Itália é especial: houve um aumento da percentagem do ensino secundário de nível superior que corresponde a uma formação profissional seguida de uma entrada imediata no mercado de trabalho.

As diferenças iniciais explicam-se (geração de 1940) facilmente pelo peso muito modesto da formação profissional curta em Espanha, em Itália e, num grau menor, em França. Constatase que, à excepção da Espanha, os outros países têm percentagens comparáveis de qualificações de nível 5+4, ficando a Alemanha um pouco atrás.

Pelo menos até à geração de 1960, a evolução é análoga em França, em Itália e no Reino Unido. A Espanha ia ao encontro desses três países e a Alemanha mostra um crescimento mais lento. A passagem da geração de 1960 à geração de 1970 revela divergências de evolução mais marcadas. A França é o primeiro



país onde a percentagem de qualificações de nível 5+4 se aproximou 50% da geração dos que tinham 30 anos no ano 2000, ficando a Itália não muito atrás, com a Espanha dirigindo-se aparentemente na mesma direcção, enquanto no Reino Unido a percentagem não excedeu 35% e na Alemanha ficou abaixo dos 30%. Os dados relativos à geração de 1980 fornecem algumas indicações suplementares: em França a percentagem dos que obtêm pelo menos uma qualificação de nível 4 (um bacharelato) aumentou muito durante os anos 90 e atingiu 60% para a geração de 1975 e seguintes; isso foi conseguido sobretudo graças à redução da percentagem daqueles cuja qualificação mais alta era de nível 3. No Reino Unido, a seguir a 1988, a percentagem de jovens que atingiu pelo menos o nível A aumentou consideravelmente e parece ter estabilizado apenas um pouco abaixo dos 40% das gerações que nasceram a partir de 1975. Na Alemanha a evolução parece mais regular e, para a geração de 1975, a percentagem dos que possuíam qualificações que permitiam o acesso a alguma categoria de educação superior era de 37 a 38% aproximadamente.

Parece evidente não ter havido um modelo único de desenvolvimento educativo, que teria levado a França, e mais ainda, a Itália e a Espanha a imitar os dois países mais avançados em matéria de educação e a seguir o mesmo caminho.

As principais questões levantadas pela evolução da educação nos cinco países dizem respeito ao ensino obrigatório, mas principalmente ao ensino pós-obrigatório. Porquê uma tão grande diferença entre a percentagem de pessoas com qualificações que lhes permitem o acesso ao ensino superior ou tendo um diploma superior? Porque será que a formação profissional de curta ou média duração varia tanto de país para país?

Estas questões levantam também, por sua vez, interrogações acerca da relação entre educação e desenvolvimento económico.

3) Educação e desenvolvimento

Um estudo detalhado desta relação ultrapassa obviamente o âmbito deste trabalho que, para citar o título de um artigo recente (Bils e Klenow, 2000) não tenta responder à pergunta "Does Schooling Cause Growth?".

Quadro 3

Percentagem dos níveis 4 e 5 combinados relativamente ao total parcial 5+4+3

	Alemanha	Reino Unido	França	Itália	Espanha
Nascidos em 1940	0,22	0,36	0,49	0,85	0,73
Nascidos em 1950	0,28	0,41	0,47	0,86	0,81
Nascidos em 1960	0,32*	0,52	0,52	0,85	0,67
Nascidos em 1970	0,35*	0,53	0,62	0,87	0,78

*O total parcial 4+5 foi corrigido como acima indicado

Alguns comentários afiguram-se no entanto úteis.

1) Os países de nível económico mais fraco por volta de 1960 eram também os que tinham os mais baixos níveis de educação. Eram os países que tinham sofrido simultaneamente o mais rápido desenvolvimento económico e educativo. Por exemplo, em Itália, o rendimento per capita, expresso na percentagem dos dados obtidos do Reino Unido, evoluiu do seguinte modo:

1960	1983	1998
0,66	0,90	1,03

(Fontes: 1960 e 1983 CERC, 1985 p. 38; 1998 OCDE, 2000 p. 17, rendimento nacional disponível para 1960 e 1983, PIB para 1998).

2) O desenvolvimento económico foi acompanhado por um conjunto de transformações sociais, como a urbanização, a criação de mercados de trabalho mais vastos, novas formas de organização do trabalho, expansão do sindicalismo e dos acordos colectivos, aumento da mobilidade geográfica e profissional. O desenvolvimento económico estimula a necessidade de competências (*skills*) mas os fenómenos que acabam de ser enumerados também contribuíram para suscitar alterações profundas no modo de aquisição e identificação das competências. As diferenças dos níveis de educação pós-obrigatória para a geração de 1940 reflectem deste modo as diferenças de desenvolvimento económico no início dos anos 60. A Alemanha e o Reino Unido tinham ao tempo o mais elevado rendimento per capita, representando o da França apenas 71% do rendimento do Reino Unido. (CERC, 1985)



3) Para nos apercebermos dessas transformações, é preciso fazer uma distinção entre o desenvolvimento de competências e o da escolaridade. A educação formal organizada através de cursos que possibilitavam a aquisição de diplomas, teve quatro funções importantes no período 1950-2000: ajudou a dar aos indivíduos as competências acrescidas úteis ao crescimento económico; substituiu-se a uma parte da formação pouco visível que era dada no posto de trabalho nas empresas e nas explorações agrícolas, muitas vezes de carácter familiar; contribuiu para o processo de certificação explícita das competências que era cada vez mais útil para o funcionamento do mercado de trabalho nas sociedades organizadas em novos moldes, tendo servido como filtro no processo de selecção de empregos, o que significa que era também um dos mecanismos que determinava o lugar das pessoas na sociedade.

De acordo com o nível de desenvolvimento económico no início dos anos 60, essas funções tinham uma importância relativa diferente de país para país, influenciando o molde dos sistemas educativos. Estes sistemas traduzem essencialmente as características da oferta e da procura de educação básica. Estudos comparativos da expansão da educação devem por isso centrar-se nesta oferta e procura. No entanto falar dos termos oferta e procura não significa que se trate de um mercado competitivo e a segunda parte deste artigo vai tentar descrever com mais precisão o que determina na educação essa oferta e essa procura e a sua evolução. Os que abandonam o sistema educativo com alguma espécie de qualificação, constituem o acréscimo de pessoas com formação que responde às necessidades das empresas empregadoras. Os mercados de trabalho têm um papel crucial na aplicação destes diplomas e este papel influencia por sua vez, naturalmente, esse acréscimo e procura de educação e formação. O modo como o faz é uma das questões a que tentaremos dar resposta.

Parte 2: A oferta e a procura na educação.

Num sistema de mercado, o desenvolvimento de um qualquer produto pode ser

o resultado de iniciativas de oferta ou de procura. Os fornecedores podem oferecer novos produtos, e a procura pode então justificar essa oferta, comprando esses bens, mas os potenciais compradores podem também expressar os seus desejos explicitando os produtos que procuram e os fornecedores traduzem esta procura por mercadoria e serviços concretos. A educação só em parte obedece a este esquema. Cada país possui o seu sistema educativo com características próprias e reflectindo geralmente escolhas políticas que se mantêm estáveis ao longo dos tempos. Deste ponto de vista a oferta precede a procura e às vezes controla-a completamente: é o caso da escolaridade obrigatória. Mas há margens de liberdade e os vários grupos envolvidos, (o Estado ou instituições locais, famílias, empregadores, sindicatos e em particular os professores) têm um papel a desempenhar na construção e evolução dos sistemas educativos e no resultado desses sistemas: o número de pessoas qualificadas e a estrutura de qualificação de cada geração.

1) Os poderes públicos

A política de selecção em matéria de educação tem sido praticamente irreversível nos países analisados e as mudanças das maiorias políticas não as alteraram substancialmente. Por isso, as principais características do sistema educativo mantêm-se reconhecíveis entre 1950 e 2000, com excepção talvez da Espanha, que construiu o seu sistema educativo partindo de um nível muito baixo. É pois fácil contextualizar o desenvolvimento da educação, mas é mais difícil identificar as tendências comuns.

No entanto a política seguida por todos os países teve como objectivo desenvolver a educação, objectivo tanto mais ambicioso quanto o ponto de partida era baixo. Quatro ideias principais presidiram a esta política:

□ A primeira ideia foi a equidade. Era indispensável que todas as crianças fossem colocadas numa situação de igualdade de oportunidades. Mas a complexidade desta noção em breve se tornou óbvia. Tratar-se-ia de estabelecer um currículo mínimo idêntico para todos? E qual seria a sua duração? Seria a intenção dar à partida uma igualdade



de oportunidades e construir um sistema de diferenciação baseado no sucesso escolar e não sobre a origem social ou o rendimento familiar? Mas esse sucesso não é independente da situação da família, pelo que o problema não está completamente resolvido pela escolha de um critério meritocrático. Cada país tentou encontrar uma resposta própria para estas questões.

❑ A segunda ideia era dar a cada criança o mínimo de conhecimentos considerados necessários para viver e trabalhar na sociedade actual, o que inclui a difusão dos valores em que essas sociedades se baseiam.

❑ A terceira ideia teve um papel diferente segundo cada país. É a ideia de que o desenvolvimento económico exige uma mobilização de talentos e um desenvolvimento da educação, que é assim considerada no mínimo como uma condição que permite o crescimento económico e, às vezes, como uma causa que actua como uma variável independente no processo de crescimento.

❑ A quarta ideia era que todas as qualificações deviam estar a um nível equiparado ao futuro provável dos que tinham tirado os cursos, ou seja em relação a uma representação simplificada das relações entre os níveis de emprego e os empregos acessíveis à entrada na vida activa. Os relatórios nacionais mostram bem como essa ideia foi posta em prática: por exemplo em Itália, até 1962 cada geração era objecto de "uma orientação" aos dez anos; cerca de 40% dessa geração preparava uma entrada no mercado de trabalho aos 14 anos seguindo o que era considerado um currículo prático adequado; os outros seguiam uma educação secundária de nível mais baixo também até à idade de 14 anos, altura em que eram preparados para o educação secundária de nível superior ou entravam no mercado de trabalho, mas em geral mais para o sector terciário do que secundário.

Os poderes públicos tiveram em definitivo um papel preponderante na elaboração da arquitectura do sistema educativo dos cinco países: definição dos diferentes cursos e da sua articulação, condições gerais de admissão e por vezes o número de pessoas que podiam ser admitidas a um determinado tipo de curso. Isto era válido pelo menos para a

escolaridade obrigatória, e para o ensino secundário geral que condicionava em grande parte o acesso ao ensino superior, numa palavra, o essencial do próprio ensino superior. No que diz respeito à formação profissional de "curta" duração, muitas vezes directamente articulada sobre uma "orientação" no fim da escolaridade obrigatória, a situação é mais complexa.

2. Empresas

Tiveram sempre uma intervenção na formação profissional através da aprendizagem, que tomava as mais diversas formas. A Alemanha era o país com o grau de institucionalização mais elevado, com o "sistema dual", onde as empresas asseguravam uma parte importante da formação profissional em cada geração. Quando a formação profissional é assegurada maioritariamente por instituições financiadas pelos poderes públicos, as empresas não ficam no entanto, excluídas do jogo, uma vez que intervêm na definição dos cursos.

As empresas também exercem uma influência indirecta através do modo como utilizam os diplomados, recém-chegados ao mercado de trabalho. As empresas precisam de competências, ou seja, pessoas capazes de levar a cabo as tarefas necessárias à produção de bens e serviços. Essas tarefas podem ser combinadas de modos diferentes, para que a estrutura e o conteúdo dos empregos não seja estritamente determinada pela tecnologia e natureza dos bens produzidos. Em consequência, as empresas procuram acima de tudo pessoas que sejam capazes de trabalhar tão eficientemente quanto possível, ao custo mais baixo, e com uma boa capacidade de adaptação. São deste modo utilizadoras do sistema educativo e reagem às mudanças qualitativas e quantitativas da oferta de qualificações que resulta do desenvolvimento da educação. Em certas configurações das relações entre o sistema de formação e o mercado de trabalho, isso não é incompatível com uma lógica de adequação entre a formação e o emprego. O melhor exemplo é o caso das profissões regulamentadas em que um determinado diploma é a condição necessária para o acesso a esse emprego.



3) As famílias e os jovens

São eles que constituem a procura de formação. Diz-se com frequência que há uma "procura social", que é autónoma e constitui uma tendência de fundo da evolução das sociedades. Kivinen e Ahola (1999) escrevem: *"Facing growing social demand, governments are forced to expand educational provision. At the same time this feeds educational self-proportional, which means that the educational level of the population rises irrespective of changes in occupational structures and skills demand"* (Confrontados com a crescente pressão social, os governos são forçados a expandir os programas de educação. Isso estimula em simultâneo a auto-propulsão educativa, o que significa que o nível educacional da população aumenta independentemente das transformações nas estruturas profissionais e procura de competências). De acordo com esta teoria, a expansão da educação era determinada em grande parte por esta procura social um pouco misteriosa.

Para poder compreender a evolução dos sistemas de educação e procura educativa seria útil considerar a procura como resultante de uma limitada possibilidade de escolha feita por indivíduos e familiares. Os factores que influenciam estas escolhas são variados e complexos, e são estudados pela economia e pela sociologia da educação. As decisões são baseadas nos ganhos previstos no contexto de uma informação incompleta, onde o indivíduo pode na melhor das hipóteses conhecer a sua probabilidade de obter o diploma se optar por um determinado ciclo de estudos e a probabilidade de obter o ganho médio associado a esse diploma. Nestas circunstâncias, o indivíduo tem em consideração os proventos associados aos diversos tipos de estudos, o custo directo da educação e o custo de oportunidade ou rendimento perdido enquanto está a estudar e não a trabalhar. Suponhamos que a seguir à escolaridade obrigatória uma pessoa tem de escolher entre duas possibilidades: (i) fazer um curso de três anos com a probabilidade p de obter um diploma no fim, sabendo que esse diploma lhe permitirá obter um emprego E1, cujo ganho ou benefício médio é W1 com uma determinada variância. (ii) entrar no mercado de trabalho onde pode obter imediatamente o salário W2, inferior ao W1 sabendo que passados três anos poderá obter um emprego E'2 cujo

salário médio é W2 igualmente com uma determinada variância: vamos supor também que o custo directo da educação é nulo. O mais provável é que a escolha recaia em seguir os estudos se a probabilidade p de obter o diploma for elevada, se W2 assim como W'2 são muito mais fracas que W1 e se a variância dos ganhos no emprego E1 é mais fraca do que a associada ao emprego E'2. Mas uma probabilidade p fraca pode levar à opção por uma entrada imediata no mercado de trabalho.

Conclui-se que a procura de educação nas famílias e nos jovens é directamente influenciada pela organização do sistema educativo, que condiciona as probabilidades de êxito nos diversos cursos oferecidos, e influencia a probabilidade de obter um emprego ao qual está associado um determinado benefício médio. Seleccionar a entrada para um curso na base de critérios académicos limita obviamente a possibilidade de escolha.

O aumento da procura de educação durante a segunda metade do século XX aparece-nos como resposta a uma variedade de estímulos combinados com mudanças no sistema educativo e perspectivas propostas pelos mercados de trabalho. Em consequência, seria possível identificar períodos em que a procura aumenta como resposta a incitações vindas do mercado de trabalho, sujeitando assim o sistema educativo a pressões para aumentar a oferta de educação. Noutras ocasiões a oferta de educação pode ser alterada por decisões tomadas pelos poderes públicos e pode também, por seu lado, influenciar a procura. Pode, porém, acontecer que uma tal mudança na oferta de educação tenha pouco impacto sobre a procura uma vez que não altera fundamentalmente os dados nos quais os indivíduos baseiam as suas decisões.

4. Adinâmica da educação.

A expansão da educação ao longo da última metade do século XX tem sido muito influenciada nos cinco países analisados pelas escolhas políticas dos poderes públicos. Mas estas escolhas deixam uma margem de liberdade, especialmente nos casos em que o Estado define os conteúdos e as condições de admissão aos cursos de formação, mas não estabelece de maneira rígida o número de vagas disponíveis para cada curso. Esse número depende então da



procura, ou seja das escolhas feitas pelas famílias, e os poderes públicos desenvolvem e financiam formação nesta ou naquela área em função da procura. Em cada um dos cinco países existe uma variada combinação de cursos abertos onde o número de vagas evolui, com maior ou menor atraso em função da procura de formação, e cursos fechados onde o número de vagas depende de escolhas políticas ou de variáveis económicas (por exemplo o número de vagas nas diversas especialidades do sistema dual alemão são maioritariamente determinadas pelas empresas em função dos seus prognósticos sobre o futuro).

A evolução mostra alguma convergência entre os países, mas também faz ressaltar as diferenças essenciais que resultam dessas políticas de escolha e da sua interacção com a procura e o comportamento dos empregadores: como agiram as empresas para obter as competências de que precisavam? O desenvolvimento verificado na educação é deste modo o resultado das influências entre dois conjuntos de relações: as que combinam a oferta e a procura de formação e as que combinam a oferta e a procura de competências nos mercados de trabalho.

A oferta de formação é regulada de maneira complexa nos cinco países. Existe em quase toda a parte um sector educativo para o mercado, onde a oferta de vagas varia em função do preço que as pessoas estão dispostas a pagar para seguir esses cursos, mas a maior parte da oferta obedece a outros meios de regulação. Os três principais factores são: (i) a resposta dos poderes públicos à procura de formação, (ii) a regulação ditada pelas restrições orçamentais, e (iii) a regulação por estimativa dos indivíduos formados pelas empresas. Finalmente, sobretudo no que diz respeito ao ensino superior, o custo dos estudos a cargo dos estudantes pode contribuir para uma regulação que se aproxima da que é determinada pelo mercado.

Parte 3

Estudo comparativo

Entre 1960 e 2000, o desenvolvimento da educação nos cinco países fez-se com ritmos diferentes que reflectem o nível já atingido em 1960, como foi observado na primeira parte. No entanto as escolhas políticas também tiveram impacto nesse

	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
Espanha	X	1964		1990
Alemanha		X	1960 (1966)	
Itália		X	1999	
França		X		1959 (1969)
Reino Unido		X	1944	1973

desenvolvimento, e os dois países que estavam mais avançados em 1960, a Alemanha e em particular o Reino Unido, foram os mais atingidos por políticas restritivas. Além disso, cada país, com excepção da Espanha, desenvolveu a educação mantendo as principais características do sistema que existia em 1960, enfatizando naturalmente certas vertentes mais do que outras. A Espanha construiu o seu sistema educativo actual inspirando-se praticamente no modelo francês; não era a única solução possível, mas era provavelmente a que melhor correspondia ao estado da sociedade.

A escolaridade obrigatória é um ponto básico da expansão, e é aqui que as convergências são mais notórias. A seguir vem a formação pós-obrigatória, com um panorama muito mais complexo. Por volta de 1950, a formação secundária geral servia sobretudo como preparação para a formação superior e para a formação profissional e educativa, incluindo a aprendizagem, que preparava para ofícios ou profissões específicas e comércio. Resumindo, a educação de nível superior era semelhante em 1960 nos cinco países, com excepção da França, onde as divisões entre Grandes Écoles e universidades eram mais marcantes do que nos outros países.

Retomaremos estes três pontos.

1) Escolaridade obrigatória e escolaridade média

O quadro a seguir mostra a evolução da idade em que acaba a escolaridade obrigatória; o símbolo X indica a idade aplicável em 1944, e a data entre parêntesis indica o ano em que a alteração se tornou efectiva.

Em 1950, os cinco países tinham algo em comum: aos dez ou onze anos de idade, após quatro ou cinco anos de ensi-



no básico situava-se a escolha de orientação determinante – entre três opções na Alemanha e duas nos outros países.

A opção curta é a que leva à entrada no mercado de trabalho aos 14 anos, com ou sem subsequente aprendizagem. A opção longa é a do ensino secundário de nível superior que leva à qualificação que permite o acesso imediato a estudos universitários (este diploma é uma condição necessária mas nem sempre suficiente). Em França a opção curta podia ser prolongada por dois ou três anos de escola primária mais avançada permitindo aos alunos o acesso aos estudos secundários de nível superior. Na Alemanha, a opção intermediária era a *Realschule*, que dava acesso a um certificado de fim de escolaridade aos 16 anos de idade.

Entre os anos 50 e 60 deu-se uma alteração marcante. A decisão de orientação aos 10/11 anos perde importância ou desaparece, excepto na Alemanha. A formação até ao fim da escolaridade obrigatória tende a uniformizar-se. Isto reflecte a preocupação em assegurar a equidade e desejo de detectar em todos os meios sociais pessoas com capacidade para estudar com sucesso.

Os estudos secundários começavam aos 11 anos e o período entre os 11 e os 14 ou 15 anos, ou seja praticamente até ao fim da escolaridade obrigatória, constituía simultaneamente um ciclo de estudos completo e uma fase de selecção, embora isso não seja oficialmente reconhecido em todos os países. Em Espanha, Itália, Reino Unido e França a qualificação podia ser obtida no fim deste curso, mas a sua função diferia de um país para outro. Em Itália a *licenza media inferiore*, obtida em principio aos 14 anos, condicionava a continuação dos estudos, mas uma grande fracção dessa geração obteve o diploma. Em Espanha o *bachillerato elemental* serve o mesmo propósito. Em França o *brevet d'études de premier cycle* (BEPC) não era uma barreira formal; a continuação dos estudos e a opção baseavam-se nos resultados da escolaridade. Havia ainda uma decisão inicial sobre a opção de orientação depois de completados dois anos de estudos secundários, com a idade mínima de 13 anos, mas os jovens que estavam orientados para cursos de formação profissional de curta duração eram muitas vezes mais velhos porque se tinham atrasado na escolaridade anterior. No Reino Unido o *O-level* manteve-se muito selectivo e os resultados condicionam a continuação de

estudos para o *A-level*. Na Alemanha, persiste a opção aos 11 anos, mas uma percentagem crescente de jovens opta pela via média ou pela escolha longa que conduz ao *Abitur*.

A evolução durante as décadas seguintes só confirmou estas tendências.

O prolongamento da escolaridade obrigatória foi, em si mesmo, um factor de expansão da educação. No início limitou-se a aumentar o mínimo de anos de estudo e em seguida foi acompanhado por uma tentativa de permitir a uma maior percentagem de jovens a obtenção de uma qualificação elementar, o que reduziu substancialmente o número de pessoas "sem qualificação". O esforço no sentido da normalização dos cursos foi mais marcado em certos países, nomeadamente em França com o *collège unique* introduzido nos anos 70.

O prolongamento da escolaridade obrigatória tornou mais óbvio o papel de diferenciação representado pela escola, ainda que involuntariamente. O sucesso escolar continuava baseado em critérios académicos e os sucessivos períodos de "orientação", ou opção, baseavam-se, menos explicitamente em critérios sociais e crescentemente na excelência dos resultados académicos. Mas as diferenças nos resultados obtidos na escola primária, entre os seis e os onze anos, de idade raramente se alteravam nos anos posteriores.

2. Após a escolaridade obrigatória: configurações variadas

Os quadros 1 e 2 mostram uma certa convergência entre os cinco países, no que diz respeito às percentagens de cada geração com uma qualificação que permite o acesso à educação pós-obrigatória ou à formação, que diferia muito antes dos anos 70 e tendia agora a aproximar-se. Parece evidente que esta convergência só teve lugar pela apreciável diferença no ritmo a que a educação se expandiu, e que foi muito mais rápido nos países mais atrasados. Mas também já vimos que essa convergência tomou diferentes formas, com o ensino secundário de nível superior e o ensino superior desenvolvendo-se muito mais rapidamente em França, Itália e Espanha do que na Alemanha e no Reino Unido.

Porque se passará isto deste modo? Para dar uma resposta é preciso analisar o



quadro na Parte 2. A oferta de educação e as relações entre a formação e o emprego diferem de um país para outro, de modo que as escolhas feitas pelos jovens e pelas suas famílias também são diferentes. Não é no entanto fácil identificar as verdadeiras diferenças entre os países no que respeita à oferta de educação. Em toda a parte houve ensino secundário de nível superior e ensino superior financiados pelo Estado, mas as analogias ficam por aí.

A questão central em todos os países é a seguinte: quais são as opções possíveis para um jovem que atingiu o fim da escolaridade obrigatória (ou a idade de 11 anos no caso da Alemanha por causa da manutenção das três vias), e mais precisamente quais as características das habituais combinações de educação e emprego pelas quais ele ou ela podem optar? Nos anos 50 a resposta era simples: uma minoria de jovens optava por estudos secundários de nível superior, com a intenção de se preparar para o ensino superior. A grande maioria dos jovens entrava imediatamente para o mercado de trabalho ou para a formação profissional para se tornarem artesãos ou operários qualificados e empregados de colarinho branco. Mas esta simplicidade aparente esconde relações complexas entre educação e emprego, e maneiras muito diversificadas de organizar o sistema educativo.

Começamos pela situação verificada cerca de 1960.

2.1 Asituação cerca de 1960

a) A Alemanha

A escolha de orientação aos 11 anos de idade era baseada no sucesso escolar e na origem social. Provavelmente apenas 20% da geração de 1940 obteve quer o diploma de estudos intermédios quer o *Abitur*.

Mas o aspecto mais notório é o sistema de formação dual, e as ligações com as três vias do ensino (em 1960 essencialmente com as duas vias mais curtas). As principais características são bem conhecidas: as empresas oferecem postos de aprendizagem e seleccionam os beneficiários; os cursos de formação são unificados e de um modo geral há uma forte probabilidade de obter uma qualificação; para além do artesanato a qualificação proporciona fortes probabilidades de obter um emprego qualificado, sendo

baixo o desemprego entre os jovens; após a aprendizagem havia reais possibilidades de promoção através de diplomas obtidos em simultâneo com o trabalho (na geração de 1962, quase 30% dos que são considerados detentores de uma qualificação superior seguiram essa via); note-se ainda que as empresas atribuíam muito pouco valor aos diplomas de formação geral sem aprendizagem.

b) O Reino Unido

A geração de 1940 reflecte ainda o antigo sistema de formação: uma grande percentagem de jovens não ultrapassa a escolaridade obrigatória e não obtém qualquer diploma. Os cursos de formação profissional curta eram muito divulgados mas são organizados por uma grande variedade de instituições externas ao sistema escolar em sentido restrito, e obtidos após a entrada na vida activa.

Para a geração de 1940 era possível obter um certificado do primeiro ciclo do ensino secundário, (Nível 2 da terminologia usada no quadro 1) para os que fizeram estudos um pouco mais longos do que a escolaridade obrigatória. O subtotal 2+3+4 atinge 46% dessa geração, o que é consideravelmente mais alto do que em França (33%).

c) A Itália

O sistema educativo tem desde o início dos anos 60 as características que conservou até às reformas mais recentes. Após a escolaridade obrigatória que conduz à *licenza media inferiore* a oferta de educação inclui cursos curtos de formação profissional e secundária de nível superior diversificado em institutos técnicos e profissionais, a par de cursos de letras e ciências. Este sistema já existia em 1945, tendo-se desenvolvido e ganhado maior flexibilidade. O que é específico da Itália é o facto de a partir de 1960, os diplomados dos institutos técnicos e profissionais formarem quase três quartos dos diplomados do ensino secundário de nível superior. Este diploma permite o acesso à universidade com limitações que desapareceram em 1969. Para a geração de 1940 o subtotal 4+5 perfaz 17% dessa geração, ou seja uma percentagem próxima do Reino Unido e da França e superior à da Alemanha. A baixa percentagem de formação profissional curta significa que a aprendizagem na empresa era muito comum e não dava direito a qualquer diploma formal.



As reformas de 1998 poderão ter um impacto significativo. A idade para o fim da escolaridade obrigatória foi elevada para os 15 anos, mas os jovens devem prosseguir a educação até aos 18 anos, quer dentro do sistema escolar, quer na formação profissional regional ou na aprendizagem. Tudo dependerá do modo como estes três tipos de educação e formação são organizados, apoiando-se no que já existe.

d) A França

Caracteriza-se por uma oferta de educação controlada pelos poderes públicos (*o tout scolaire*). No início dos anos 60 o sistema era o seguinte: o ensino primário permitia o acesso imediato ao mercado de trabalho com possibilidades de aprendizagem que davam um diploma, ou cursos curtos de formação profissional que faziam parte do sistema educativo. O ensino secundário de nível superior dá acesso ao bacharelato (*baccalauréat*), mas muitos alunos abandonam a escola no decorrer dos estudos secundários. A formação no posto de trabalho é muito usual, embora dê uma formação não certificada. A reforma de 1959 começou a unificar a educação após cinco anos de estudos primários, estabelecendo que todos os jovens deviam entrar para a escola secundária aos 11 anos.

e) A Espanha

A situação no início dos anos 60 estava bem reflectida na estrutura das qualificações da geração de 1940: um ensino secundário superior muito fraco e quase nenhuns cursos de formação profissional curta duração. A maior parte dos operários e empregados qualificados forma-se no posto de trabalho após a entrada na vida activa no final da escolaridade obrigatória.

Deste modo, por volta de 1960, a forma de organizar a formação profissional de curta duração e a importância que lhe é atribuída varia segundo os países. A Alemanha é o único país com uma formação não escolar e fortemente institucionalizada, não deixando praticamente lugar para a formação no posto de trabalho, a qual não dá direito a diploma mas é reconhecida pelas empresas. Também o Reino Unido não tem formação profissional de curta duração de tipo escolar e apoia-se num

grande número de organismos diversos, deixando, no entanto, um lugar importante para a formação no posto de trabalho não oficializada por diploma. A França combina uma formação no enquadramento escolar antes da entrada na vida activa, com uma formação por aprendizagem, e uma formação no posto de trabalho, sem certificação. A Itália e a Espanha apoiam-se principalmente na formação no posto de trabalho.

2.2 A evolução

a) A Alemanha

A educação desenvolveu-se através do aumento da percentagem de diplomados do ensino secundário médio e superior, crescendo de 40% na geração de 1962 para mais de 60% na geração de 1972. Por consequência, o diploma inicial de educação passou a servir cada vez mais como instrumento de selecção para aprendizagem nas áreas mais procuradas: por exemplo, cerca de um terço de detentores do *Abitur* seguem o sistema dual de aprendizagem, especialmente nos sectores da banca e de seguros. Os vários elementos do sistema apoiam-se, por isso, entre si, e a manutenção das três vias de educação travou talvez o movimento para uma educação mais longa. Isso só foi possível graças à existência de um sistema de aprendizagem que oferecia atractivas possibilidades de formação e de emprego. As famílias que escolheram a via intermédia da educação geral (a *Realschule*) avaliaram a possibilidade de sucesso a esse nível, as oportunidades de aprendizagem e as perspectivas de emprego. Esta opção de "baixo risco" é considerada preferível à da "fuga para diante", que consistiria em prolongar os estudos pelo máximo de tempo possível; o aumento líquido da proporção de titulares do *Abitur* que se orientaram para a aprendizagem, em vez de optar por estudos universitários, é susceptível de várias interpretações: a) pode interpretar-se como uma escolha pela segurança perante os riscos crescentes dos estudos superiores; b) também pode ser vista como uma tendência para as famílias optarem mais cedo pela continuação de estudos secundários de nível superior, na convicção que estes podem conduzir não só à universidade como a uma aprendizagem em áreas mais sofisticadas, o que, por sua vez, levaria a um aumento



da percentagem de estudantes que seguem estudos secundários de nível superior.

O sistema alemão manteve a mesma estrutura de conjunto durante o período, devido à sua coerência e à capacidade de adaptação do sistema de aprendizagem.

b) O Reino Unido

A escolaridade obrigatória tem sido progressivamente unificada pela generalização das *comprehensive schools* e pelo prolongamento até aos 16 anos, o que permitiu a um maior número de jovens obter uma qualificação académica e aumentar fortemente a percentagem dos que possuíam as condições para prosseguir estudos gerais: na geração de 1960 a percentagem elegível para continuar depois dos 16 anos não ultrapassava 23%; essa percentagem atingiu 26% na geração de 1970 e 45% na geração de 1980. Do mesmo modo, a percentagem dos que obtêm pelo menos três diplomas *A-level* aumenta durante o período cerca de 7% para os que tinham 18 anos em 1965 e 23% para os que tinham 18 anos em 1996.

No entanto, se o desemprego nos jovens de 18-19 anos era muito baixo nos anos 60, aumentou e atingiu os 20% nos anos 80 para voltar depois a diminuir.

Neste contexto, muitos jovens entre os 16 e os 18 anos de idade enveredaram imediatamente pelo mercado de trabalho, apenas com uma formação geral. (Níveis 2 e 4 da nomenclatura aqui usada).

Perante estes elementos somos levados a crer que dois factores são cruciais para esta decisão:

❑ As características da oferta de educação no secundário de nível superior; as admissões são condicionadas pela qualidade dos resultados escolares e o nível exigido é bastante elevado;

❑ O comportamento dos empregadores, que valorizam a educação como um indicador, quer de capacidades potenciais quer de competências já adquiridas.

Nestas circunstâncias tanto as famílias como os jovens têm opções limitadas, e a percentagem de entradas no mercado de trabalho entre os 16 e os 18 anos é

tanto mais frequente quanto muitos jovens dessa classe etária trabalham e continuam a estudar. A organização dos cursos desde o início do secundário, permite a cada um avaliar o seu desempenho escolar e por consequência, a probabilidade de sucesso, primeiro no fim da escolaridade obrigatória, e a seguir no fim do período de dois anos que dá acesso ao *A-level*. Para uma parte dos jovens a decisão não é vista como uma alternativa bem definida entre continuar os estudos ou trabalhar, mas antes como um processo gradual, determinado pelos resultados escolares e oportunidades do mercado de trabalho. Deste modo uma percentagem elevada dos que tinham 30 anos em 1998 não têm mais do que a qualificação obtida no fim da escolaridade obrigatória. Os cursos de formação profissional de curta duração perderam grande parte da sua importância nos últimos 40 anos.

c) A Itália

A entrada no segundo ciclo do ensino secundário é bastante fácil; por isso, uma grande percentagem de alunos opta primeiro por esta via, mas são muitos os que acabam por desistir. No entanto, a evolução mostra um aumento contínuo da percentagem de jovens que obtêm um diploma do ensino secundário de nível superior – cerca de 25% nas gerações que nasceram nos anos 50, e 47% entre os que nasceram por volta de 1966.

Muitos jovens entram no mercado de trabalho com a *licenza media inferiore* (diploma do secundário de nível inferior) e provavelmente alguns anos do ensino secundário de nível superior. Isto significa que as empresas têm que recrutar a esse nível e que são muitas as oportunidades de formação no posto de trabalho, não certificadas.

Os jovens podem começar por escolher prosseguir os estudos secundários, uma vez que, se tiverem de desistir por mau aproveitamento, o preço da opção não foi alto: não existia outra via de formação mais apropriada.

d) A França

O ensino obrigatório foi progressivamente unificado e o ensino técnico curto foi desenvolvido. Foi, portanto, criado um sistema de educação e orientação baseado em critérios académicos com o objectivo de abranger toda uma geração.



Após a generalização do *collège unique* no fim dos anos 70, é suposto todos os jovens continuarem até ao fim do ensino secundário de nível inferior, antes de continuar estudos gerais ou técnicos que levem ao baccalauréat ou a formação profissional. Até 1985, esta formação consistia em cursos de curta duração e dava lugar ao Certificado de Aptidão Profissional (CAP) ou, com mais frequência, ao Brevet de Estudos Profissionais (BEP).

A escolha é feita de acordo com os resultados escolares e a vontade da família. Isto contribuiu para desvalorizar os cursos de formação profissional curtos aos olhos da família. Em 1985 criaram-se *baccalauréats professionnels* curtos que podem ser tirados depois do BEP, e com acesso ao ensino superior. Esta diversificação da oferta de educação teve como objectivo desenvolver a formação, objectivo expresso no slogan "80% de cada geração deve ter o baccalauréat".

Ao longo deste período os poderes públicos mostraram desejo de desenvolver a educação como um "serviço público", ou seja incluído no sistema escolar em sentido restrito. A introdução da formação em alternância e a renovação da aprendizagem são recentes. A educação proporcionada não limitou a procura global por parte das famílias e dos jovens, e deu-lhes uma ajuda considerável na orientação da decisão: continuar a estudar durante o maior tempo possível, parecia ser a melhor decisão numa economia em que o desemprego dos jovens aumentava e em que as empresas já não ofereciam emprego aos jovens sem qualificação. A transformação da organização do trabalho parece também ter tido alguma influência; a reduzida procura de trabalho manual baseado na experiência, em particular, incitou as famílias a apostar na escola (Beaud e Pialoux, 2000). Os custos de oportunidade permaneceram baixos, e a variedade de escolha de cursos teve como consequência o aumento da probabilidade de obter um diploma, uma vez que, na realidade, o processo de escolha de uma opção significa que a população estudantil foi dividida em categorias que seguem cursos muito diferentes, embora conduzam a diplomas com o mesmo nome; essas diferenças de conteúdo aumentam a probabilidade de sucesso; por exemplo, a percentagem de sucesso para os vários tipos de *baccalauréat* está com-

preendida entre 74% e 81% (sessão de Julho de 1999).

e) A Espanha

O padrão de desenvolvimento tem sido semelhante ao da França, embora com um atraso de quinze anos. No entanto, a evolução da Espanha é caracterizada por dois aspectos peculiares.

❑ O primeiro é a rapidez da mudança. Os quadros 1 e 2 mostram claramente: a percentagem de uma geração com um diploma de formação profissional curto, foi multiplicada por sete em trinta anos e a percentagem de diplomados do ensino secundário de nível superior e do ensino superior foi multiplicada por cinco. A percentagem de pessoas com diplomas superiores ao que pode ser obtido no fim da escolaridade obrigatória subiu de 11% entre a geração de 1940 para 61% na geração de 1970, ou seja cinco a seis vezes mais. Em comparação, a França apenas duplicou essa percentagem. Há ainda, todavia, um considerável caminho a percorrer uma vez que a percentagem dos que não ultrapassam o ensino primário ainda está próxima dos 40% para a geração de 1970.

❑ O desenvolvimento económico nos anos 50 e 60 levou a um aumento na frequência do primeiro ciclo secundário levando ao *bachillerato elemental*. A lei de 1970 suscitou o desenvolvimento da formação profissional no quadro da formação escolar, o que travou um pouco a procura de formação geral; mas essa procura foi retomada devido à política de educação implementada durante o período de transição política nos anos 70 e 80. Foram feitos os investimentos necessários, e o crescimento da educação não abrandou, ao contrário do que aconteceu em outros países entre a geração de 1960 e a de 1970.

Será que a escolha política de um sistema de educação e formação do tipo "sistema escolar" vai produzir o mesmo efeito que em França, ou seja uma tendência para prosseguir até atingir o mais nível de qualificação. Dois factores podem influenciar a resposta: a solidez do crescimento económico pode aumentar os custos de oportunidade dos estudos devido à procura de trabalhadores, mas o forte decréscimo da natalidade em anos recentes pode encorajar uma imigração em larga escala de trabalhadores com baixo grau de escolaridade, o que inci-



taria os jovens espanhóis a distinguir-se deles através da obtenção de qualificações.

f) Em resumo, três países, a Alemanha, o Reino Unido e a Itália, mantiveram o essencial da combinação entre formação geral e formação profissional obtida antes de 1960. A Espanha e a França desenvolveram a opção do "sistema escolar". No caso da França, isso conduziu à criação de uma "via técnica", do BEPao bacharelato profissional e, em seguida, eventualmente, ao ingresso no ensino superior de duração mais curta.

2.3 O ensino superior

a) A evolução

O quadro 1 mostra claramente que a percentagem em cada geração com um diploma do ensino superior aumentou em todos os países. O contraste entre as gerações de 1940 e 1970 é nítido. Pode também observar-se claramente que esse crescimento divergiu muito da país para país: muito fraco em Itália, moderado na Alemanha, um pouco mais acentuado no Reino Unido e muito forte em Espanha e em França.

Esse crescimento exigiu naturalmente um desenvolvimento prévio do ensino secundário de nível superior uma vez que as qualificações obtidas no final desse nível são em geral um requisito necessário para o acesso ao ensino superior. A Alemanha é a principal excepção, uma vez que os diplomas classificados como ensino superior podem ser obtidos sem certificados de passagem pelo ensino secundário, graças à formação contínua. O quadro 1 mostra que o subtotal 4+5 (secundário superior mais superior) aumentou de modo significativo.

Mas é também evidente que a percentagem dos que têm diplomas do ensino secundário que obtêm um diploma do ensino superior tende a diminuir, à excepção da França, como se conclui da análise do quadro 4.

Como podem explicar-se estes dois fenómenos: o aumento diferenciado da percentagem de diplomados do ensino superior em cada país, e o fosso crescente entre o total de diplomados do ensino secundário e o total dos que,

Quadro 4					
Percentagem de diplomados do ensino superior no total de diplomados do ensino secundário e ensino superior					
	Alemanha	Reino Unido	França	Itália	Espanha
Nascidos 1940	1,00	0,84	0,63	0,30	0,75
Nascidos 1950	1,00	0,84	0,63	0,30	0,63
Nascidos 1960	0,88	0,78	0,63	0,33	0,57
Nascidos 1970	0,75	0,74	0,66	0,15	0,53

entre estes, obtêm um diploma de ensino superior?

b) Comentário

Cada país apresenta um tipo particular de desenvolvimento do ensino superior que resulta da mistura específica de influências entre a oferta e a procura de formação.

□ O Reino Unido é provavelmente o caso mais simples. O número de vagas em aberto depende estreitamente do financiamento concedido pelo estado, e as universidades seleccionam os estudantes em função dos resultados obtidos no exame *A-level*. Deste modo, o número de estudantes vai depender do número de vagas. Sempre que o governo decide aumentar esse número, aumenta o número de estudantes e de diplomados. A percentagem de diplomados em cada geração varia, assim, em função dos efectivos dessa geração: com um número estável de vagas o declínio demográfico leva a um aumento da percentagem de diplomados do ensino superior, o que, por sua vez, implica que as universidades menos procuradas, baixem mais ou menos os critérios de selecção. O inverso também acontece se aumenta o efectivo da geração candidata à universidade. Os anos mais recentes testemunharam um aumento da percentagem de diplomados do ensino secundário, bem como o aumento do custo dos estudos suportado pelos estudantes. Daí que, mesmo com um critério de selecção menos rigoroso, as universidades não conseguem preencher todas as vagas e o número de diplomados mantém-se estável. Nos últimos 40 anos, o racionamento relativo à oferta de vagas explica provavelmente a maioria das mudanças, mas este factor tende a ser substituído pela influência da



procura que reagiu ao aumento do custo da educação, e também talvez à baixa probabilidade de obtenção do diploma e à incerteza crescente relativa aos benefícios associados à obtenção de um diploma de ensino superior. Além disso, as empresas continuam a recrutar directamente diplomados do ensino secundário de nível superior. Por todos estes motivos, os custos de oportunidade dos estudos não diminuíram.

□ A Alemanha apresenta um outro modelo. A oferta depende dos meios disponibilizados pelos poderes públicos e já tem havido em diversas ocasiões debates para tentar perceber se era oportuno ou não aumentar estes meios. A partir do início dos anos 80 a tendência é para a estabilização. Mas, ao contrário do Reino Unido isso não significa que o número de estudantes seja limitado, pois o conceito de "vaga" é muito mais alargado na maior parte dos cursos. Mas os estudos superiores são muito longos, e as vantagens associadas ao diploma baixaram em alguns casos. Além disso, a aprendizagem dual, muito popular nos sectores da banca e de seguros passou a estar aberta aos titulares do *Abitur*. Foi também criado há cerca de 30 anos um ensino superior mais curto, as *Fachhochschulen*. Essas formações são acessíveis com o *Abitur* ou com um diploma, o *Fachhochschulreife*, que pode ser obtido a partir do diploma de escola média associado a uma aprendizagem dual. Acresce ainda que existe agora uma via de obtenção do diploma das *Fachhochschulen* através de uma formação dual destinada aos titulares do *Abitur* (Haas, 2001). Portanto, apesar do aumento da percentagem de diplomados do ensino secundário geral a percentagem de diplomados do ensino superior tem aumentado muito pouco. É mais uma nova manifestação do envolvimento das empresas na formação.

□ As particularidades da situação francesa são óbvias quando comparadas com os dois anteriores países. O mais importante aspecto do ensino superior francês é a diversidade da oferta educativa disponível: um sector fechado, que inclui as *Grandes Écoles* e as profissões da saúde, onde a noção de "vagas" é ainda mais restrita do que no Reino Unido, e um sector totalmente aberto, que cobre a maior parte das matérias universitárias para o qual basta

ter um bacharelato para poder inscrever-se. Há ainda um sector fechado de cursos de formação profissional de curta duração, onde número de vagas aumentou substancialmente nos últimos 30 anos. Esta complexa estrutura tem permitido conciliar o controlo do número de diplomados em determinados cursos com o princípio de livre entrada no ensino superior. Além disso, o forte aumento da percentagem dos que obtêm um bacharelato no fim do ensino secundário de nível superior deu-se, em parte, devido a uma diversificação dos cursos. Os titulares de *baccalauréats* gerais têm probabilidades de maior sucesso do que os dos *baccalauréats* técnicos dos cursos superiores, se desejarem candidatar-se às *Grandes Écoles*. Mas os cursos do ensino superior de menor duração, principalmente os que formam sectores técnicos superiores, oferecem boas saídas aos portadores de bacharelatos técnicos. A estrutura do ensino superior francês incita, portanto, a prosseguir os estudos após o bacharelato, por um lado, porque não cria obstáculos às inscrições e oferece uma variedade de cursos tal que a maior parte dos jovens pode escolher um curso no qual a sua probabilidade de sucesso é razoavelmente alta. A consequência deste sistema é o facto dos diplomas do ensino superior serem muito heterogéneos e não terem todos como alvo os mesmos segmentos do mercado de trabalho. Em 1998, 39% dos que completaram o sistema educativo tinham diploma do ensino superior, mas 48% destes tinham diplomas de cursos do ensino superior de menor duração.

Durante 40 anos a França praticou uma política aberta de oferta de ensino superior, o que manteve uma procura activa, na medida em que o nível do diploma (expresso como a mínima duração de estudos requeridos para o obter) é um critério importante para o acesso ao emprego. Nos últimos 20 anos, o aumento do desemprego fez com que a qualificação mais elevada se tornasse numa valia importante para obtenção de emprego, uma vez que a percentagem de desemprego entre os jovens está negativamente correlacionada com o nível de qualificação. A importância e a diversidade da oferta de formação são, sem dúvida, as principais causas do crescimento de diplomados do ensino pós-secundário em cada grupo etário e isso explica também que a relação categoria



5/categorias 4+5 não tenha diminuído, contrariamente ao que sucede nos outros países.

❑ Em Itália a proporção de diplomados do ensino superior é surpreendentemente baixa, enquanto a percentagem de diplomados do ensino secundário de nível superior, titulares de um diploma que dá acesso ao ensino superior, é muito elevada. Com efeito, um elevado número destes diplomados inscreve-se na universidade, onde a entrada é livre, mas trabalha em simultâneo, o que alonga a duração dos estudos e conduz a numerosas desistências. Além disso, a diversidade de diplomas do ensino secundário adquirida pelos que frequentam institutos técnicos e comerciais não constitui talvez uma preparação adequada para cursos universitários. Constatou-se também que os diplomas do ensino superior são obtidos para além dos 30 anos de idade. A comparação entre os sistemas italiano e francês é esclarecedora: em França a diversidade do ensino superior, incluindo particularmente cursos de formação profissional de duração curta, oferece aos bacharéis dos cursos técnicos opções com uma percentagem de sucesso bastante elevada. Na Itália não existia nenhuma oportunidade deste tipo antes das reformas recentes. É, no entanto, provável que muitos dos que desistem do ensino superior sem obter um diploma consigam acabar por valorizar a sua passagem mais ou menos prolongada pela universidade.

❑ A Espanha caracteriza-se, como se viu, pelo crescimento muito rápido da escolaridade depois do início dos anos 60. O acesso ao ensino superior era relativamente restrito no começo desse período, tendo mais tarde sido facilitado. Acriação de um ensino superior curto contribuiu para aumentar a percentagem de diplomados do ensino superior. Os diplomados destes cursos constituem 35 a 40% do total dos diplomados do ensino superior.

Conclusão

Este exame de 50 anos de evolução da educação nos cinco países estudados revela as seguintes características:

❑ As fortes diferenças iniciais de desenvolvimento económico foram acompanhadas por não menos signi-

ficativas diferenças na educação formal certificada por diplomas. As lacunas a nível económico e educativo foram diminuindo durante este período, embora não seja possível identificar uma relação causal simples no âmbito deste estudo.

❑ Esta convergência não se verificou por imitação do modelo apresentado pelos países mais avançados no início do período. Cada país seguiu o seu caminho próprio na educação. As características do sistema educativo no início do período tiveram algum peso na evolução dos sistemas. A Espanha e a França têm sistemas bastante semelhantes, mas cada um dos três outros países tem particularidades muito próprias, de modo que qualquer tentativa para criar uma tipologia pareceria arbitrária. Não se conclui deste estudo que um modelo da Europa do Norte contraste com o modelo mediterrânico, pois o modelo germânico mostra características específicas que o distinguem do modelo do Reino Unido.

❑ A maior parte dos diplomas são obtidos antes dos 28 ou 29 anos. Este período inclui não só a formação inicial em sentido restrito, antes da entrada no mercado de trabalho, como a formação profissional através da aprendizagem e diversas combinações de períodos de trabalho e de estudos. Dá a impressão de que, cada vez mais, a distinção acentuada entre uma fase de educação e de formação, deve ser gradualmente eliminada. Por agora, isso significa apenas que os dez ou doze anos que se seguem ao fim da escolaridade obrigatória são, para um número crescente de pessoas, um período de procura de uma identidade e de um posicionamento social, através da formação e do trabalho, mas numa ordem que não é imutável e com combinações muito diversas.

❑ Os cinco países parecem no entanto encaminhar-se para uma situação em que pelo menos 80% da cada geração terá passado doze anos, geralmente completos, a estudar e a receber formação, incluindo a aprendizagem. A fase "pós-inicial" só começa depois. Assim, sem prolongar o período de educação obrigatória legal, os cinco países parecem orientar-se para uma noção de educação socialmente necessária até aos 18 anos de idade. A Alemanha e a França já atingiram ou excederam em 80% esse limiar.



□ Quanto mais a educação se desenvolve, mais heterogêneos se tornam os sistemas educativos, uma vez que cada país traz aos problemas que todos enfrentam uma solução específica que é fortemente influenciada pelas suas tradições políticas e a organização das suas relações sociais. Isto reflecte-se particularmente no papel atribuído aos diplomas (ao a alguns deles), mas principalmente pela estrutura alargada do sistema de educação e de formação.

□ A evolução dos últimos cinquenta anos ilustra bem a complexidade das relações entre os poderes públicos, as empresas, as famílias e os jovens. A extensão da oferta de vagas nos estabelecimentos de educação, não provoca necessariamente um afluxo de candidatos. A procura de educação reflecte um conjunto de escolhas que, segundo tudo leva a crer, têm em conta os benefícios e os custos, monetários ou não, associados à oportunidade de estudar. É aqui que as empresas desempenham um papel-chave ao participarem na organização da formação profissional, mesmo que se mantenham afastadas do processo, ao darem emprego aos que abandonam a

escola no fim da escolaridade obrigatória ou educação secundária de nível superior. Os diplomas ajudam na selecção dos candidatos a emprego, e dão alguma garantia que eles possuem certas competências. A teoria do filtro e a teoria do capital humano não são contraditórias. (Dupray, 2000). As empresas salientam um ou outro aspecto de acordo com as escolhas fundamentais, políticas e sociais que presidiram a uma determinada organização do sistema educativo. A comparação entre a Alemanha e os Estados Unidos é esclarecedora sobre este aspecto: na Alemanha, as empresas escolheram há muito tempo desenvolver um sistema de ocupações claramente definidas, enfatizando a aquisição de capital humano, enquanto os jovens recrutados no Reino Unido podem adquirir essas competências no posto de trabalho ou fazer um curso de formação fora da empresa. As escolhas feitas pelas famílias e pelos jovens podem ser racionais para as suas circunstâncias particulares, embora conduzindo a soluções aparentemente contraditórias. Este é um exemplo da análise da procura de educação proposta neste artigo.

Bibliografia

A maior parte dos dados estatísticos e das informações sobre instituições mencionadas neste artigo, são retiradas da síntese citada na bibliografia (Steedman e Vincens, 2000) ou de relatórios internacionais preparados pelas várias equipas durante a primeira fase do Projecto EDEX.

Beaud, S., et Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris: Fayard, 1999.

Bédoué, C., Fourcade, B. *Does Schooling Cause Growth?* *American Economic Review*, 2000, vol. 90, nº 5, p. 1160-1183.

Buechtemann, Ch., Verdier, (1998) Education and Training Regimes, Macro-Institutional Evidence. *Revue d'Économie Politique*, 1998, vol. 108, nº 3 Maio/Junho, pp. 293-320.

CERC (Centre d'études des revenus et des coûts), 1985. *Les revenus des Français. La croissance et la crise, 1960-1983. 4ème rapport de synthèse*, Paris: La Documentation Française.

Dupray, A. (2000). Le rôle du diplôme sur le marché du travail: filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives? *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.29, nº2, p.261-289.

Germe, J.F. (2000) Logiques institutionnelles et élévation des niveaux de formation. EDEX working document, May.

Haas, J. (2001). La tradition sous un nouveaux jour. La mise en place et le développement des études en mode dual en Allemagne. EDEX document: German report commissioned by Zentrum für Sozialforschung. Halle.

Hartog, J. (2000). Human Capital as an Instrument of Analysis for the Economics of education, *European Journal of Education*, vol. 35 n.º1. p.7-20.

Kivinen, O. and Ahoja, S. (1999) Higher education as human risk capital. *Higher Education*, vol.38, p. 191-208.

Mallet et al. (1997). Diplômes, compétences et marché du travail. *European Journal Vocational Training* (Cedefop) Nº12, p.21-36.

OECD (2000) *Emploment Outlook*, June. Paris. OECD.

Steedman, H. and Vincens, J. *Educational Expansion and Labour market (EDEX) Dynamique des systèmes éducatifs et qualification des générations. Comparaison internationale*. May, 2000.



Tentativas de modernização da formação profissional – procura de equilíbrio entre o conceito modular e o conceito profissional

A evolução económica e técnica e as mudanças na sociedade constituem um grande desafio para a formação profissional na Europa. Para continuar a garantir aos jovens uma qualificação moderna que dê resposta às necessidades, é preciso encontrar meios de adaptar e actualizar a formação profissional. A modularização, tal como é aplicada em especial no Reino Unido e o desenvolvimento do conceito profissional, como se pratica, por exemplo, na Alemanha, são duas hipóteses a considerar.

O sistema NC escocês, um exemplo de conceito de modularização

A análise de um exemplo concreto ajuda a compreender o conceito e a clarificar a definição. A Escócia, um país considerado extremamente inovador, com uma experiência de conceitos modulares globais mais longa do que a Inglaterra e o País de Gales e, tendo posto em prática esquemas de grande alcance, lançou-se na concretização de conceitos modulares complexos (*The Organization and Content of Studies at the Post-Compulsory level – Country Study: Scotland, 1987*). Já adoptara desde 1984

um sistema modular que pode qualificar-se de purista e que levou Raffae (1988, p. 162 e seg.) a comentar: "Moves towards modularization are found in many other countries, but rarely in the thorough going form in which it has been applied in Scotland"[a evolução para a modularização pode observar-se em muitos outros países mas raramente de uma forma tão perfeita como na Escócia]

O sistema compõe-se actualmente de uns 4000 módulos diferentes do *National Certificate* (módulos NC)¹. Cada módulo compreende 40 horas de aulas e está definido numa ficha, chamada *descriptor* (descriptor) O descriptor dá as indicações exactas e concretas sobre o conteúdo, conhecimentos e competências que devem ser ensinadas. Esses conhecimentos e essas competências são controlados e gravados segundo um processo específico. Os aspectos metodológicos e os meios utilizados não são determinados com tanta exactidão. A esse respeito o descriptor não contém mais do que sugestões, não dá instruções obrigatórias. Os estudantes podem fazer os exames neste sistema sem ter seguido um curso formal. Como o itinerário da formação está aberto e os resultados estão normalizados, esses módulos estão igualmente definidos como "orientados

Mathias Pilz

Consultor para os programas comunitários da FEP junto das instâncias regionais (Bezirksregierung) em Hanover e professor da Universidade de Lüneburg

Partindo do exemplo modular escocês do *National Certificate*, e do sistema dual alemão de formação profissional, é possível identificar as características de dois arquétipos de formação opostos: o conceito modular puro e o conceito profissional puro. Esta perspetivação de dois conceitos extremos de formação permite encarar a existência de um *continuum* de modalidades intermédias de formação profissional. Pilz analisa duas experiências inovadoras, uma na Escócia e a outra na Alemanha. Sugere de que modo cada um destes esquemas difere do seu modelo de referência incorporando elementos do modelo oposto. O autor demonstra que cada caso se afasta da norma apenas num grau limitado e conclui que seria perigoso falar de um processo de convergência.

1) Com a reforma geral do sistema educativo escocês no Outono de 1999, os módulos NC foram integrados no *Higher Still System (Qualifications for Life, 1999; A Framework for Lifelong Learning – A Profile of the Scottish Qualifications Authority, 1999*, e foram rebaptizados *National Unit*, embora a sua configuração se mantenha em grande parte análoga na forma. Fora do *Higher Still System*, só é possível a inscrição para os módulos NC até ao Verão de 2002 e a formação deve ser completada até 30.9.2004 (SQA, 1999).



Indicadores do sistema modular

- ☐ Unidade de formação limitada no tempo e no conteúdo
- ☐ Organização flexível das unidades de formação
- ☐ Grau elevado de normalização dos objectivos, dos conteúdos e dos procedimentos de testes
- ☐ Orientação para os resultados
- ☐ Certificação de cada unidade de formação
- ☐ Liberdade de acesso e abandono
- ☐ Independência em relação ao local de formação

Fig. 1

para os resultados". Os módulos são desenvolvidos pela *Scottish Qualifications Authority* (SQA), um organismo semi-público, em cooperação com especialistas do sector da educação. Por seu lado, as equipas de desenvolvimento verificam e actualizam todos os anos uns 300 módulos NC: A SQA é igualmente responsável pela certificação e registo dos módulos adquiridos no âmbito do *Scottish Qualifications Certificate*, título de formação reconhecido pelo Estado. Uma vez que os módulos podem ser propostos por organizações muito diversas, tanto públicas como privadas, tais como estabelecimentos de ensino pós-obrigatório (*colleges*), instituições de ensino privado, e empresas, a SQA tem também a função de aprovar essas estruturas e controlar a sua qualidade. A duração da formação de um módulo varia de lugar para lugar. Nas escolas, para ensinar um módulo de 40 horas são necessárias 13 semanas, nas empresas é preciso muito mais tempo.

O sistema modular está aberto a todos a partir dos 14 anos e, à partida, não é requerida qualquer condição especial. Não há divisão por níveis como nos outros sistemas modulares, por exemplo nos NVQ na Inglaterra, os SVQ na Escócia (*Your introduction to NVQs and GNVQs, 1995; SVQs – A user's guide, 1997; SVQs – The competitive edge, 1997*), e o resultado obtido no exame não permite diferenciar as prestações, uma vez que não há notas. Às vezes são desejáveis alguns conhecimentos prévios, mas não são obrigatórios e não é portanto preciso apresentá-los. Os participantes têm toda a liberdade para escolher e combinar eles próprios os módulos, sem qualquer restrição. Pelo facto de cada módulo

ser certificado individualmente, é possível escolher apenas um, combinar um grande número de módulos das diferentes áreas, ou no caso de uma especialização inscrever-se em vários módulos de uma mesma área. Os participantes têm a possibilidade de interromper o processo e retomá-lo em qualquer momento. Nesse caso os módulos adquiridos mantêm-se válidos. (Howieson, 1992; Connely, 1999; catálogo do *National Certificate Modules Session 1996-97, 1996*).

Sendo o sistema modular NC considerado particularmente revolucionário somos tentados a perguntar em que critérios se baseia essa apreciação. As características ideais típicas de uma filosofia da educação subjacentes ao sistema modular podem ser descritas nos termos dos seguintes processos:

- ☐ Reconhecimento de competências parciais para as quais a certificação pode ser exigida e cuja qualidade é garantida pela normalização;
- ☐ Transmissão e acessibilidade de competências específicas na empresa;
- ☐ Orientação para as exigências e necessidades individuais dos participantes;
- ☐ Adaptação rápida a novas circunstâncias e/ou às exigências do mercado de trabalho;
- ☐ Orientação para a aprendizagem ao longo da vida.

Para além do carácter geral do conceito modular, podemos deduzir indicadores específicos para a implementação prática de um sistema modular. É evidente que os módulos NC são unidades de aprendizagem limitadas no tempo e no conteúdo, que podem ser organizadas de maneira flexível. Simultaneamente, a informação contida nos descritores conduz a um grau elevado de normalização dos objectivos, dos conteúdos e dos sistemas de avaliação. Uma característica particular já assinalada, é a orientação dirigida para os resultados, devido ao facto da uniformização tornar possível a separação do processo de aprendizagem do resultado da aprendizagem. A certificação individual da cada módulo é uma outra



especificidade. Finalmente, um módulo caracteriza-se também por ser em grande parte independente do local de formação tal como foi descrito para os módulos NC.

Se considerarmos em abstracto as características dos módulos NC e se as generalizarmos (ver quadro 1), podemos ver nessas características indicadores de um arquétipo do conceito modular.

O sistema dual alemão, um exemplo de formação, segundo o conceito profissional

O sistema alemão de formação em alternância, dito "dual" (*Berufsausbildung im dualen System in der Bundesrepublik Deutschland*, 1992), cobre actualmente cerca de 360 profissões regulamentadas pelo Estado. Além de combinar os dois lugares de formação institucional-empresa e escola – enquanto lugares de formação, realça em ambas não só uma formação profissional complexa e transferível, como também o desenvolvimento de uma competência operacional global e o desenvolvimento pessoal dos jovens adultos num dispositivo sustentado por um lado pelo Estado e, pelo outro pelos parceiros sociais. O conceito de profissões desempenha um papel determinante na concepção, tanto do conteúdo do sistema de formação profissional como dos aspectos formais. A filosofia educacional por detrás da abordagem profissional pode ser descrita nos termos dos indicadores que aqui podem ser enumerados resumidamente (cf. Blossfeld 1994; Steedman, Mason and Wagner 1991; Pilz 1999a. p.91-93; Deissinger 1994, 1996 e 1998):

- ☐ Complexidade e transferibilidade do perfil de qualificação entre as empresas.
- ☐ O Estado exerce uma função coordenadora e assegura a transparência através de profissões reconhecidas.
- ☐ O esquema tem estabilidade a longo prazo, criando assim a continuidade no sistema da formação profissional. Simultaneamente, cada curso de formação profissional é um processo de aprendizagem e de socialização duradouro e sustentável.

Fig. 2

Indicadores do sistema profissional

- ☐ Domínio da aprendizagem global (programa de formação).
- ☐ Organização linear dos elementos de formação
- ☐ Liberdade relativa ao nível da escolha dos objectivos, dos conteúdos, dos métodos e dos processos de exame
- ☐ Associação do processo e do objectivo da aprendizagem
- ☐ Certificado no fim do curso
- ☐ Acesso restrito, sujeito a determinadas condições
- ☐ O direito de abandono sujeito a determinadas condições
- ☐ Dependência em relação ao local de formação

- ☐ A formação cria uma identidade profissional e sentido de objectivo e o elemento educativo favorece o desenvolvimento pessoal.

A par das determinantes algo abstractas do conceito profissional, podemos distinguir, ao nível da prática, elementos concretos de aplicação da teoria (cf. quadro 2). Estes elementos são, por um lado, a orientação muito evidente dos programas de formação para a obtenção de uma ampla competência para agir e a sua duração bastante longa, uma vez que os conteúdos estão organizados numa sequência linear e, por outro, a grande liberdade que os programas de formação concedem aos formadores para a concretização dos objectivos, dos conteúdos, dos métodos e dos procedimentos relativos à avaliação. Com excepção de algumas disposições especiais, no sistema dual, o processo de aprendizagem e a realização dos objectivos da aprendizagem estão estreitamente ligados. Por exemplo, normalmente não é possível fazer o exame final sem tomado parte no processo de aprendizagem. Além disso, para obter um certificado validado pelo Estado atestando as capacidades e os conhecimentos adquiridos, é preciso levar a bom termo a aprendizagem. No sistema dual não é passado qualquer certificado, mesmo parcial, aos que abandonam o curso a meio ou aos que falham no exame final. O acesso a este sistema prevê uma condição, a conclusão de um contrato com uma empresa de formação, e, indirectamente a liberdade de saída condicionada, porque, para obter um certificado, é preciso ter feito o curso de formação



Fig. 3

Esquema de classificação dos programas de formação

Conceito profissional

Domínio global (programa de formação),
Organização linear dos segmentos de formação

Alguma liberdade ao nível da escolha dos objectivos, dos conteúdos e dos procedimentos de exame

Associação do processo de aprendizagem e do seu objectivo

Certificado no final do curso

Acesso limitado a certas condições

Abandono sujeito indirectamente a certas condições

Dependência em relação ao local de formação

Conceito modular

Unidade de formação limitada no tempo e no conteúdo,

Organização flexível das unidades de formação

Grau elevado de normalização dos objectivos, conteúdos e procedimentos de exames.

Orientação para os resultados

Certificação de cada unidade de formação

Acesso e abandono livres

Independência relativamente ao local de formação

Conceito profissional

Sistema dual

Conceito misto

?

Conceito modular

Sistema de módulos NC

forma mais simples de um dos dois extremos, embora integrando elementos do outro conceito, ou então podem representar tipos mistos genuínos, que não derivam de nenhum dos dois extremos.

Vamos analisar a seguir quais são os tipos mistos existentes na prática da formação profissional.

Os GSVQ como exemplo de modularização moderada na Escócia

Como exemplo podemos descrever aqui um outro sistema de formação na Escócia e classificá-lo dentro do esquema.

Desde 1992 a administração encarregada das qualificações na Escócia, a SQA, ou a sua predecessora, desenvolveu em colaboração com professores, empregadores e outros especialistas escoceses em educação e formação, 46 GSVQ diferentes (*General Scottish Vocational Qualifications* - qualificações profissionais gerais escocesas), nas quais pôde integrar uma quantidade apreciável de módulos NC ⁽²⁾. As GSVQ são grupos de módulos concebidos especialmente para os *colleges* escoceses, que comportam três níveis diferentes de dificuldade. Quanto mais elevado é o nível, maior é o número de condições exigidas para o acesso - no caso concreto trata-se geralmente da aquisição de módulos. Ao nível mais baixo (nível 1) é proposta uma GSVQ composta por 12 módulos. Sendo possível escolher determinados módulos facultativos, esta QSVQ permite uma primeira definição de polos para a orientação profissional. Para as GSVQ propostas ao nível II e III para 14 áreas (comércio, indústria, saúde...) é preciso seguir diversos módulos obrigatórios e módulos facultativos, de acordo com um determinado sistema de pontos. Em alguns casos são propostos módulos dos dois níveis para uma só área e por isso reconhecidos. Os conteúdos dos diferentes módulos têm uma ligação com a profissão, mas não com um emprego específico, e são completados por matérias de carácter

completo. O último aspecto da implementação prática do conceito profissional é o facto de estar dependente do local de formação. No sistema dual, em regra, a formação tem lugar na empresa de formação e na escola profissional estatal.

Combinação da experiência escocesa e da experiência alemã num modelo global

O conceito modular e o conceito profissional podem ser considerados sob a forma aqui representada pelos indicadores como arquétipos ideais formando polos opostos.

Isto permite transpor estes dois arquétipos para dois pólos opostos, embora estabelecendo entre os dois extremos um *continuum* onde podemos classificar os tipos mistos com a ajuda de indicadores sofisticados (cf. figura 3). Estes tipos mistos podem derivar sob a

2) A introdução do *Highest Still System* levou as GSVQ a perder a independência entre 1999/2000 tendo sido integradas no novo sistema (*Qualifications for Life* 1999; *A Framework for Lifelong Learning-A Profile of the Scottish Qualifications Authority*, 1999; Pilz 1999b). Elas mantêm-se, todavia, numa forma modificada no *Higher Still System*, por exemplo como elementos dos *Scottish Group Awards* e constituem uma boa base de estudo para a identificação dos eixos de desenvolvimento.



geral tais como a aritmética e as línguas. Os exames finais dos níveis II e III oferecem a particularidade de tomarem a forma de projectos em que é dada a oportunidade ao aluno de aplicar os conhecimentos e as competências práticas adquiridas em todos os módulos que fazem parte da GSVQ. Ao contrário dos módulos NC, os exames são classificados, é dada uma nota, e as notas são diferenciadas entre "não aprovado", "ainda não aprovado", "aprovado" e "aprovado com distinção" (Murray 1997 and Scotvec 1996b e 1996c).

Se analisarmos as GSVQ com a ajuda dos indicadores acima enumerados, obtêm-se os seguintes resultados.

Por um lado, os módulos individuais do sistema GSVQ são, como os módulos NC, sujeitos a uma grande unificação de conteúdo pelo que está estabelecido no descritor, e a certificação de cada módulo considerado individualmente também está garantida.

Por outro lado, no sistema GSVQ é dada prioridade principalmente ao contexto geral de um processo de formação contínua, aos resultados da aprendizagem e à coerência entre todos os módulos. O exame final demonstra muito claramente esta prioridade. Apesar dos diferentes módulos serem válidos em separado no *Scottish Qualifications Certificate*, só têm valor no sistema educativo (por exemplo, para o acesso ao ensino superior) e no mercado de emprego se tiverem obtido aprovação nos exames. O sistema de pontuação e a nota geral atribuída sublinham essa avaliação a um nível estrutural. Também de um ponto de vista pedagógico o SQA e os *colleges* dão uma grande importância a que a qualificação geral seja atingida e isso é óbvio nas sessões de aconselhamento e na estrutura do ensino. O processo de aprendizagem é constantemente ajustado para ir ao encontro da natureza dos exames, e os professores dispõem de uma liberdade maior na organização dos conteúdos, do que no caso dos modelos NC. Não se pode, portanto, dizer que haja uma orientação dos resultados.

Como já foi assinalado, as GSVQ, foram desenvolvidas principalmente

Presença dos indicadores do conceito modular para os GSVQ

Unidade de formação limitada no tempo e no conteúdo, organização flexível das unidades de formação	0
Grau elevado de normalização dos objectivos, dos conteúdos e dos procedimentos de exame	X
Orientação dos resultados	0
Certificação de cada unidade de formação	X
Acesso e abandono livres	0
Independência relativa ao local de formação	0

X = sim

0 = não

para serem propostas nos *colleges* e são, por isso, adequadas às condições desses estabelecimentos. Em resultado disso, nunca poderiam ser independentes do local de ensino. Há uma relação estreita entre essa dependência e o facto dos participantes não poderem aceder livremente e abandonar um programa GSVQ, pois dependem da oferta desses estabelecimentos que, regra geral, propõem apenas a sucessão linear de uma GSVQ ao longo de um ano escolar. No entanto, como os módulos são directamente construídos com base uns nos outros, muitas vezes não é possível entrar ou sair no decorrer do ano escolar. Além disso, para obter o exame final é preciso ter completado todos os módulos, o que restringe ainda mais a flexibilidade de participação.

Se considerarmos globalmente os indicadores do conceito modular (ver figura 4), podemos distinguir para o caso das GSVQ o abandono do conceito modular puro, em proveito do conceito misto.

A emergência de um sistema misto não é sugerida unicamente pela análise dos indicadores ao nível dos elementos do sistema. Também a nível da filosofia subjacente podemos igualmente distinguir um afastamento do conceito modular puro. A adopção parcial de certos elementos do conceito profissional é óbvia particularmente na importância atribuída ao sistema GSVQ como programa de qualificação completo e complexo, tanto do ponto de vista estrutural

Fig. 4



Fig. 5

Presença dos indicadores do conceito profissional para os novos esquemas de formação de assistente de laboratório

Domínio de aprendizagem global (programa de formação), organização linear dos elementos de formação	O
Liberdade relativa ao nível de escolha dos objectivos, dos conteúdos, dos métodos e dos procedimentos de exame	X
Associação do processo de aprendizagem e do seu objectivo	X
Certificado de fim de curso	X
Acesso submetido a certas condições	
Abandono submetido indirectamente a certas condições	X
Dependência em relação ao local de formação	X

X = sim

O = não

como na avaliação dos estudantes. Não há, portanto, na filosofia subjacente às GSVQ qualquer evidência de uma predominância do ensino de competências parciais ou de qualquer orientação no sentido de competências extremamente específicas para um domínio de actividade restrito.

As novas profissões reconhecidas na Alemanha como exemplo do abandono de um conceito profissional rígido.

A partir de 1997, foram criadas na Alemanha novas profissões reconhecidas, que demonstram um grau de flexibilidade anteriormente desconhecido. Essas profissões, que se situam no sector das tecnologias da informação, da indústria dos media e das actividades laboratoriais distinguem-se, contudo, pelo seu actual grau de flexibilidade (Dybowski, 2000). A nova estrutura de formação laboratorial em química, biologia, e tintas, que data de Março de 2000 (*Verordnung über die Berufsausbildung im Laborbereich*

Chemie, Biologie und Lack vom 22.3. 2000, 2000; Reymers, 2000) será aqui apresentado a título de exemplo.

A formação está subdividida em três áreas de qualificação diferentes. Seis diferentes áreas integradas, tais como segurança no trabalho, protecção do ambiente, organização do trabalho e comunicação são ensinadas ao longo de todo o curso de formação, que dura normalmente três anos e meio, nas três profissões laboratoriais, embora variando na extensão e na profundidade. Além disso, são obrigatórias competências específicas para cada profissão. Estas competências são dispensáveis para os estudantes adquirirem uma competência operacional global e são ensinadas principalmente durante a primeira metade do curso. Para os estagiários do laboratório que trabalhem em biologia, são obrigatórias sete diferentes áreas de qualificação incluindo, por exemplo, a execução de trabalhos de microbiologia, de biologia molecular e testes de diagnóstico.

A terceira área cobre as competências opcionais obtidas durante o último terço da formação e devem ser escolhidas de uma vasta lista de qualificações profissionais específicas e interdisciplinares. Para os formandos em biologia, as seis qualificações opcionais propostas nas listas específicas, consistem no que diz respeito às qualificações específicas, em executar trabalhos em botânica, ou parasitologia. Os estagiários podem escolher no mínimo quatro qualificações opcionais e um máximo de seis. No que diz respeito às qualificações opcionais interdisciplinares, podem escolher um máximo de duas, por exemplo, a utilização da cromatografia ou familiarizar-se com a gestão da qualidade.

Se aplicarmos aqui os indicadores do conceito profissional (ver figura 5) podemos distinguir o abandono dos arquétipos apenas no que respeita a maior liberdade de escolha das qualificações a transmitir ou a adquirir. Uma especialização das capacidades e dos conhecimentos está aqui indicada de acordo com as possibilidades



e os pontos fortes da empresa de formação. No caso presente pode também ter-se em conta os interesses particulares e as preferências do estagiário. Todos os outros aspectos permanecem imutáveis. Assim, não é possível escolher e certificar individualmente as qualificações, e o contrato de formação que conduz à determinação de algumas características centrais do conceito profissional, permanece obrigatório.

Não se observam mudanças no que diz respeito à filosofia subjacente à formação. Além disso, a regulamentação chama explicitamente a atenção para a aquisição da capacidade de exercer uma actividade profissional qualificada, o que implica planificar, executar e controlar de maneira autónoma (*Verordnung*, 2000).³

Conclusão

As duas opções para a modernização da formação profissional aqui apresentadas podem ser analisadas mais em profundidade por meio de indicadores mais elaborados. No caso da Escócia, podemos constatar no sistema GSVQ o abandono de uma abordagem modular estrita (3). Inversamente, a flexibilização crescente observada nos regulamentos da formação para as novas profissões na Alemanha revela um abandono do conceito profissional em sentido estrito. Podemos em todo o caso duvidar que resulte daí uma convergência dos sistemas de formação profissional dadas as profundas diferenças nos sistemas de educação e dependendo de uma evolução a longo prazo. Uma observação atenta e uma análise rigorosa das diferentes tentativas de modernização da formação profissional na Europa podem, no entanto, fornecer indicadores úteis para prever o futuro desenvolvimento dos países e evitar que se cometam erros.

Bibliografia

A Framework for Lifelong Learning – a Profile of the Scottish Qualifications Authority/ SQA [Scottish Qualifications Authority]. Glasgow: Dalkeith, 1999.

Berufsausbildung im dualen System in der Bundesrepublik Deutschland
Formação profissional no sistema dual na República Federal da Alemanha – um investimento para o futuro/ Ministério Federal da Educação e Ciência. Bona, 1992.

Blossfeld, Hans-Peter. Different Systems of Vocational Training and Transitions from School to Career – The German Dual System in Cross-national Comparison, in CEDEFOP (dir.) *The Determinants of Transitions in Youth*. Berlim, 1994, p.26-36.

Catalogue of National Certificate Modules Session, 1996-97 /Scotvec Scottish Vocational Education Council. 14ª edição Glasgow, 1996.

Catalogue of Specifications for GSVQs National levels I, II and III – Session 1996-97 / Scotvec, Scottish Vocational Training Education Council, 4ª edição Glasgow, 1996.

Connelly, Graham. Curriculum Development in Further Education, in Bryce, Tom G.K.; Humes, Walter M. (dir.) *Scottish Education*, Edinburgo, 1999, p.594-604.

Deissinger, Thomas. The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view. *Compare*, 1994, vol.24, nº3, p.17-36

Deissinger, Thomas. Germany's Vocational Training Act: its function as an instrument of quality control within a tradition-based vocational training system. *Oxford Review of Education*, 1996, vol.22, nº3, pp. 317-336.

Deissinger, Thomas. Beruflichkeit als "organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsbildung. *Wirtschaftspädagogisches Forum*. 1998, vol.4 Markt Schwaben.

Dybowski, Gisela. Dynamisierung und Gestaltungsöffnung der beruflichen Bildung. *Personal - führung*, 2000, 33º ano, nº7, pp.16-22.

3) Uma análise exaustiva de todos os programas de formação escoceses, incluindo o novo *Higher Still System*, evidencia claramente uma desafecação no que diz respeito ao conceito modular radical aplicado anteriormente (Pilz, 1999a, pp.145-156)



Guidelines on the new GSVQ additional assessments / Scotvec, Scottish Vocational Education Council. Glasgow, 1996.

Howieson, Cathy. *Modular Approaches to Initial Vocational Education and Training: The Scottish Experience*, Relatório para o programa de investigação Petra. Edimburgo, 1992.

Murray, Jim. General Scottish Vocational Qualifications (GSVQ) in Relation to the Six Themes of the Post-16 Strategies. In Lasonen, Johanna (dir.) *Reforming Upper Secondary Education in Europe*, Institute for Research, 1997, p.219-223.

Pilz, Mathias. Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des Schottischen Modulsystems. *Wirtschaftspädagogisches Forum*. 1999a, vol.9 Markt Schwaben.

Pilz, Mathias. Die Modularisierung des Schottischen Bildungssystems – Aktuelle Entwicklungen auf dem Weg zu einem einheitlichen System von allgemeiner und beruflicher Bildung. *Die berufsbildende Schule*. 1999b, 51º ano, nº10, p. 329-334.

Qualifications for Life/ SQA Scottish Qualifications Authority. Glasgow: Dalkeith, 1999

Raffe, David. Modules and the Strategy of Institutional Versatility: The First Two Years of the 16-plus Action Plan in Scotland. In, Raffe, David (dir.) *Education and the Youth Labour Market: Schooling and Scheming*, Londres, 1988, p.162-195.

Reymers, Margret. Neues Strukturen in der Laborausbildung im Bereich Chemie, Biologie, Lack. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2000, 29º ano, n.º5, pp. 5-8.

SQA, Scottish Qualifications Authority. Higher Still phasing. *Ontrack – The SQA Newsletter for Training Providers*, 1999, nº 4, p.4

Steedman, Hilary; Mason, Geoff; Wagner, Karin. Intermediate Skills in the Workplace. Deployment, Standards and Supply in Britain, France and Germany. *National Institute Economic Review*, 1991, nº136, p.60-73

SVQs – A User's Guide/ SQA, Scottish Qualifications Authority, Glasgow: Dalkeith, 1997.

The Organization and Content of Studies at the Post-Compulsory Level – Country Study: Scotland. Paris: OCDE, 1987

Verordnung über die Berufsausbildung im Laborbereich Chemie, Biologie und Lack vom 22.03.2000 (regulamentação da formação dos assistentes de laboratório nos sectores da química, da biologia e das tintas, na *Bundesgesetzblatt* partie I, p.257 de 29.3 2000/ Ministério federal da Economia e da Tecnologia. Bielefeld, 2000.

Your Introduction to NVQs and GNVQs /NCVQ, National Council for Vocational Education. Londres, 1995



Colmatar o fosso entre teoria e prática no ensino profissional nos Países Baixos

Introdução

Em 1996, os Países Baixos introduziram uma lei sobre a formação profissional e a educação de adultos que atribui grande prioridade à aprendizagem a partir da experiência prática. Essa prioridade reforçou a importância do local onde tem lugar a formação no posto de trabalho. A aprendizagem contextual numa situação em que o estagiário é confrontado com problemas reais está relacionada com o construtivismo (Duffy & Jonassen, 1992). Segundo esta teoria, os estagiários aprendem com a prática, numa situação real. No sistema holandês de formação e ensino profissional, os estagiários que acabaram o ensino geral ou profissional de nível secundário inferior, com idades entre os 16 e os 20 anos, podem escolher duas vias:

- ❑ Na primeira, os estagiários frequentam cursos num estabelecimento escolar e efectuem estágios práticos, por exemplo, no quadro da formação no posto de trabalho ou da aprendizagem;
- ❑ Na segunda via, os estudantes começam por fazer um estágio prático numa empresa e completam os seus conhecimentos através de cursos teóricos em estabelecimentos escolares uma vez por semana, como na formação em aprendizagem.

Qualquer das vias permite desenvolver conhecimentos adquiridos através da prática, e inversamente, aplicar conhecimentos teóricos em situação real. O projecto aqui focado, visa determinar, por um lado, os meios para facili-

tar a comunicação e a colaboração entre os estagiários durante os períodos fora do estabelecimento escolar, e por outro, os meios de assegurar a melhor sinergia possível entre teoria e prática. Considerando que os estagiários passam longos períodos de formação fora da sala de aula, é preciso encontrar uma solução para manterem contacto entre si. Graças a um ambiente de aprendizagem colaborativa assistida por computador (ACAC), é possível criar uma aula virtual durante os períodos em que os estagiários efectuem o estágio nas diversas empresas e aproximar deste modo a aprendizagem teórica e prática.

As possibilidades oferecidas pela ACAC

Os trabalhos de investigação de Hewitt (1996) e Scardamalia e Bereiter (1996a), que compararam as aulas virtuais de ACAC e as aulas tradicionais, mostram que trabalhar neste tipo de ambiente tem efeitos positivos sobre a aprendizagem intencional e colaborativa. Tal como no projecto que apresentamos aqui, utilizaram WebCSILE, um ambiente de trabalho colaborativo virtual, centrado na resolução de problemas, acessível via Internet. WebCSILE utiliza CSILE, um ambiente de aprendizagem intencional assistido por computador concebido por Scardamalia e Bereiter (1989). Além do WebCSILE, algumas aulas deste projecto utilizaram o ambiente WebKnowledge Forum (WebKF), que é uma versão posterior do WebCSILE. O ambiente ACAC

Gäby Lutgens,

Instituto McLuhan de Maastricht, Universidade de Maastricht

Martin Mulder,

Director do grupo de docentes "Ciências da Educação", Universidade de Wageningen

Os professores e os estagiários do ensino profissional afirmam muitas vezes ser difícil fazer a ligação entre os conhecimentos adquiridos na escola e as novas perspectivas e experiências da formação no posto de trabalho. Não há tempo para abordar os problemas que ocorrem na prática e discutir as soluções. Também não há tempo para aprofundar a teoria sobre um determinado tópico na sala de aula. Na maior parte dos casos os estagiários ignoram tudo sobre os estágios práticos efectuados pelos seus colegas e os professores não são capazes de lhes transmitir o "feedback" adequado. No projecto aqui apresentado os estagiários do ensino profissional tiveram à disposição estruturas que lhes permitiram comunicar entre si durante o estágio prático e colaborar em trabalhos semelhantes graças a um ambiente de aprendizagem colaborativo, assistido por computador. Este artigo dá aos estagiários e aos professores informações sobre este novo instrumento de aprendizagem.



Processo de investigação

- ☐ 2 projectos piloto: condições
- ☐ 2 x 76 estudantes participaram; um grupo para cada via
- ☐ Formação de professores
- ☐ Orientação de professores
- ☐ Cursos de 10 semanas, seguidos por grupos de cerca de 10 estudantes
- ☐ Informação dos estudantes acerca do projecto de investigação
- ☐ 1 professor encarregado de supervisionar cada grupo
- ☐ Análise das notas com ATK
- ☐ Avaliação de estudantes e professores

Gráfico 1

vidida em sub-áreas. Cada uma dessas sub-áreas pode ser examinada formulando perguntas cujas respostas são elaboradas através de um esforço de colaboração para reunir e trocar conhecimentos importantes. Para construir o conhecimento sobre um tópico específico devem ser explorados toda a espécie de recursos: livros, jornais, televisão, especialistas, e assim por diante. Deve desenvolver-se uma cultura de ensino, na qual a construção de conhecimentos se torne responsabilidade de todos os participantes (alunos e professores). Cada um reúne as informações, a fim de as introduzir na base de dados, e esse trabalho de redacção é destinado a partilhar o conhecimento com os outros.

visa permitir aos estagiários descrever as suas experiências e encetar trocas de impressões entre si. Este tipo de comunicação pode desenrolar-se de modo assíncronico, a partir do local de trabalho ou da residência. Acresce que, ao partilhar as suas experiências e discutir os problemas, os estagiários podem começar a trabalhar e a aprender em conjunto. A troca de ideias e a formulação de argumentos visam ajudar os estagiários a aprofundar a compreensão das questões que abordam; ao descrever as suas reflexões, os estagiários tornam-se mais conscientes dos métodos que utilizam para resolver os problemas e, a partir daí, adquirem simultaneamente conhecimentos cognitivos e metacognitivos. Segundo Scardamalia e Bereiter (1996b) quando a construção dos conhecimentos se torna um objectivo, os estagiários são capazes de identificar as aprendizagens necessárias. Ao fim de um certo tempo, tomam parte activa no processo de aprendizagem e assumem mais responsabilidade pelo que querem aprender.

A construção dos conhecimentos com ACAC pode começar na sala de aula com uma lição introdutória. A seguir a esta sessão os estagiários devem ficar a compreender claramente o objectivo final da aprendizagem, por exemplo as soluções para resolver um problema de culturas num clima particularmente seco, e têm igualmente de saber se a matéria de ensino deve ser subdi-

Enquanto trabalham e aprendem em conjunto através da ACAC, os estagiários interactivam através do computador. A base de dados conserva os registos das contribuições e assegura a actualização dos ficheiros, tornando possível estudar o processo de construção dos conhecimentos. Os dados podem ser analisados para identificar as ligações entre as mensagens (chamadas "notas") escritas pelos estagiários. A análise dos modelos das notas permite conhecer o expedidor, o conteúdo e o destinatário da mensagem. Os professores e os alunos devem decidir sobre o papel, tanto dos estagiários como dos professores num tal processo. Neste projecto foram feitos esforços para encontrar respostas para a questão de como implementar o ambiente ACAC no contexto educativo e utilizar esse ambiente para reforçar e apoiar a colaboração entre os estagiários durante um determinado período. Além disso, foi dada particular atenção à questão de saber se, e através de que meios, os conhecimentos teóricos e a experiência prática estavam integrados.

Processo de investigação

Uma visão de conjunto do processo de investigação é apresentada abaixo. Esta visão de conjunto será explicada nas secções seguintes deste trabalho.



Procedimento

Após dois projectos - piloto, no decorrer dos quais foram recolhidas informações sobre diversas condições, (por exemplo, os equipamentos necessários para que os estudantes pudessem aceder ao sistema a partir do seu domicílio), 76 estudantes de cada uma das duas vias mencionadas na introdução participaram no projecto. Grupos de cerca de 10 estagiários frequentaram diferentes cursos com a duração de 10 semanas. Cada grupo era supervisionado no mínimo por um professor. Apenas podiam participar estagiários que tivessem um computador em casa. Se não tivessem ainda acesso à Internet, beneficiavam de um financiamento pago pela escola. Para limitar os custos das comunicações telefónicas (dos quais foram reembolsados), os estagiários receberam instruções para não trabalhar mais de trinta minutos por dia.

Formação de professores

Antes do início da experiência os professores receberam formação sobre a aprendizagem colaborativa e as comunidades de aprendizagem, utilização do ambiente WebKF e suas potencialidades (tanto no plano técnico como a nível do processo), a maneira de lançar e manter um processo de aprendizagem colaborativo, e como e quando intervir. Foi fornecido aos professores uma estrutura de acompanhamento em várias etapas para os guiar na atribuição das tarefas. Essa estrutura consistia em quatro etapas que conduziam a uma tarefa final (sobre o modelo do PBL [problem based learning, ou "aprendizagem para a resolução de problemas"] de Maastricht, ver Van til & Van der Heijden, 1998). Se os problemas surgiam, os professores e os investigadores discutiam-nos e, sempre que possível, resolviam-nos em conjunto.

Formação de estagiários

A maior parte dos professores participou em diversas fases do projecto (tanto nas fases piloto como nas fases de acompanhamento). Quando se trata-

va da primeira participação do professor, a formação do estagiário era assegurada pelo investigador. Quando o professor já tinha participado numa ou mais fases do projecto, assegurava ele próprio a informação e a formação dos estagiários. Desde o início da sua formação, os estagiários foram informados acerca do projecto de investigação. Foi-lhes explicado que esse projecto visava determinar se a ACAC podia otimizar a ligação entre teoria e prática. Foi também explicada a ideia de aprendizagem colaborativa, e de que modo essa aprendizagem podia ser facilitada pelo uso de um ambiente electrónico de aprendizagem. O objectivo mais importante da formação era familiarizar os estagiários com o ambiente, para que se sentissem capazes de o utilizar em casa.

Avaliação

A análise das bases de dados foi efectuada através da "caixa de instrumentos analíticos", ATK (*analytic toolkit*). Esta caixa de instrumentos é um conjunto de programas concebidos para apresentar visões de conjunto e estatísticas sumárias das notas, dos pontos de vista e das actividades numa base de dados Web KF (Burtis, 1998). O ATK fornece informação quantitativa sobre as bases de dados.

As informações sobre as experiências dos alunos que tinham utilizado WebCSILE ou WebKF foram recolhidas por meio de um formulário de avaliação. Os formandos eram convidados a descrever a vantagem do ambiente e da Internet, o apoio ao processo de aprendizagem (formação, tarefas, intervenções, assistência técnica e estímulos durante a experiência), a colaboração com os outros alunos, e a responder a certas perguntas sobre as ligações entre a teoria e a prática. Os professores receberam igualmente um formulário de avaliação, onde eram convidados a apresentar o seu ponto de vista sobre a aprendizagem colaborativa e a descrever as suas expectativas quanto à ACAC, e as possibilidades de colaboração oferecidas por esse ambiente durante os períodos em que os alunos estavam fora da escola, bem como as suas experiências e ideias para o futuro.



Resultados e conclusões

A ATK forneceu uma considerável quantidade de informação. O conjunto dos participantes (alunos e professores) produziram 764 notas (das quais 107 provenientes dos professores). Dessas notas, 46% eram notas iniciais ou novas, relativas à discussão de um tópico específico; outras (197) eram notas isoladas; deve notar-se que a simples observação dos fios condutores de discussão da base de dados não faz transparecer qualquer resposta a notas precedentes, nem qualquer achega aos debates nem às respostas de outros participantes. Essas notas isoladas parecem ser comentários separados, de natureza diversa. Claro que um exame mais aprofundado do conteúdo pode alterar esta perspectiva, porque uma nota visualmente isolada e aparentemente sem relação com outras, pode estar estreitamente ligada a uma contribuição anterior. Praticamente todas as consultas do sítio começam pela leitura das contribuições dos outros participantes. As notas mais consultadas eram as dos professores (especialmente as instruções de trabalho, às vezes relidas dez vezes durante o projecto), e as notas redigidas pelos próprios alunos.

Ligações entre a colaboração de grupo e a colaboração num ambiente de aprendizagem electrónico

Olhar para os grupos faz ressaltar as diferenças. Os estagiários que se conheciam por terem estado na mesma aula e que deviam realizar trabalhos semelhantes consultaram e redigiram regularmente notas no ambiente de aprendizagem. Trocaram informações e experiências e colaboraram para resolver problemas práticos. Os estagiários que só frequentavam cursos uma vez por semana e que mal se conheciam não sentiram necessidade de colaborar. Não tinham esse hábito, e não sentiram necessidade de começar agora. Outros estagiários que já tinham utilizado o ambiente de aprendizagem na aula, com o objectivo de conhecer a funcionalidade da plataforma e habituariam-se a colaborar antes de abandonar o estabelecimento para efectuar o estágio, preferiram comunicar verbalmente

em vez de inserir dados no computador. Desta observação deduz-se que parece existir um nível óptimo entre colaboração frente a frente e colaboração assistida por computador; o ambiente ACAC permitiu a possibilidade de colaboração entre estagiários que trabalhavam em empresas diferentes e estavam confrontados com problemas reais. Os estagiários que colaboraram "verdadeiramente" ficaram muito entusiasmados com as possibilidades oferecidas por este ambiente. Declararam ter aprendido com as contribuições dos outros participantes (que lhes deram informações, ideias e perspectivas novas) e terem-se sentido mais motivados para explicar as suas próprias estratégias e resultados. Mas em contrapartida, os estudantes que trabalharam na mesma sala em problemas relativamente simples não consideraram que o computador oferecesse possibilidades pertinentes. Além disso, quando quase não há colaboração anterior, a simples presença de um ambiente electrónico de aprendizagem não altera muito a situação.

O Investimento em termos de tempo – perspectivas de professores e alunos.

Tanto os estagiários como os professores tinham sido aconselhados a investir bastante tempo nesta experiência e dar especial atenção à consulta regular de todas as contribuições. No entanto, os estagiários consideram que isso não exigiu esforços suplementares, uma vez que não eram supostos apresentar um relatório no fim do estágio. Mais ainda, sentiam que estavam melhor preparados para o estágio prático. Os professores, por sua vez, acharam que esta experiência lhes permitiu conhecer (melhor do que antes) os problemas que os alunos enfrentam no estágio prático, podendo a partir daí dar-lhes um apoio mais eficaz. Consideraram que o ambiente foi um apoio, embora tivessem sentido necessidade de dispendir um grande esforço para manter a colaboração. Este esforço parece, no entanto, ser indispensável. Através dos formulários de avaliação e dos dados recolhidos graças à base de dados ATK ficou conhecida a ligação entre o papel do professor e a base de dados, o



número de notas redigidas pelos alunos e os seus relatórios sobre a quantidade e qualidade da colaboração: a actividade dos estagiários no seio dos grupos foi proporcional à participação do professor. Quanto menos o professor participava, menor era a actividade dos estagiários. Esta relação foi examinada mais em detalhe num outro artigo (Lutgens, Biemans & de Jong, 1999).

Vantagens da utilização das TIC

Embora a colaboração nem sempre tenha sido muito produtiva os participantes consideraram que a possibilidade de utilizar as tecnologias da informação e da comunicação na qualidade de instrumentos de aprendizagem e de trabalho colaborativos foi muitíssimo valiosa. Consultar os outros, saber como e quando se dirigir a eles quando o conhecimento não é suficiente e desenvolver diversas competências (comunicar, procurar e obter informações pertinentes e saber utilizar os

conhecimentos e as experiências colhidas de diversas perspectivas para as aplicar a situações novas) são aspectos positivos da utilização da ACAC.

Apesar dos obstáculos iniciais que tiveram de ser ultrapassados (tais como, o deficiente equipamento informático, que levou a alguma reticência dos professores em experimentar os novos conceitos pedagógicos, dado o tempo desperdiçado na implementação do software, o treino dos utilizadores e processo de aprendizagem de apoio), quase todos os participantes neste projecto se declararam prontos a re-utilizar esse ambiente de electrónico de aprendizagem – ou um ambiente semelhante – durante um outro estágio. Os professores declararam que tinham melhores possibilidades para monitorar os estagiários, e os estagiários disseram que puderam comunicar melhor e colaborar entre si. Sentiram um contacto mais íntimo com o estabelecimento escolar durante os períodos de estágio.

Bibliografia

Burtis, J. *Analytic toolkit for Knowledge Forum*, specifications, 1998.

Duffy, T. M.; Jonassen, D.H. Constructivism: new implications for instructional technology. In Duffy, T. M. ; Jonassen, D. H. (dir). *Constructivism and the technology of instruction. A conversation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1992.

Hewitt, J. G. *Progress towards a knowledge building community*: Tese de doutoramento, universidade de Toronto, departamento de estudos do 3º ciclo em ciências da educação, 1996.

Lutgens, G. M.; Biemans, H. J. A. ; de Jong, F. P. C. M. *Op weg naar een coachingmodel: de rol van de docent in een samenwerkend-leren-proces*. (Para um modelo de tutorado: o papel do professor na aprendizagem colaborativa assistida por computador. Comunicação apresentada nas Jornadas Holandesas de Investigação Educativa (ORD), 20-21 Maio, 1999 em Nijmegen, Países-Baixos, 1999.)

Scardamalia, M.; Bereiter, C.; McLean, R. S.; Swallow, J.; Woodruff, E. Computer supported intentional learning environments, *Journal of educational computing research*, 1989, nº5. p. 51-68.

Scardamalia, M.; Bereiter, C.; Adaptation and understanding a case for new cultures os schooling. In Vosniadou, S.; de Corte, E.; Glaser, R. & Mandl, H. (dir.) *International perspectives on the design of technology-supported learning environments* Hillsdale: LEA, 19996a, p. 149-163

Scardamalia, M.; Bereiter, C.; Student communities for the advancement of knowledge. *Communications of the ACM*, 1996b, vol. 39, nº4, p. 36-37

Van Till, C. T.; van der Heijden, F. *Studievaardigheden OGO. Een overzicht* (também publicado em inglês no mesmo ano sob o título PBL study Skills: an overview). Maastricht: Universitaire Pers, 1998.



**Fernando
Marhuenda**

*Professor universitário do
Departamento de Didáctica
e Organização Escolar,
Universidade de Valência,
Espanha*

Este artigo centra-se no papel e estatuto do estágio prático na empresa em Espanha desde 1998.

Apresenta, por um lado, a visão oficial do papel do estágio na empresa e as suas limitações.

Mostra, por outro lado, baseando-se em dois estudos de caso, o valor da formação na empresa tanto no aspecto da formação para o emprego como na aquisição de competências transversais e sociais – ou mesmo como vector de formação.

Mostra as condições necessárias para o sucesso e desenvolvimento deste tipo de pedagogia e insiste, nomeadamente, na necessidade de integrar o estágio prático nos programas de formação, o que a administração educativa espanhola parece pouco tentada a pôr em prática por falta de recursos humanos e materiais.

Estágios práticos na empresa e programas de formação: aplicações em Espanha

Introdução

O contexto da investigação

Este artigo apresenta alguns aspectos da contribuição espanhola para o projecto de investigação TSER, intitulado "O estágio na empresa como estratégia de formação: novas achegas para o século XXI". Este projecto ocupava-se do valor educativo das formações práticas na empresa. Os principais resultados dessa investigação foram já parcialmente publicados (McKenna e O'Maolmhuire, 2000; Marhuenda e Cros 2000; Marhuenda, Cros e Giménez, 2001) e outros sê-lo-ão em breve.

A investigação foi conduzida em parceria pelos investigadores que trabalham em Inglaterra e no País de Gales (UCL/ Institute of Education, Universidade de Londres), na Suécia (Universidade de Kristianstad), na Irlanda (Universidade de Dublin), em Espanha (Universidade de Valência), na Dinamarca (Escola Comercial de Copenhaga), e na Hungria (Instituto Nacional de Formação Profissional). Dada a diversidade de formação das instituições associadas, foram tomadas em conta várias perspectivas no processo de investigação desde a psicologia ao estudo dos programas, à sociologia e aos estudos económicos. Todas elas parecem concordar com a natureza e o âmbito do processo de aprendizagem no local de trabalho seguido pelos estagiários.

A investigação incidiu sobre jovens dos 16 aos 19 anos e examinou os objectivos, os pressupostos, a realização e os

resultados da formação em centros de trabalho. O grupo de investigadores fixou-se em três aspectos inter-relacionados: primeiro, balanço dos trabalhos publicados, tanto por países como pelas instituições de investigação; segundo, análise de políticas reguladoras da formação em centros de trabalho para esse grupo etário nos países participantes. Esse estudo, realizado em 1998, foi revisto em 2000. Em terceiro lugar, uma análise dos dispositivos de estágios em empresas considerados particularmente pertinentes. Seleccionámos uma ou várias instituições pertencentes aos países da parceria para serem estudadas em pormenor, reproduzindo aqui dois desses estudos de caso. Apresentamos e analisamos as principais características pedagógicas dos módulos de estágio na empresa propostos no âmbito dessas iniciativas de formação profissional. Estas duas instituições esclarecem-nos sobre a crise que supostamente afecta as relações entre o sistema educativo e o sistema de produção, como já foi demonstrado (García; 1997; Aparisi *et al.*, 1998; Martínez e Marhuenda, 1998). Pela sua perspectiva educativa, estas duas instituições consideram que a qualidade da educação não se limita a favorecer o acesso ao emprego, mas que se inscreve essencialmente numa perspectiva mais vasta do direito à educação e ao trabalho para todos (Simon, 1991; Hart, 1992; Connell, 1997; Marhuenda, 2000). A realização desse objectivo é considerada por essas duas instituições como o êxito dum projecto educativo, entendido como modo de integração social e como via para o emprego.



A nossa abordagem

Examinaremos principalmente as modalidades de aprendizagem inerentes às formações práticas, bem como a sua incidência sobre a oferta e prestação de formação e, correlativamente, sobre a construção dos programas de formação. Considero, no entanto, que esta modalidade de formação e de aprendizagem não é nova, pois é praticada há séculos e, mais importante ainda, resistiu às transformações históricas dos sistemas de produção, desde as corporações de artesãos até à era industrial, mesmo pós-industrial, como foi sugerido. Seria interessante estudar essas transformações seguindo um método semelhante ao que Lundgren aplicou aos sistemas de educação formal (1992), mas isso ultrapassa largamente o propósito deste artigo. Seja como for, um tal estudo deve ser levado a cabo mesmo que seja apenas para demonstrar a falta de fundamento da ideia muito divulgada de que os estabelecimentos de ensino são responsáveis pela sua incapacidade de satisfazer as exigências do sistema de produção. Como prova Lundgren, essa acusação é desprovida de fundamento, na medida em que se refere a uma relação que deixou de existir a partir do momento em que os sistemas nacionais de educação foram criados e as crises contemporâneas são de outro género muito diferente, afectando fundamentalmente o modo de produção capitalista, e é intenção dos que o orientam fazer crer que a educação é responsável pelos seus problemas. Isto acontece sempre que o sucesso educativo é medido pela eficiência em encontrar um emprego e não pela maior ou menor realização dos direitos individuais ao desenvolvimento cultural e pessoal.

Este artigo analisa o papel do estágio na empresa à luz da lógica e da estratégia educativas escolhidas pelas duas instituições analisadas. Tentei determinar a importância atribuída à formação prática na empresa e os objectivos que ela tenta atingir. A existência ou inexistência de uma orientação propriamente educativa na oferta dos estágios práticos é claramente identificável, não só analisando o próprio estágio, mas também o seu posicionamento no pro-

grama de formação. Na elaboração de um programa de formação, os estágios permitem integrar métodos alternados de formação e de aprendizagem; além disso a dimensão educativa incide sobre os modos de produção.

Sustentamos que a acção educativa e as relações que têm lugar no posto de trabalho têm um impacto significativo no conhecimento adquirido e desenvolvido pelos estagiários, o qual se reflecte depois nos processos de formação da identidade profissional enquanto trabalhadores em geral e especialistas em particular e, por conseguinte, também como cidadãos. Este aspecto tem, no entanto, sido negligenciado pelas políticas actuais sobre as formações práticas, como testemunham os inquéritos dedicados às orientações políticas.

Confrontamos algumas destas hipóteses examinando os estudos de caso. As tentativas incidem sobre a correspondência entre os diferentes dispositivos de estágio nos diversos sectores profissionais, sobre a definição dos aspectos comuns ligados à profissão, bem como sobre a definição de factores transversais, que são constitutivos do posicionamento contemporâneo face ao trabalho e, portanto, relativamente independentes da profissão.

Como abordar os processos de aprendizagem nos estágios práticos na empresa

Podemos agora abordar o nosso objecto de estudo – o estágio na empresa – como prática educativa, à luz dos trabalhos consagrados aos códigos dos programas (Lundgren, 1992; Bernstein, 1997, 1998) e aos regimes, modelos e lógicas que regem esses programas (Tyler, 1973; Stenhouse, 1984).

O interesse de uma abordagem deste género é duplo. Por um lado permite submeter os processos educativos a um exame formal ou codificado, mas exterior à escola. Se é certo que a noção de programa se aplica principalmente aos sistemas educativos, os estágios na empresa previstos no ensino formal ou informal baseiam-se também, actual-



mente, num quadro de programas de formação. Por outro lado, esta abordagem permite tratar a questão dos programas do ponto de vista específico da formação profissional e não do ensino geral, subtraindo os processos educativos do universo escolar para os restituir ao contexto do mundo do trabalho, ali onde a educação formal acaba e a formação contínua deve poder começar em bases sólidas. O objectivo último da educação precede aqui o papel propedêutico que ela representa a outros níveis, mesmo ao nível do ensino superior.

Outras questões que chamaram a nossa atenção foram as relações existentes entre os modos de produção e os modos de transformação, ou seja, entre o trabalho e o conhecimento, a acção e o pensamento ou ainda entre a prática e a teoria. Vários autores (Boud, 1989; Reckman e Van Roon, 1991) trataram já essas questões, mas a diferentes níveis do sistema educativo. No fim de contas, as problemáticas subjacentes à teoria dos programas definem-se parafraseando Lundgren (1983): como transformar a esperança em realidade?

Esta questão conduz-nos ao tema da organização dos estágios, numa perspectiva que ultrapassa em muito a que habitualmente encontramos na bibliografia e se limita aos dispositivos pedagógicos do ensino e da aprendizagem no local de trabalho. É por esta razão que temos necessidade de uma abordagem mais sólida do que as propostas de Vigotsky, Piaget ou Bruner para definir a aprendizagem: devemos combinar essas definições com as de Kolb (1984) ou de Marsick (1987), modificando-as ligeiramente. Os trabalhos de d'Argyris e Schön (1983, 1987, 1991) ou d'Eraut (1994, 1998) são muito pertinentes no que respeita a esta matéria.

A definição para o modelo de formação nos centros de trabalho proposta por nós (Marhuenda, 2001) com base em diferentes teorias da aprendizagem pode incitar a repensar a sequência do estágio na empresa como uma série de fases através das quais o estagiário vai evoluir ao longo da sua formação prática. É necessário estabelecer relações diversificadas entre o estagiário, o professor e o instrutor, bem como proces-

sos de avaliação adequados. É também necessário modular a importância atribuída aos diferentes conteúdos da aprendizagem e, no conjunto, sensibilizar para estas questões o mundo do trabalho, o mundo da educação e o mundo no sentido mais lato.

Nada disto pode ter sucesso se não seguirmos as recomendações de Gimeno (1988), quando nos convida a considerar que o estágio prático deve ser objecto de uma regulamentação de programas, de uma concepção e de uma execução estruturadas a vários níveis, não devendo a elaboração dos programas ser confiada apenas aos professores. Além disso, considerando o papel do posto de trabalho como exterior ao sistema educativo, a concepção dos programas sofre influências externas que afectam o seu desenvolvimento normal. (Lipsmeier, 1978; Peege, 1987, 1988).

Estágios práticos em Espanha: questões políticas

Têm sido feitas diversas avaliações desde os finais dos anos 80 (Bou, 1988, 1990; MEC, 1990, 1994; Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1990; Zabalza, 1991; Álvaro, 1993; Marhuenda, 1994; Guillén, 1998). Até um certo ponto, podemos considerar que estas avaliações constituem, simultaneamente, mecanismos de garantia de qualidade e o início de um processo de revisão. No entanto, elas devem ser consideradas, na maior parte dos casos, como avaliações internas de reformas em curso, a fim de determinar o grau de desenvolvimento e a sua conformidade com os princípios que as orientam. Muito poucas porém, tentaram avaliar processos e contextos de apoio à formação no quadro dos estágios. Neste sentido, a abordagem é mais uma avaliação posterior que tem em conta aspectos organizativos da experiência de trabalho, do que uma revisão da sua lógica e dos objectivos.

A formação prática na empresa faz parte integrante do sistema educativo espanhol desde meados dos anos 80. O



período de formação prática (então chamado *prácticas en alternancia*, ou estágios em alternância) é um recurso extremamente útil para os alunos. Os inquéritos publicados mostram que os formandos ficam geralmente muito satisfeitos por ir trabalhar numa empresa como estagiários. A formação prática no local de trabalho é um recurso muito apreciado. Os empresários consideram os estagiários como uma bem preparada fonte de recrutamento. Os alunos aprendem a conhecer o mundo empresarial e, para além da aquisição de conhecimentos durante o estágio, talvez consigam arranjar um emprego depois de um período em que, para além da aprendizagem, estiveram em contacto com potenciais empregadores. O estágio significa para eles uma actividade concreta e útil que produz rapidamente resultados e aumenta as hipóteses de conseguir um emprego. Depois de terem aprendido a trabalhar em situação de simulação nas oficinas do centro de formação, passam a realizar tarefas reais e válidas da mesma forma que os trabalhadores da empresa. Esta experiência é muito positiva, porque significa pôr em prática todos os conhecimentos que aprenderam na sala de aula e na oficina. Este ponto de vista reforça a abordagem operacional que aqui evocámos.

Os estagiários não são os únicos a ver inúmeras vantagens no período de formação prática. Os professores e outros intervenientes partilham o mesmo ponto de vista. O mundo da formação e o mundo do trabalho entram em contacto e enriquecem-se mutuamente. Não só os estagiários aplicam os conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas, como beneficiam também de uma verdadeira imersão no mundo do trabalho, que os coloca numa situação real e lhes permite apreender melhor a cultura do trabalho em geral, e a de uma empresa, em particular. O contacto entre escola e empresa adquire um valor educativo em si mesmo, independentemente da natureza específica desse contacto em cada caso e de particularidades tais como o processo, a empresa ou a experiência anterior dos estagiários. Durante o estágio o formando conserva o seu estatuto de estagiário em formação e é colocado sob a tutela de um trabalhador da empresa encarregado de acompanhar a sua progressão, guiá-lo dentro da empresa e ajudá-lo a resolver os seus problemas.

As tarefas confiadas ao estagiário devem ser claramente definidas e deve ser nomeado um tutor para supervisionar a aprendizagem do estagiário na empresa. A organização do programa de formação no que respeita à colocação é um aspecto muito importante. É ao tutor escolar que compete essa responsabilidade; os instrutores da empresa só intervêm a título excepcional.

Para além da aprendizagem das tarefas próprias da especialidade que está a ser estudada, o estagiário pode deste modo familiarizar-se com o funcionamento da empresa, a sua cultura, os sindicatos, os direitos e os deveres dos trabalhadores, os horários de trabalho, as relações com os clientes, etc. O comportamento do estagiário na empresa deve ser idêntico ao dos outros trabalhadores, no que está relacionado com os regulamentos. Por outras palavras, deve adaptar-se às condições de trabalho da empresa, mesmo quando estas são muito diferentes das que conheceu no centro de formação, em termos de horários, relações humanas, dias de trabalho efectivo, etc. Os estagiários não eram remunerados na altura do inquérito, e continuam a não o ser. Recebem subsídios de transporte calculados em função da distância que separa a empresa da sua residência.

Um acordo de colaboração rege a situação do estagiário, principalmente nos seguintes pontos: a situação do estudante na empresa não é regulada por um contrato de trabalho; a totalidade dos riscos são cobertos por um seguro (escolar ou financiado pelo estado); o estagiário não recebe qualquer salário; a empresa não tem qualquer obrigação financeira para com o estagiário, embora as "gorjetas" sejam às vezes consentidas.

O estágio na empresa ocorre sempre a seguir ao período de treino no centro de formação. Parece lógico – e, numa perspectiva operacional, as instâncias educativas assim o afirmam – que o estágio na empresa tenha lugar, uma vez adquiridos os conhecimentos teóricos necessários. Pela minha parte não estou assim tão convencido. A orientação segundo a qual a formação prática na empresa deve ocorrer no fim de processo revela simultaneamente uma concepção restrictiva, tanto da prática como da teoria, e uma percepção



mediocre e esquemática das suas relações. Com efeito, a empresa pode ser um lugar de reflexão e de teorização sobre os processos de trabalho, as competências requeridas e a sua justificação, o papel do trabalhador no seio da empresa. Inversamente, é inteiramente possível adquirir competências práticas no centro, familiarizar-se com os procedimentos operacionais, treinar-se na resolução de problemas, praticar as suas competências de comunicação, trabalhar em equipa, etc.

Como foi demonstrado pela avaliação dos estudos de caso, as reuniões organizadas durante a formação praticada no centro de formação com os alunos e os tutores são muito apreciadas pelos estagiários. Aproveitam-nas para se exprimirem, resolverem eventuais problemas e conflitos, comentarem a sua experiência na empresa e compará-la com as dos outros estagiários, o que enriquece a experiência do estágio permitindo o seu melhor funcionamento. Obviamente, se essas reuniões são tão proveitosas, o estágio deveria ter lugar um pouco antes do fim da formação no centro, para que as últimas semanas do curso sejam destinadas à conclusão e afinação do que foi aprendido tanto durante os cursos como durante o estágio.

O estágio na empresa tem lugar no fim da formação porque um dos objectivos é complementar a formação no estabelecimento de ensino e paralelamente facilitar a inserção dos alunos no mercado de trabalho. A nossa investigação mostra que este objectivo de complementaridade seria atingido mesmo que o estágio não tivesse lugar no fim da formação; pelo contrário, esse desfaseamento temporal permitiria analisar na aula os problemas surgidos no local de trabalho, as soluções encontradas, as decisões tomadas, as competências perfectíveis e algumas dificuldades específicas que foi preciso enfrentar. Podia proporcionar a possibilidade de corrigir esses erros e melhorar os resultados, para além de tornar possível organizar as últimas sessões do curso em função dos resultados dos estágios. O estágio de formação visa ainda dois objectivos essenciais: a integração (concreta) na organização de uma empresa, e a avaliação da competência profissional do aluno em situação real de trabalho. Estes objectivos não são

mais incompatíveis do que os primeiros com um período de estágio que precedesse o fim da formação. É possível, contudo, que esta última opção fosse difícil de organizar, na medida em que as diligências junto das empresas de colocação levam tempo e são muitas vezes interrompidas por períodos de férias, o que torna ainda mais difícil a gestão dos contactos com essas empresas de acolhimento. Uma completa distribuição e localização das colocações tal como nós as propomos seria de natureza a negar, ou pelo menos a limitar, o alcance operacional e final dos estágios práticos e tornaria a sua gestão administrativa ainda mais complicada.

A organização dos períodos de estágio é longa e cara. Tem melhorado com o passar dos anos, por um lado, graças à experiência adquirida pelos tutores e, por outro, porque o aumento de empresas dispostas a repetir a experiência reduz o número de novos contactos. Além disso as empresas mostram um interesse crescente em acolher estagiários e colaboram cada vez mais. Hoje, tal como em 1998, está ainda por resolver o problema de ofertas suficientes de colocação, quando o novo sistema de formação profissional formal estiver generalizado.

O acompanhamento do estagiário é supervisionado por um tutor e por um instrutor da empresa. Estes responsáveis planeiam em comum o programa de actividades de formação que o aluno deverá seguir na empresa. A colaboração de todas as pessoas envolvidas é essencial para uma boa coordenação do programa. As atribuições do estagiário no seio da empresa devem ser claramente definidas a fim de evitar qualquer risco de abuso (execução de todo o tipo de tarefas, etc). O problema que muitas vezes surge é o facto de os instrutores da empresa não saberem como formar os estagiários pelos quais são responsáveis.

Um certo número de iniciativas isoladas tentaram resolver o problema da formação pedagógica dos instrutores. Em certas comunidades autónomas, foram lançadas iniciativas de colaboração entre as autoridades regionais e a associação das câmaras de comércio. O objectivo desta colaboração é desenvolver cursos de formação para os tra-



balhadores da empresa que ficarão encarregados dos estagiários. Estes trabalhadores são tecnicamente competentes e qualificados, mas não possuem os conhecimentos pedagógicos requeridos para levar um tutorado a bom termo. Este problema ocorre em toda a Espanha. Os tutores escolares, por seu lado, trabalham em condições difíceis: sobrecarga de responsabilidades, falta de tempo, constrangimentos institucionais. A administração recusa interessar-se por esses problemas e evitou o debate lançado pelos sindicatos dos professores sobre a necessidade de uma melhor definição do papel do tutor relativamente aos estágios práticos e determinação da formação e condições requeridas para executar essa função.

Por último, devemos acrescentar que os períodos de formação baseados no trabalho são a melhor forma de transição da escola para a empresa. Representam o melhor instrumento de que os alunos dispõem para encontrar um emprego, constituem uma primeira experiência e permitem um melhor conhecimento entre alunos e empregadores. Pode, no entanto, haver um risco a curto ou a longo prazo: há cada vez mais ambientes educativos que requerem períodos de formação no local de trabalho e, por isso, há também mais estudantes a colocar (sejam alunos em formação profissional, beneficiários de planos sociais para o emprego ou estudantes do ensino superior) do que lugares disponíveis. A melhoria da qualidade dos estágios práticos requer uma solução para este problema e para muitos outros.

É importante tentar resolver esses problemas, porque os estágios constituem um recurso precioso para melhorar a formação dos estagiários. Permitem igualmente melhorar a situação dos alunos em formação profissional. Se mais tempo, dinheiro e recursos humanos forem dedicados às necessidades mencionadas, o desenvolvimento formativo deste módulo poderia ser melhorado significativamente, para benefício dos estagiários e das empresas.

Como conclusão desta avaliação dos períodos de estágio na empresa, torna-se óbvio que o módulo de formação prática é importantíssimo, na medida em que relaciona o sistema educativo

com as empresas. Os empregadores têm a possibilidade de formar pessoas que poderão mais tarde recrutar, enquanto os alunos entram em contacto com o mundo do trabalho, e aprendem dele e com ele; para além disso passam mais tempo com potenciais empregadores.

Avaliação das orientações actuais

Durante estes anos de investigação não se observaram quaisquer alterações nos estágios práticos, e não foi tomada qualquer medida significativa para melhorar a situação. As únicas mudanças perceptíveis dizem respeito a variações mínimas entre as comunidades autónomas. A formação na empresa conheceu um desenvolvimento e expansão consideráveis, mas nada mudou na política ou na administração. O que mudou foi a prática, uma vez que, ano após ano, a experiência melhora a gestão e o desenvolvimento dos períodos de formação na empresa. No entanto, o imobilismo da administração é um obstáculo a uma evolução mais dinâmica, na medida em que a legislação limita as áreas de acção dos centros de formação e trava todas as tentativas de adaptação, de diversificação ou de flexibilidade. A origem deste problema está no choque de interesses, o que faz com que cada actor envolvido defenda apenas os seus interesses. O módulo de formação na empresa é destinado aos alunos que são, em princípio, os protagonistas principais. A formação na empresa devia dar prioridade à formação dos alunos, quaisquer que fossem as expectativas dos outros intervenientes. O estágio na empresa só será abordado de maneira mais adequada quando for considerado exclusivamente o interesse dos alunos.

Esta posição é infelizmente ingénua: os programas de formação prática não são concebidos em função dos alunos e das suas necessidades. São pensados, modificados e melhorados por razões inerentes à evolução da sociedade e do mercado de emprego (transição no trabalho, recursos humanos). Baseiam-se em considerações utilitárias que em geral, ignoram factores de carácter educativo.

Os grupos de trabalho constituídos durante a conferência de Novembro



manifestaram as suas preocupações acerca das dificuldades experimentadas pelos profissionais encarregados dos estágios na empresa, que incluíam:

❑ A introdução do estágio na empresa inscreve-se num modelo de justaposição, na medida em que o estágio surge no fim do processo de formação, sem que seja estabelecida uma relação com os outros aspectos da formação; aparece, pois, como a última actividade em que os alunos participam antes de sair do centro de formação. Todos os grupos de trabalho insistiram nas possibilidades que poderia oferecer a integração dos estágios nos programas de formação, desde que isso não prejudicasse as perspectivas de encontrar um emprego.

❑ A excessiva atenção que a legislação actual respeitante à educação (LOGSE) dá ao conhecimento conceptual, em detrimento dos conhecimentos operacionais ou comportamentais, é considerada extremamente preocupante. Estas duas últimas categorias de conhecimentos determinam no entanto a empregabilidade dos alunos, no contexto actual de re-estruturação interna e de reorganização dos postos de trabalho que têm lugar em muitas empresas. Este problema não é tão marcadamente importante no caso dos programas sociais para o emprego, que são mais orientados para as competências e para as atitudes.

❑ Foi sublinhada a importância de integrar a educação, a formação e a realização pessoal no âmbito dos estágios práticos. Nessa perspectiva, os tutores e os instrutores deviam trabalhar em estreita colaboração para ajudar os alunos a integrarem-se na empresa e assegurarem-se da coerência do programa de formação. Uma outra função importante é a motivação, na medida em que reforça o valor desse módulo em termos de formação e de realização pessoal. O estágio na empresa integrado num programa de formação deveria igualmente favorecer a função de acesso ao emprego. Em resumo, a função da formação é vital; as PME dispensam-lhe mais interesse e apoio do que as grandes empresas.

❑ O papel do tutor ou do instructor diz respeito tanto à formação como à gestão; é-lhes por isso recomendado repartir equitativamente o esforço e o

tempo que dedicam a essas actividades. Quando a empresa conta com um antigo estagiário entre o seu pessoal, este devia assumir agora o papel de tutor, porque os antigos estagiários se concentram mais facilmente sobre a formação e conseguem motivar melhor os alunos.

Foram abordados muitos outros assuntos:

❑ Os estágios na empresa gozam de reconhecimento diferente consoante façam parte da formação profissional ou dos programas de "garantia social".

❑ A atenção e os recursos dedicados à organização dos estágios são variáveis;

❑ A duração dos estágios deverá ser diversificada, a fim de os adaptar aos interesses, necessidades e possibilidades dos alunos.

Tudo isto mostra que há ainda muito trabalho a fazer, que há muitas necessidades por satisfazer e que os que estão mais envolvidos e conscientes são os profissionais de educação. Convém que as soluções propostas para estes problemas sejam rapidamente aplicadas. Enquanto os estágios práticos tiverem como finalidade satisfazer os interesses económicos e políticos em vez de responder aos objectivos educativos, os progressos serão lentos, seja qual for o resultado da investigação que possamos fazer.

Formações práticas inovadoras: dois estudos de caso

Associació S.F.L. prestadora de serveis a la joventut "Iniciatives Solidàries".

Iniciatives Solidàries é uma associação sem fins lucrativos, cujo principal objectivo é propor uma formação profissional aos jovens que abandonaram o sistema educativo, por razões diversas. É independente há mais de dez anos, após uma experiência na mesma área no seio de uma associação maior da qual finalmente se separou.

Prossegue os seus objectivos através de uma grande variedade de acções de formação em diferentes locais de Valência e arredores, financiadas por fundos



européus ou da comunidade autónoma. Conseguiu estabelecer diversos itinerários de formação para jovens, evitando assim percursos erráticos e totalmente ineficazes em termos de reinserção social. O centro das acções deve ser encontrado nos próprios jovens, devendo cada uma delas ser um meio para ajudar estes jovens a regressarem à normalidade e entrarem no mercado de trabalho ou re-entrarem no sistema educativo.

Nos últimos anos, em colaboração com outras associações e instituições, *Iniciatives Solidàries* exerceu pressão sobre as autoridades da comunidade autónoma para introduzir alterações na legislação existente, a fim de a tornar mais flexível, de a adaptar às necessidades dos beneficiários em questão e, dessa forma, facilitar o acesso ao emprego a jovens sem qualificações profissionais.

Iniciatives Solidàries é membro de uma rede europeia coordenada por uma organização francesa com objectivos semelhantes. Essa rede tenta criar ou melhorar os mecanismos destinados aos jovens em ruptura escolar e marginalizados socialmente, trabalhando em simultâneo e com determinação, na elaboração de novas estratégias que permitem oferecer formações apropriadas, adaptadas e de qualidade e a criação de dispositivos para que os jovens entrem no mercado de trabalho com um certo grau de estabilidade. A associação atribui grande importância ao módulo de formação dedicado à saúde e à segurança no local de trabalho.

Iniciatives Solidàries elaborou um "Manual do estágio de formação". A finalidade deste estágio é favorecer a aquisição de conhecimentos práticos e teóricos que não podem ser transmitidos na aula. Trata-se, portanto, de um objectivo educativo e de aperfeiçoamento. Através da colocação, a instituição tenta também favorecer o acesso dos jovens ao mercado de trabalho, aos estágios na empresa, entendidos como uma transição entre a escola e a vida activa.

A duração do estágio na empresa ¹ é de 100 horas, geralmente concentradas num mês. Tanto o conteúdo como o funcionamento do tutorado ao nível da associação e da empresa, são previamente definidos. Um plano das tarefas diárias é preparado no início de cada dia de trabalho, e é feita uma avaliação

todos os 15 dias. Antes do início do programa dos estágios são organizadas sessões de informação, incluindo a visita a todas as empresas, para os estudantes ficarem com uma noção das colocações a que poderão ter acesso.

Todos os anos a *Iniciatives Solidàries* faz uma prospecção na região para encontrar novas empresas, porque o objectivo da associação é que cada estagiário obtenha um contrato logo que acabe a formação. Isto significa que é necessário substituir quase todos os locais de aprendizagem por outros novos, uma vez que as empresas não podem crescer a um ritmo tão rápido. As empresas, de modo geral estão plenamente conscientes das vantagens que os jovens trazem, não estando, muitas vezes, conscientes dos seus possíveis inconvenientes, o que pode influenciar a atitude da empresa face aos jovens ou face ao próprio programa de estágios. Contudo, *Iniciatives Solidàries* procede com muito cuidado à escolha dos jovens que envia para os estágios, já que procura causar uma boa impressão à empresa e mostrar que, apesar de um nível educacional deficiente, – a maioria dos jovens é perfeitamente capaz de executar correctamente o seu trabalho. Por isso, as relações com a empresa são objecto de um particular cuidado e as condições do acordo de estágio e o método de acompanhamento constituem um compromisso importante para a entidade e são essenciais para o trabalho do professor.

Os princípios pedagógicos que guiam a actuação educativa e planificadora desta entidade são:

- ☐ actuar, participar, descobrir guiado;
- ☐ trabalho em equipa;
- ☐ aprender com a prática num ambiente de ensino; forte recurso à simulação.

Todas as semanas há uma reunião de avaliação com os estudantes. *Iniciatives Solidàries* considera que os estágios na empresa devem proporcionar para além dos conhecimentos, hábitos de trabalho de que os alunos necessitam para progredir, incluindo pontualidade, sentido de responsabilidade, aptidão para comunicar, etc.

A adopção de um comportamento apropriado, boas maneiras e paciência estão

1) Para mais informações ver *Iniciatives Solidàries* (2000).



entre os resultados que se esperam deste período de estágio na empresa.

Escuela La Florida, S.C.V. – Florida secundária

Florida SCV é uma escola cooperativa cujos accionistas são os próprios trabalhadores. Foi fundada em finais de 1970 como um escola de formação profissional pós-ensino obrigatório. No início dos anos 80 foi uma das primeiras escolas que introduziram voluntariamente a fase experimental da reforma, que foi finalmente oficializada pela lei em 1990. Também aderiu ao programa europeu PETRA após a adesão da Espanha à CEE em 1986, uma vez que já tinha estado a trabalhar em propostas relativas à transição operada para a vida activa desde a sua fundação. Hoje, é uma participante activa em vários programas europeus.

A escola teve um grande desenvolvimento ao longo dos anos e actualmente é composta por várias áreas: escola secundária obrigatória; escola pós-obrigatória que compreende o bacharelato e a formação profissional; universidade privada e centro de formação contínua.

Tem conseguido também desenvolver laços muito fortes com as empresas da área, onde goza de uma óptima reputação dada a qualidade dos serviços que oferece. A população da região tem um bom nível de educação e o calendário cultural é mais intenso do que na maior parte das regiões da Espanha.

O objectivo da *Florida SVC* é fornecer não só uma formação profissional de qualidade, como educar os jovens dotando-os de métodos de análise do contexto sócio-económico que lhes permita entrar no sistema de produção como assalariados ou trabalhadores independentes, mas sempre capazes de entender e enfrentar as transformações e as mudanças do mundo do trabalho.

O seu projecto educativo aceita o desafio de formar os jovens nas novas profissões exigidas pela sociedade, graças ao desenvolvimento de atitudes pessoais em relação à gestão do trabalho, responsabilidade, cooperação, criatividade, etc.

O ciclo de formação escolhido para o nosso estudo de caso existe nesta escola desde 1996. Tem a duração de dois

anos e inclui um período de estágio na empresa ² que tem lugar no fim do segundo ano. Cada curso é frequentado por cerca de 30 alunos, e todos passam pelo módulo do estágio prático.

Cada formando é colocado numa empresa diferente, e cada colocação tem a sua própria programação individual e directrizes de aconselhamento, que são sempre sistematicamente elaboradas e discutidas antes do formando começar a frequentar o período de estágio.

Desde a criação do curso em 1986 os professores responsáveis pelo estágio na empresa frequentaram várias actividades de formação relacionadas com a organização e orientação educativa dos estagios na empresa e com a formação em alternância. Os professores responsáveis por este ciclo de formação prepararam uma série de documentos destinados a garantir a qualidade de cada fase do processo. Esses documentos visam sobretudo as questões administrativas, mas também incluem aspectos como a organização do estágio, critérios de supervisão, definição do perfil dos futuros estagiários a fim de escolher a empresa mais adequada para o seu estágio e avaliação interna do programa de formação prática realizada pelo Ministério no final da cada ano académico.

Os alunos escolhidos para estágio são acompanhados regularmente com grande rigor. As visitas e avaliações com os tutores são registados em fichas preenchidas pelos professores responsáveis pelos estagiários. O acompanhamento inclui a verificação do diário do estágio do aluno, avaliação das actividades, entrevistas com o formando e com o instrutor, análise da situação e propostas para melhorar a aprendizagem e evolução do estagiário no seio da empresa.

Como acima mencionado o estagiário mantém um diário onde assenta pormenorizadamente as suas actividades, incluindo as instruções que recebeu, o tempo de que dispôs, as dificuldades que encontrou e outros comentários e observações quando necessário. Este registo do formando é supervisionado tanto pelo instrutor como pelo professor.

O departamento da escola encarregado do acompanhamento de anteriores estagiários a sua futura empregabili-

2) Para mais informações ver, Soriano (2000).



dade, procurando empregos através dos próprios serviços da escola. Ao longo dos últimos vinte anos, a escola constituiu uma vasta rede de relações que facilita a entrada no mundo do trabalho para os estudantes que seguiram a via da formação profissional. Como é uma escola privada – embora financiada com fundos públicos –, as famílias preferem-na a qualquer outra.

O estatuto cooperativo da escola estimula todos os que lá trabalham a dar um complemento educativo aos alunos, que inclui a avaliação crítica dos problemas económicos e sociais, as atitudes de trabalho cooperativo, a tomada de decisão democrática, a comunicação interna na empresa, etc.

Ensinamentos tirados dos estágios na empresa propostos por estas instituições

Globalmente as duas instituições dão ênfase, às políticas de educação, à política de formação e à política social, com base e apoio na Europa, criando diferentes iniciativas de formação geograficamente diversificadas e orientadas mais para o indivíduo em formação do que para as qualificações resultantes da formação. O desenvolvimento dos recursos humanos é um aspecto importante das políticas de desenvolvimento da instituição.

As formações existentes dependem dos vários departamentos dentro do governo regional: educação, emprego, assuntos sociais. Têm, no entanto, um estatuto privado. Os aprendizes estão sob a responsabilidade de um número restrito de adultos, nomeadamente de um professor e de um especialista no centro de formação e de um membro do pessoal na empresa. As disciplinas estão agrupadas ao máximo para poderem constituir programas integrados. A experiência de trabalho está colocada no fim da formação, o que deixa pouco tempo para apreciação do estágio, mesmo se essa avaliação puder ser feita em parte durante o estágio. A avaliação está concebida de um modo tal que os alunos podem reflectir sobre a sua experiência e comentá-la. A sequência está organizada desta maneira: observar, trabalhar, narrar, escutar, redigir.

O trabalho é avaliado simultaneamente no seu conteúdo e no seu processo. As

tarefas a efectuar, as formas de organização e as relações sociais fazem parte integrante do trabalho. A intervenção pedagógica dos professores favorece o desenvolvimento da disciplina no trabalho, autonomia e maturidade pessoais, além do desenvolvimento das competências profissionais.

O sistema de tutorado reveste-se de uma importância capital nestes dispositivos – planificar o quotidiano, sessões bi-mensais de avaliação com visitas às empresas e reuniões semanais com os outros estagiários no centro de formação. Esses encontros servem de reuniões de avaliação, nos quais a atenção é dirigida para a avaliação formativa devido à orientação educativa dos estágios.

O tutor é o professor de ensino profissional na oficina do centro; uma das suas missões mais importantes consiste em seleccionar os alunos para o módulo de estágio na empresa e decidir da afectação dos alunos entre as empresas de colocação. Neste espírito, as reuniões preparatórias e as reuniões de avaliação são consideradas como instrumentos educativos mais do que administrativos.

A responsabilidade do tutor na qualidade de mediador está focada mais na vertente do processo em curso durante o estágio na empresa, do que no produto em si mesmo. O tutor deve interessar-se igualmente com as atitudes para com as normas profissionais (normas de segurança na empresa e regulamentação do trabalho), no que respeita às pessoas e aos processos de decisão e de resolução dos problemas.

Os empregadores estão incumbidos de supervisionar diariamente os estagiários e fazer um relatório semanal sobre o progresso do aluno e o seu comportamento na empresa. As tarefas são atribuídas segundo critérios que permitem que os estagiários vejam no instrutor um colega mais do que um professor.

No entanto subsistem alguns pontos negativos: a percepção que os estagiários têm de tudo o que está relacionado com o trabalho, não ultrapassa o horizonte da empresa. As tarefas são-lhes confiadas e são tratados como iguais aos outros trabalhadores de pleno



direito mas nem sempre compreendem os critérios ou as razões que determinaram a sua presença naquela empresa em particular; a confiança que o tutor e o instrutor lhes inspiram levam-nos a respeitar essa decisão. Como resultado de tudo isto tendem a considerar as diferenças entre a empresa e a oficina da escola como uma particularidade dum "mundo real", caracterizada por um ritmo mais regular no trabalho, enquanto o conteúdo não é apercebido como diferente do que aprenderam nas oficinas da escola. Na empresa, têm no entanto consciência da sua falta de experiência e conhecimentos, o que os leva a interessarem-se pela relação com os clientes, mesmo que isso não faça parte das suas atribuições. Em contrapartida, nem sempre se interessam pelas relações de trabalho dentro da empresa.

Durante as reuniões os estagiários comentam a sua experiência, evocam os aspectos das suas relações com os colegas, os chefes ou os clientes, descrevem a realização das tarefas, os contactos que tiveram com clientes reais, os constrangimentos e os prazos que tiveram que respeitar; insistem igualmente sobre o trabalho bem feito e a qualidade dos desempenhos; a experiência dos colegas é uma fonte de aprendizagem que completa a da empresa. Para concluir, gostaria de chamar a atenção para a necessidade de insistir mais com os processos de trabalho do que com o conteúdo específico de cada função, uma vez que é difícil alargar os objectivos dos estágios dada a sua curta duração. Uma pedagogia bem sucedida deve envolver-se nos processos de aprendizagem, na integração social nos grupos e numa melhor integração na sociedade; por outras palavras, partilhar mais do que competir. Independentemente das restrições económicas destas instituições, pudemos em todas elas apreciar uma aprendizagem de grande qualidade, apesar dos limites acima invocados na área dos objectivos.

Consequências para a investigação no futuro

A investigação que tem sido desenvolvida até ao presente devia pros-

seguir em duas direcções. A primeira seria a integração do estágio prático nos programas de ensino profissional e portanto a sua definição ser considerada não como um suplemento do ensino, mas como uma parte integrante pelo menos tão importante como as restantes e, obviamente, como uma ajuda à estruturação do currículo profissional em torno do referencial directo do mundo do trabalho. A segunda leva a analisar os estágios na empresa e o papel do ensino profissional actual numa dupla perspectiva do ensino dos jovens e das dificuldades próprias do mundo dos adultos: estrutura do emprego, evolução técnica, organização do trabalho, novas tecnologias, etc. Todas estas questões vêm abordadas na monografia em dois volumes publicada pelo Cedefop (1998), dedicada ao estado da investigação sobre a formação profissional na Europa, mas onde os estágios em empresa não têm uma larga divulgação ao longo dos vinte e dois capítulos que compõem esta obra (Dybowski, vol.1, p.143 e seg., vol.2 p. 21 e seg.). A mesma observação pode aplicar-se aos trabalhos de Tessaring (1998).

Serão desejáveis novas abordagens sobre os estágios na empresa para acompanhar essa evolução. Em primeiro lugar, os programas deviam ser construídos de tal forma que os estágios na empresa deixassem de ser considerados como um elemento exterior ao sistema educativo e fossem antes um factor que permitisse integrar contextos importantes da educação formal. O estudo dos programas de formação profissional permanece um domínio pouco explorado, que requer conceitos específicos, pois não basta transpor os conceitos de educação. Resumindo, a concepção e a aplicação prática dos programas constitui tanto um processo de trabalho como de controlo.

Convém igualmente redefinir a pedagogia dos estágios na empresa, centrando-a mais no ensino do que na aprendizagem. A investigação sobre o desenvolvimento dos recursos humanos pode ser muito útil sob este ponto de vista, na medida em que esta disciplina insiste no papel "transformacional" do ensino e do instructor: tutorado, supervisão e outras abordagens normativas tradicionais incluindo uma concepção mais redutora do tra-



balho, da sociedade e do indivíduo. Tendo em conta a evolução do trabalho, as abordagens cooperativas do ensino e da aprendizagem têm uma palavra importante a dizer.

A avaliação é um outro aspecto do processo educativo dos estágios práticos que conviria tratar de modo diferente da investigação. Até à data, este tema tem sido entendido como uma questão puramente técnica centrada sobre as modalidades de validação da experiência adquirida, de certificação da aprendizagem. Devem ser desenvolvidas relações entre os programas existentes e os dispositivos de avaliação, na medida em que cada uma dessas áreas constitui um meio de controlo dos objectivos e dos conteúdos, mas não poderia controlar de modo autónomo a relação pedagógica, a comunicação, nem a didáctica ou o processo educativo (que consiste em formar e não formatar os indivíduos). Na relação pedagógica, o aluno tem um papel a desempenhar e, por conseguinte, a avaliação na qualidade de instrumento pedagógico deve estar também ao serviço dos alunos. O modo como *Iniciatives Solidaires* concebeu a avaliação formativa testemunha um posicionamento esclarecido nesta matéria.

Estas abordagens deveriam incitar ao desenvolvimento da investigação sobre as possibilidades latentes e insuspeitadas das práticas inovadoras no quadro da aprendizagem no local de trabalho, quando se utilizam instrumentos formativos, derivados do sistema educativo em vez de métodos simplesmente adaptados ao emprego ou associados ao trabalho. Os princípios para a introdução do desenvolvimento da cidadania no ensino profissional, estabelecidos desde o início do século XX e particularmente no período entre as guerras por eminentes especialistas em educação, podem actualmente encontrar uma nova expressão graças às possibilidades oferecidas pelos estágios na empresa. Consequentemente, as relações pedagógicas levadas a cabo na empresa podem ser explicadas à luz de uma combinação de teorias, agora consideradas clássicas, sobre a formação profissional e a cidadania (tentando encontrar pontos de conexão entre o ensino profissional e o ensino geral) e os trabalhos empreendidos a partir do final dos anos 70 sobre a elaboração das regras táci-

tas, dos factos e dos processos de ensino e de aprendizagem (interacções simbólicas para a micro-análise e pedagogia crítica numa macro-abordagem). Apesar de muito criticadas, as propostas de Willis (1988) nesta área são muito importantes.

O estágio na empresa abre também um novo campo de exploração à investigação, na área das divisões sociais que resultam da dualização da sociedade moderna. As recentes noções de aptidão para o trabalho e de programas profissionais "escondidos", deviam ser estudadas mais de perto, porque já se reflectem na vivência dos estágios na empresa. Isto relaciona-se com a emergência das noções de "novas aptidões" e "inaptidões funcionais", que tem a ver com o que a escola não pode proporcionar mas o estágio pode. Nessa perspectiva, a aquisição das competências fundamentais durante o estágio deve ligar-se à aplicação dos princípios da investigação-acção, que permite ao aluno desenvolver o seu próprio conhecimento do trabalho, bem como a percepção e o seu posicionamento em relação ao trabalho. Assim, mais, do que concentrar-se em adquirir competências-chave, o estágio na empresa pode tornar-se no núcleo do programa de formação, permitindo a construção de um conhecimento integrado sobre o trabalho.

O estágio na empresa deve, então, ser considerado não só como um instrumento de ensino profissional (para além da formação profissional), mas também como um recurso educativo para o ensino geral. Alguns autores abordaram já essa questão estudando os dispositivos do estágio para os níveis de ensino primário e do secundário obrigatório, mas essas experiências incidiram mais sobre os aspectos funcionais do estágio do que sobre os conteúdos susceptíveis de ajudar os alunos a construir uma identidade pessoal e social lúcida em relação às condições da vida de adulto na sociedade contemporânea. A este respeito, os trabalhos de Goffman (1981, 1986), sobre a identidade na vida quotidiana, de Habermas (1979, 1987) sobre a acção comunicativa e o papel emancipador da razão e de Castells (1994, 1997, 1998a, 1998b,) sobre as mutações sociais e profissionais são completamente esclarece-



dores. Também não é inútil reler as análises marxistas de Gorz (1983, 1995) sobre trabalho e educação.

O que atrás foi dito, leva-nos, evidentemente, a considerar as consequências institucionais do estágio na empresa, para além do seu impacto sobre a aprendizagem do aluno, e tendo em consideração as consequências sobre a organização da escola e do sistema educativo. Convém, a partir daqui, redefinir as relações entre a pedagogia, a política social e a economia e reconceptualizar a divisão do trabalho, e as suas numerosas consequências sobre o tecido social.

O papel e o grau de autonomia dos professores na definição da importância dos estágios no interior dos programas – para além da sua planificação e organização – são factores que devem ser estudados. A função do professor no centro de formação está destinada a evoluir devido à sua relação com o mundo exterior, concretamente com os trabalhadores e com as empresas para onde os estudantes são enviados. Um professor autónomo está mais bem colocado para transmitir as competências sociais requeridas pelo currículo e para construir e reforçar um programa integrado, um modelo de desenvolvimento centrado nos processos mais do que um modelo normativo baseado nos conteúdos, e para se concentrar melhor sobre os resultados cognitivos do que sobre simples resultados ou factos que ocorram na sala de aula.

Algumas destas questões resultam de uma análise qualitativa; o estudo dos percursos de vida, a análise dos conteúdos e a etnografia podem esclarecer e aprofundar os nossos conhecimentos. Mas não podemos esquecer que uma problemática recente como aquela que nos ocupa deve também ser submetida à análise estatística, para fornecer informação a partir da qual se possam seleccionar aspectos fundamentais que justifiquem investigação mais aprofundada. Se levarmos em conta a proliferação de estágios práticos sob diversas formas na maior parte dos países, seria desejável dispor de informações comparativas sobre essas experiências, mostrando as variantes entre os diferentes processos pedagógicos, as modalidades de integração nos programas, os resultados da aprendizagem, a

organização da escolaridade e as relações entre o mundo da educação e do trabalho.

As ciências da educação devem, portanto, sair dos muros da escola para se aventurarem no mundo das empresas. A tarefa não é isenta de dificuldades, pois muitas empresas mostram-se relutantes à intromissão de pessoas do exterior que vêm reflectir nas suas instalações sobre assuntos que não são para seu proveito, mas sim da educação, um assunto muito afastado das suas principais preocupações e interesses. A investigação junto das multinacionais seria do maior interesse sendo aí que se encontra uma nova definição da dimensão europeia e se descreve uma multiplicidade de abordagens face a problemas semelhantes fornecendo em simultâneo critérios para avaliar e julgar os estágios na empresa num determinado contexto.

Para além dos aspectos individuais da aprendizagem, a investigação deve debruçar-se sobre a dimensão organizacional dos estágios, tanto ao nível do centro de formação como das empresas. Os jovens progridem na afirmação da sua identidade não só tendo em vista o seu futuro profissional, mas também considerando-se como membros de organizações, entre as quais se deve contar a escola. O impacto dos sectores público e privado na experiência de trabalho é relevante nestes aspectos, desde que a missão do serviço público devolvida à educação seja salvaguardada, qualquer que seja o estatuto das prestações. É também urgente associar os sindicatos à investigação em matéria de estágios de formação, uma vez que, já no princípio do século passado contribuíram com ideias importantes para enformar as identidades do mundo do trabalho. É tão importante ter em consideração o seu ponto de vista sobre estas questões como o dos directores das empresas ou as tradições da gestão dos recursos humanos. Os estágios na empresa situam-se, portanto, na intersecção das tradições da formação e do ensino profissionais, por um lado, e da investigação em termos do desenvolvimento dos recursos humanos, por outro, e no domínio da formação inicial e não da formação contínua, ou seja, num registo mais próximo da educação do que da formação.



Bibliografia

Álvarez, M. *Evaluación de los Módulos Profesionales. Estudio de la Reforma experimental de la enseñanza técnico-profesional.* Madrid: CIDE, 1993.

Aparisi, J.; Marhuenda, F.; Martínez, I.; Molpeceres, M.A.; Zacarés, J.J. *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los programas de garantía social.* València: Universitat de València, 1998.

Argyris, C.; Schön, D.A. *Theory into Practice.* San Francisco: Jossey-Bass, 1982, 8ª ed. (1ª ed. 1974).

Bernstein, B. *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata, 1997. (*Class, codes and control*, vol. 4. *The structuring of pedagogic discourse.* Londres, Routledge, 1990).

Bernstein, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid: Morata, 1998 (*Pedagogy, symbolic control and identity.* Taylor & Francis, 1996).

Bjørnavold, J. Validation and recognition of non-formal learning: the question of validity, reliability and legitimacy, in *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998.* Luxemburgo, Cedefop, 1998, vol.2, p. 215-234.

Bou, R. *La formación profesional en alternancia en la Comunidad Valenciana durante los cursos 1985-86 y 1986-87.* Valencia: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, 1988.

Bou, R. *El Programa de Prácticas de Formación Profesional en Alternancia en la Comunidad Valenciana: estudio de los resultados formativos y de inserción profesional.* València: CEP de Valencia, 1990.

Boud, D.; Keogh, R.; Walker, D. *Reflection: Turning Experience into Learning.* Londres: Kogan Page, 1989.

Castells, M. Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. In *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona: Paidós, 1994, p. 13-53.

Castells, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red.* Madrid: Alianza, vol. 1, 1997.

Castells, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad.* Madrid: Alianza, vol. 2, 1998a.

Castells, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Fin de milenio.* Madrid: Alianza, vol. 3, 1998b.

Cedefop. *Vocational education and training: The European Research Field. Background report 1998.* Luxemburgo: Cedefop, 1998.

Connell, R. *Escuelas y justicia social.* Madrid: Morata, 1997. (*Schools and social justice.* Routledge, 1993).

Dybowsky, G. New technologies and work organization – Impact on Vocational Education and Training. In *Vocational education and training: the European research field. Background report 1998.* Luxemburgo, Cedefop, vol. 1, p. 115-156.

Eraut, M. *Developing professional knowledge.* Londres: Routledge, 1994.

Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P. *Development of knowledge and skills in employment. Research report nº 5.* Brighton: The University of Sussex, Institute of Education, 1998.

Estudio sobre el Programa de Prácticas en Alternancia en Empresas. Síntesis / Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, Servicio de Inspección Técnica de Educación. Madrid, 1990.

Formación en Centros de Trabajo / Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), Madrid, 1994.

Formación profesional en alternancia. Evaluación de la experiencia vasca / Departamento de educación, universidades e investigación del Gobierno Vasco. Vitoria, Servicio Central del Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.

García, M. Els programes de garantia social: una intervenció educativa integral. *Barcelona Educació*, 1997, septiembre-octubre, 8-10.

Gimeno, J. *El currículo, una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata, 1988.

Goffman, E. La presentación del yo en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu, 1981. (*The presentation of self in everyday life.* Nova Iorque, Anchor Press, 1969).

Goffman, E. *Frame analysis: an essay on the organisation of experience.* Boston: Northeastern University Press, 1986.

Gorz, A. *Les chemins du paradis.* Paris : Galilée, 1983.

Gorz, A. *Métamorphoses du travail.* Paris : Galilée, 1991.

Guillén, P. Evaluación del módulo de Formación en Centros de Trabajo de Formación Profesional Específica en la Comunidad Valenciana. In *Informe de investigación presentado a las II Jornadas de Formación Profesional*, FETE-UGT-PV, 1998.

Habermas, J. *Connaissance et intérêt.* Paris: Gallimard, 1979.

Habermas, J. *Théorie de l'agir communicationnel.* Paris : Fayard, 1987.

Hart, M.U. *Working and Educating for Life. Feminist and International Perspectives on Adult Education.* Londres: Routledge, 1992.

Iniciatives Solidàries. Experiencia de la asociación Iniciatives Solidàries: programas de prácticas en empresas, In *Prácticas en empresa y formación profesional.* València: Universitat de València, 2000, p. 125-138.

Kolb, D.A. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

Lipsmeier, A. *Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung.* Munique, Juventa Verlag, 1978a.

Lipsmeier, A. *Organisation und Lernorte der Berufsausbildung.* Munique, Juventa Verlag, 1978a.

Lundgren, U.P. *Between hope and happening. Text and context in curriculum discourse.* Deakin: Victoria, 1983.

Lundgren, U.P. *Teoría del curriculum y escolarización.* Madrid: Morata, 1992. (*Between education and schooling: outlines of diachronic curriculum theory.* Deakin: Victoria, 1991).

Marhuenda, F. *Estudio y trabajo: la alternancia en la formación profesional.* Universitat de València: Tese de doutoramento, 1994.



Marhuenda, F. *Trabajo y educación*. Madrid: CCS, 2000.

Marhuenda, F.; Cros, M.J. *Prácticas en empresa y formación profesional*. València: Universitat de València, 2000.

Marhuenda, F.; Cros, M.J.; Giménez, E. *Aprender de las prácticas: Didáctica de la formación en centros de trabajo*. València: Universitat de València, 2001.

Marsick, V. *Learning in the Workplace*. Londres: Croom Helm, 1987.

Martínez, I; Marhuenda, F. *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. València: Universitat de València, 1998.

McKenna, P.; O'Maolmhuire, C. *Work experience in Ireland : partnerships for future effectiveness*. Dublin: Dublin City University, 2000.

Miller, A.; Watts, A.G.; Jamieson, I. *Rethinking Work Experience*. Londres: The Falmer Press, 1991.

Peege, J. *Die Betrieb im dualen System der Berufsbildung*. Baltmannweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, 1998.

Peege, J. *Die Berufsschule im dualen System der Berufsbildung*. Baltmannweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, 1998.

Reckman, P.; van Roon, R. *Aprender es practicar*. Buenos Aires: Humanitas, 1991.

Schön, D.A. *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1983.

Schön, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

Schön, D.A. (dir.) *The Reflective Turn*. Nova Iorque: Teachers College, 1991.

Simon, R.I.; Dippo, D. ; Schenke, A. *Learning Work. A Critical Pedagogy of Work Education*. Nova Iorque: Bergin & Garvey, 1991.

Soriano, P. La FCTen la estrategia del centro para la formación y la inserción. Planificación pedagógica y administrativa. In Marhuenda, F. et Cros, M.J. *Prácticas en empresa y formación profesional*. València: Universitat de València, 2000, 83-94.

Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: morata, 1984 (*An introduction to curriculum research and development*. Heinemann, Londres, 1981).

Tessaring, M. *Synthesis report: Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe 1998*. Luxembourg: Cedefop, 1998.

Tyler, R.W. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1973. (*Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago University Press, 1949).

Vocational education and training: the European research field. Background report 1998/ Cedefop, Luxemburgo, 1998.

Willis, P. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal, 1988. (*Learning to labour: how working-class kids get working-class jobs*. Saxon House, 1977).

Zabalza, M.A. *Evaluación del programa de prácticas en alternancia de la Comunidad Autónoma Gallega*. Santiago de Compostela: CIDE, 1991.



A concepção e avaliação dos programas de estágio de formação na empresa: perfil da equipa de apoio

O estágio de formação na empresa: conceito e contexto

Ouvir, observar e ler a par do trabalho prático são os diferentes aspectos da aprendizagem e da aquisição das competências necessárias ao exercício de uma profissão. Muitas dessas actividades podem ter lugar na aula, ou através do ensino a distância mas em ambos os casos o aluno não está numa situação real mas sim de simulação de situações da vida real.

No contexto da empresa, são as relações interpessoais (com os colegas, a hierarquia, os clientes, os fornecedores), as estratégias para resolução dos problemas, as normas da organização, a qualidade e o volume de trabalho, a utilização do equipamento e das infra-estruturas, etc., que condicionam fortemente o desempenho, a satisfação e a segurança de cada pessoa. Aplicar em ambiente de trabalho as competências aprendidas em contextos puramente educativos permite aos indivíduos tomar consciência da eficácia do seu trabalho e das suas reais capacidades.

Os jovens têm a possibilidade de praticar os conhecimentos adquiridos na sala de aula, quer trabalhando para um empregador quer beneficiando de um emprego temporário numa empresa no quadro de um programa de estágio de *formação profissional*.

O estágio de formação profissional é uma modalidade de *formação baseada no trabalho*, caracterizada pelo facto do indivíduo poder testar as suas competências efectuando uma série de tarefas. Combina a aprendizagem com a experiência de trabalho no seio de uma empresa. Deste modo, trata-se de um contexto de formação com vista à aquisição de um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes de um contexto profissional, na medida em que o aluno adquire essas competências cumprindo um certo número de tarefas e de funções num ambiente real de trabalho, em geral numa pequena ou média empresa.

O objectivo dos estágios de formação é aumentar as competências dos indivíduos e contribuir para uma maior possibilidade de encontrarem um emprego. Pode também servir como estratégia para promoção do emprego, na medida em que os beneficiários dos programas são com frequência recrutados pela empresa onde fizeram o estágio ou por uma empresa do mesmo sector.

O estágio é considerado como uma modalidade de formação completa quando é efectuado de modo independente e fora de qualquer actividade de formação. Pode também fazer parte de um programa de formação mais alargado.

Enquanto actividade formativa, o estágio encerra muitas vezes o período do curso no quadro de uma formação

**Miguel Aurelio
Alonso García**

*Departamento de Psicologia
Diferencial e do Trabalho,
Faculdade de Psicologia,
Universidade Complutense
de Madrid*

O presente artigo aborda a temática dos estágios de formação, começando por uma descrição das diferentes modalidades existentes; prossegue apresentando uma análise das etapas que devem ser cumpridas ao nível dos estágios de formação, a fim de reduzir ao mínimo os erros e os problemas e aumentar as possibilidades de sucesso quando da aplicação do que constitui um instrumento-chave na melhoria da qualificação e da inserção profissional das pessoas que neles tomam parte.

No âmbito da metodologia proposta, um papel essencial é restituído à "equipa de apoio", encarregada de transmitir e recolher informação junto dos agentes implicados, assim como zelar pelo bom funcionamento do programa e realização dos objectivos propostos.



profissional para o emprego ou de ensino profissional. Em ambos os casos, trata-se de um estágio chamado "na empresa", destinado a permitir ao aluno pôr em prática os conhecimentos e competências que aprendeu no curso, numa situação real de trabalho. No que diz respeito ao ensino profissional controlado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a mais conhecida modalidade de estágio é a da "formação profissional nos Centros de Trabalho" (FCT); *tem lugar num ambiente real de trabalho, e é um módulo que deve permitir aos alunos exercerem as tarefas específicas das várias profissões, e familiarizarem-se com a organização dos processos de produção ou de prestação de serviços, e as relações socioprofissionais dentro da empresa* (Dirección General de Formación Profesional Reglada, 1994). Além da ECT, o MEC também é responsável por outro tipo de experiências de formação-emprego, tais como as escolas-oficina, as casas de ofícios, ou os estágios de formação na empresa para os estudantes no último ano dos cursos universitários (*practicum*).

Na formação profissional para o emprego é cada vez mais frequente dedicar algumas horas no fim dos cursos para formação prática na empresa, ou seja formação na empresa como actividade complementar.

Contudo, certos módulos de estágios nas empresas são concebidos como iniciativas independentes de emprego-formação. Nesse caso, os alunos são integrados numa organização durante um período de tempo determinado a fim de adquirirem as competências necessárias para poderem exercer uma profissão, sem quaisquer sessões de formação teórica dispensadas antes ou depois.

Quer o estágio se inscreva num programa de formação mais vasto (do tipo formação profissional na empresa ou formação profissional para o emprego) quer constitua uma iniciativa de formação independente, o êxito dos programas depende, em larga medida, da sua concepção, dos instrumentos utilizados para os avaliar e das competências técnicas dos instructores encarregados de os acompanhar.

A psicologia do trabalho, um ramo especializado da psicologia, pode contribuir para nos fazer progredir na investigação e na acção em matéria de estágios de formação, uma vez que se ocupa precisamente dos comportamentos dos indivíduos no trabalho, ou em situações ligadas à área profissional a partir dos diversos níveis de análise (individual, colectiva, organizativa e social), com a finalidade de observar, descrever, medir, analisar, prever, explicar e, se for esse o caso, modificar esses comportamentos de maneira a proporcionar mais satisfação, segurança e melhor desempenho dos indivíduos.

As experiências de *emprego-formação* e os estágios na empresa fazem parte do campo de estudos da psicologia do trabalho. A análise e a descrição dos postos de trabalho, a socialização através do trabalho, as diferenças individuais perante o trabalho ou as situações profissionais (inerentes ao indivíduo, às relações entre as pessoas ou entre os grupos), a avaliação, a selecção e a formação do pessoal, a avaliação do desempenho, a satisfação no trabalho, a motivação, a orientação profissional, os instrumentos para analisar a evolução dos postos de trabalho, a saúde no trabalho, a ergonomia etc. constituem outros tantos domínios da psicologia do trabalho que podem encontrar aplicação directa na investigação e na acção em matéria de estágios de formação.

A participação de um psicólogo do trabalho e de especialistas de disciplinas aparentadas, considera-se indispensável na área dos estágios na empresa, se quisermos abordar o estudo dos programas numa perspectiva pluridisciplinar e garantir a sua eficácia.

A concepção dos programas dos estágios de formação.

O êxito de um programa seja ele qual for, está condicionado pela qualidade da sua concepção e planeamento. O facto de se dedicar o tempo necessário ao planeamento de um programa de estágio na empresa favorece a sua boa realização posterior.



Os programas de estágios "na empresa" têm de ser planificados e concebidos com o maior cuidado. Uma etapa prévia consiste em determinar se são de facto necessários – por exemplo, é económica e socialmente pouco rentável lançar programas de estágios de formação que sejam dirigidos a grupos de pessoas já qualificadas e competentes no exercício da sua profissão, ou para preparar para uma profissão pouco representativa no mercado de trabalho.

Uma vez demonstrado o interesse dos programas, é conveniente, antes de lançar a fase de concepção, assegurar o apoio activo dos dirigentes das organizações e das estruturas solicitadas a intervir activamente nesses programas. Sem esse apoio, o êxito dos programas é muito improvável, na medida em que é desses dirigentes que depende a sua viabilidade económica e a receptividade por parte dos trabalhadores que irão formar os "estudantes" que venham a integrar as suas organizações.

Além disso, sem a colaboração desses dirigentes, será impossível aplicar as medidas de acompanhamento e de avaliação necessárias para detectar os problemas que possam surgir e resolvê-los a tempo, velar pela satisfação de todos os trabalhadores, obter uma boa rentabilidade e eficácia dos programas, evitar qualquer acidente, etc. Os responsáveis da empresa devem ser os primeiros a aderir e a apoiar a concepção, o planeamento e a execução do programa de estágios de formação.

Objectivos

O principal objectivo de um programa de estágio é melhorar as qualificações e empregabilidade dos participantes.

As diferentes modalidades de formação existentes incidem todas sobre a transmissão de conhecimentos e de "saberes"; esse objectivo aplica-se igualmente aos estágios na empresa, que privilegiam especialmente o desenvolvimento do "aprender a fazer", quer dizer a aquisição de capacidades que permitam exercer correctamente uma profissão. Pelo facto de o estágio estar integrado num ambiente real de trabalho, o desenvolvimento das atitudes deve incidir no "saber ser", que estando

intimamente ligado com as normas e a cultura da organização, determina, por sua vez, o "ser capaz de fazer". Para garantir o sucesso do programa do ponto de vista dos que nele participam, é conveniente acrescentar a dimensão da motivação, que designa aquilo a que poderemos chamar o "querer fazer".

Actualmente, a formação está ligada à obtenção e à conservação de um emprego, daí resultando que, os estágios de formação na empresa são, em muitos casos, um esquema para "arranjar" emprego. Muitas vezes a formação é oferecida a pessoas que acabam por permanecer nessas organizações. Quando isso não sucede, são ajudadas a procurar emprego noutras empresas.

Sempre que uma empresa tenha meios e precise de admitir pessoal, dificilmente deixará de recrutar o estagiário que ajudou a formar num determinado posto de trabalho, desde que este estagiário se mostre bem adaptado às normas da organização e do serviço, aos colegas de trabalho, realize trabalho de qualidade no que respeita aos prazos e se sinta satisfeito. Há poucos processos de selecção que permitam avaliar de forma tão rigorosa a aptidão para um posto de trabalho específico.

Entidades e pessoal envolvidos

Para além dos beneficiários, há um grande número de pessoas envolvidas nos programas de estágio na empresa. Duas grandes entidades são de destacar: a empresa que acolhe os formandos e o estabelecimento de onde eles provêm. Como já foi afirmado, a proveniência pode ser muito diversificada: último ano de ensino profissional regulamentado, curso de formação para o emprego, ou uma organização que ofereça estágios de formação "a tempo inteiro". Em qualquer dos casos, existe um estabelecimento de origem, de onde provêm os estagiários e um estabelecimento de acolhimento – a empresa que os recebe.

Como se vê no Quadro 1. tanto a empresa que acolhe o estagiário como o estabelecimento de origem devem designar determinadas pessoas para um certo número de responsabilidades e funções específicas.



Quadro 1

Pessoas envolvidas nos estágios na empresa

Empresa	Proveniência dos alunos
Principais coordenador(es) ou responsáveis pela organização	• Principais coordenador(es) ou responsáveis pelo programa
• Tutor(es)	• Equipa de apoio a tutores e alunos
• Instrutor(es)	
• Estudante(s)	

Os coordenadores ou responsáveis principais no seio de cada organização e de cada estabelecimento de origem estão encarregados de assinar os acordos de cooperação e de resolver os problemas de gestão. A sua função não se limita às tarefas administrativas ou protocolares, devendo acima de tudo assegurar a colaboração activa de todos os envolvidos no programa, zelando pelo seu empenhamento na formação prática "dos alunos".

Dentro da empresa há geralmente um tutor, isto é, uma pessoa designada para monitorar a aprendizagem dos estagiários, assegurando a sua adaptação à cultura da empresa e responsável pela prossecução dos objectivos em geral. Em alguns casos, o tutor encarrega-se também directamente da formação dos alunos, noutros casos essa tarefa é confiada a um instrutor, ou seja a um técnico de grau médio, mas familiarizado com o trabalho quotidiano.

No estabelecimento de proveniência dos alunos, o coordenador principal do programa é secundado por uma equipa de apoio encarregada do acompanhamento e da avaliação do programa dos estágios. O seu objectivo principal é responder às necessidades dos tutores e dos alunos e zelar pelo desempenho dos estagiários e pela qualidade da formação que recebem.

Fases de implementação

Antes dos alunos começarem o estágio é conveniente proceder a um certo número de actividades prévias:

☐ Selecionar as empresas de acolhimento e assinar acordos de cooperação;

☐ Identificar em cada empresa os lugares de estágios de formação;

☐ Nomear em cada empresa os tutores e os instrutores;

☐ Criar as equipas de apoio encarregadas da avaliação e do acompanhamento do programa;

☐ Descrever aos estagiários os postos de trabalho propostos, especificando para cada um, os objectivos, o seu lugar no organigrama, os conhecimentos exigidos, as tarefas a cumprir, o equipamento, as responsabilidades, o nível de decisão, o tipo de instruções e supervisão, erros possíveis e suas consequências...;

☐ Seleccionar os alunos insistindo bem nas características da oferta, para evitar decepções; evitar escolher diplomados de nível universitário para estágios de formação profissional de nível inferior; identificar os estudantes a tempo inteiro e excluí-los do programa; respeitar sempre as características e requisitos do estágio de formação;

☐ Assinar os contratos de estágio;

☐ Integrar os estagiários

Metodologia de formação

A metodologia de formação dos estagiários está geralmente de acordo com a cultura e as tradições da empresa ou do serviço. Em certos casos, o conjunto de tarefas confiadas ao estagiário é objecto de um controlo directo, quer do trabalho efectuado quer do modo como é realizado, enquanto outras empresas não dão quaisquer instruções ao estagiário sobre o que deve fazer, quando fazer e como fazer.

As duas estratégias podem provar ser pertinentes, mas no segundo caso compete ao estagiário tomar a iniciativa de ir ao encontro dos outros empregados e oferecer os seus serviços.



Duração

Os estágios não têm de ter necessariamente a mesma duração. A duração de um estágio deve estar de acordo com as características de cada posto de trabalho: logo que a aprendizagem estiver concluída e o estudante domine as várias competências, é inútil prolongar o estágio.

Horários

As características da organização que oferece a formação prática e do serviço onde o estágio é efectuado devem ser examinadas com especial atenção. Os horários dos estágios práticos devem ser flexíveis e adaptarem-se aos diferentes serviços para evitar que o estagiário passe horas fora do posto de trabalho sempre que o tutor ou o instrutor tiver horários de trabalho diferentes do seu.

Modalidades de remuneração

Há várias modalidades de remuneração previstas para os programas de estágios de formação; em certos casos, o estágio é objecto de um "contrato de estágio" formalizado ou de uma "bolsa de formação" e o estagiário é, portanto, remunerado. A formação pode ser financiada pela empresa de acolhimento e/ou pelo organismo responsável pelo programa. A vantagem de um co-financiamento reside no facto de as duas instituições se empenharem em conjunto no cumprimento dos objectivos do programa.

Noutros casos, nomeadamente quando as empresas se mostram reticentes em acolher estagiários, é a empresa que recebe um subsídio por cada estagiário, ou mesmo por cada hora de presença de um estagiário na empresa. O envolvimento e a motivação do estagiário para adquirir um "saber-fazer" estão neste caso assegurados, uma vez que aceitou fazer o estágio sem contrapartida financeira, para além dos subsídios para transporte.

Um último caso é quando não está prevista qualquer retribuição nem para o estagiário nem para a organização de acolhimento. Nestas circunstâncias, algumas instituições, sobretudo as que estão ligadas à área da formação para o emprego, privilegiam os centros que têm capacidade para oferecer aos estudantes um estágio na empresa imediatamente a seguir ao final do curso.

Avaliação do programa de estágios na empresa

Actualmente, é impensável lançar um programa de avaliação sem discussão prévia sobre o modo de avaliação dos resultados. Existe uma grande variedade de instrumentos para recolher informação sobre a evolução dos estágios na empresa, e outros destinados a avaliar a utilidade do programa com base em dados concretos.

Escalas de valor, inquéritos e protocolos de recolha de informação

Protocolo de recolha de informações sobre as actividades realizadas durante o estágio

As características do posto de trabalho devem ser definidas antes do formando começar o estágio. A descrição do posto de trabalho deve incluir as funções e tarefas a cumprir, os equipamentos, material e instrumentos a utilizar, o nível de responsabilidade, a participação nos processos de decisão, etc. Paralelamente, deverá ser ajustado um plano de formação, especificando o que o aluno deve aprender a fazer e qual o tempo de que dispõe para atingir esse objectivo.

Uma vez iniciado o estágio, devem ser recolhidas informações sobre as tarefas efectuadas pelo estagiário e sobre o tempo que demorou a executá-las, bem como sobre os materiais que utilizou, para se verificar se foram atingidos os objectivos previamente fixados e determinar em que medida as funções previstas na descrição do estágio foram efectivamente cumpridas. Este tipo de protocolo visa dois objectivos: por um lado, desde que esteja assinado pelo tutor e pelo aluno, constitui uma prova escrita das tarefas efectuadas e, por outro, permite detectar os desvios em relação ao planeamento inicial, e deste modo, verificar se as tarefas efectivamente realizadas estão de acordo com as que estavam previstas. Por exemplo, se a maior parte das tarefas efectuadas forem monótonas e repetitivas e em nada contribuírem para a sua aprendizagem, a equipa de apoio deve intervir para evitar situações de insatisfação e assegurar a produtividade.



Escalas de avaliação dos desempenhos

Nelson (1990) sugere que a avaliação do desempenho (e da satisfação) de um indivíduo no posto de trabalho fornece indicadores sobre a adequação ou inadequação das competências do trabalhador em relação à empresa. Nessa mesma perspectiva, Chao, O'Leary-Kelly; Wolf, Klein e Gardner (1994) consideram que a eficácia do desempenho baseada na aprendizagem das funções e tarefas específicas ligadas ao posto de trabalho tem uma influência positiva na socialização do trabalhador.

A avaliação do desempenho do estagiário pode ser conduzida por vários actores: o próprio estagiário, o supervisor, os colegas, os clientes e os subordinados (Cascio, 1995). Tratando-se de tarefas práticas, parece no entanto desejável, reduzir aos dois primeiros os agentes de avaliação, ou seja ao próprio estagiário (auto-avaliação do desempenho) e tutor. Esta avaliação pode considerar o desempenho num dado momento, ou a sua evolução ao longo de vários meses.

As variáveis que se devem ter em conta, usando por exemplo a escala de Lickert de cinco ou sete níveis, são as seguintes:

- ☐ a pontualidade, o respeito pelos horários de chegada e saída;
- ☐ o absentismo ou a assiduidade ao trabalho;
- ☐ o interesse e o esforço na aprendizagem;
- ☐ a utilização correcta dos equipamentos, material e instrumentos;
- ☐ Uma gestão adequada do tempo necessário para a execução das tarefas;
- ☐ desempenho óptimo do trabalho;
- ☐ capacidade de trabalho em equipa;
- ☐ cumprimento das instruções;
- ☐ valorização geral dos desempenhos profissionais;

Esta lista considera oito aspectos específicos para fins de avaliação, aos quais se acrescenta uma avaliação geral dos desempenhos. A avaliação tem como principal objectivo detectar os aspectos que poderiam ser melhorados após a intervenção de uma equipa de apoio. É importante recolher os pontos de vista do estagiário e do seu tutor, para analisar as suas divergências, mesmo que se espere que as avaliações do estagiário sejam consideravelmente mais favoráveis do que as do tutor.

Segundo Quijano (1992) e Landy e Farr (1983), uma avaliação dos desempenhos adaptada aos estágios na empresa deveria comportar três objectivos: recolher informações úteis para a tomada de decisões, fornecer aos estagiários um *feed-back* (específico e descritivo) acerca do seu desempenho, e determinar se as técnicas utilizadas na selecção, formação e acompanhamento foram adequadas.

Escalas de avaliação de satisfação

A satisfação designa uma atitude ou um conjunto de atitudes, que uma pessoa manifesta para com o seu trabalho em geral, ou certos aspectos específicos desse trabalho (Arnold, Robertson; Cooper, 1991; Beer, 1964; Bravo, 1992; Griffin e Bateman, 1986; Harpaz, 1983; Peiró, 1984; Salancik e Pfeffer, 1977).

Locke (1976), define a satisfação profissional como um estado emocional favorável ou agradável, determinado pela percepção subjectiva da pessoa em relação à sua experiência profissional. Vários autores propõem definições semelhantes da satisfação conceptualizada enquanto emoção. (Crites, 1969; Davis e Newstrom, 1999; Muchinsky, 2001; Mueller e McCloskey, 1990; Price e Mueller, 1986; Smith, Kendall e Hullin, 1969). Se a satisfação é efectivamente um estado emocional, então as emoções têm um papel determinante nos estágios de formação na empresa.

Para Locke (1976), o que determina a satisfação é a distância resultante do confronto entre as experiências reais de trabalho e o critério pessoal. Este autor identifica nove facetas ou dimensões específicas da satisfação profissional: a



satisfação ligada ao trabalho, o salário, a promoção, os benefícios, as condições de trabalho, o controlo hierárquico, as relações com os colegas, com a empresa e com a direcção.

Os diferentes modelos de satisfação dependem do grau de conformidade entre as expectativas do indivíduo e o que obtém realmente do seu trabalho (Locke, 1969; Porter e Lawler, 1969). Na medida em que prevalecer um equilíbrio, e não houver, portanto, disparidades entre esses dois níveis, o indivíduo sentir-se-á satisfeito com o seu trabalho. As disparidades podem ser de dois tipos: intra-individuais, quando o indivíduo compara a percepção que tem da sua experiência profissional real com os critérios pessoais; interpersonais, quando o indivíduo se compara com o outro para determinar o seu grau de satisfação (Muchinsky, 2001).

Parece evidente que a satisfação é um dos factores determinantes da adaptação do estagiário ao seu posto de trabalho durante o estágio. É por isso que se recomenda avaliar a satisfação geral e a satisfação em relação às diferentes facetas específicas do local de trabalho, e seguir a sua evolução ao longo de todo o estágio. Para medir o grau de satisfação, a avaliação pode utilizar a escala simples de Lickert aplicada às seguintes áreas a avaliar:

- ☐ funções e tarefas executadas no posto de trabalho;
- ☐ formação recebida;
- ☐ equipamento, material e instrumentos;
- ☐ condições materiais (local de trabalho, luz, temperatura);
- ☐ segurança no trabalho;
- ☐ relações com os colegas;
- ☐ tutor;
- ☐ instrutor/es;
- ☐ nível geral de satisfação

Entrevistas

As entrevistas individuais ou em grupo permitem recolher informações quali-

tativas indispensáveis para o confronto com os dados obtidos por outros meios. Quando conduzida num clima de confiança e de apoio aos estagiários, a entrevista permite conhecer as suas emoções e os sentimentos e obter informações úteis que permitem prevenir problemas. Essas informações não se reflectem nas escalas de avaliação, mas ajudam a tomar decisões apropriadas relativamente a medidas específicas. Além disso dão uma visão sobre vários aspectos do programa que tutores e estagiários devem conhecer.

Inquéritos sobre a inserção profissional e sessões de apoio de grupo para a procura de emprego

Tendo em conta os custos e os recursos envolvidos nos programas de estágios na empresa, seria contraproducente não dispôr de um feed-back de informação sobre os resultados desses programas. Convém analisar a rentabilidade dos estágios efectuados e determinar se os objectivos foram ou não atingidos. Um simples inquérito permitiria saber quantos estagiários encontraram trabalho a seguir ao estágio e forneceria informações sobre as características do recrutamento e do modo como o estagiário encontrou trabalho. Essas informações são úteis sob muitos aspectos: por um lado, conferem legitimidade aos estágios na empresa e estimulam a criação de outros, por outro, permitem reflectir sobre as razões que fazem com que certos indivíduos não tenham conseguido encontrar trabalho passado um certo tempo.

Os inquéritos sobre inserção profissional poderiam ser realizados em duas datas, ou seja, seis meses e um ano após a conclusão do programa, para reflectir sobre as mudanças ao longo do tempo.

As pessoas que não tivessem encontrado trabalho ao fim de seis meses podiam ser convidadas a participar em sessões de apoio de grupo. Essas sessões teriam como objectivo ajudar a resolver os problemas enfrentados na procura de um emprego.

Se essas sessões forem frequentadas por estagiários que tinham encontrado trabalho, as suas opiniões e a descrição das suas experiências de procura de trabalho e das estratégias de que se socor-



reram para ultrapassar problemas, seriam muito úteis aos que estão ainda a tentar arranjar emprego.

Acções específicas de apoio

Orientação profissional

A orientação profissional é um processo de mediação que consiste em informar, apoiar e dar uma ajuda estratégica aos que procuram emprego para que possam orientar-se na procura e identificação do posto de trabalho mais adequado, em função do seu perfil de competências e do plano de carreira escolhido, bem como das oportunidades do mercado de trabalho.

Para aconselhar correctamente os jovens em estágios de formação, é indispensável conhecer as características do mercado de trabalho e da oferta de formação. Para cada etapa do estágio é, portanto, conveniente:

- ❑ determinar as saídas profissionais possíveis tomando como referência as classificações nacionais de perfis profissionais. No caso da Espanha deve ser consultada a *A Clasificación Nacional de Ocupaciones* (INE, 1994);

- ❑ tomar conhecimento dos números da oferta, procura e colocação, publicados pelo Observatório Permanente das Profissões (INEM, 1997, 1999) ou pelas comunidades autónomas, (por exemplo: *Comunidad de Madrid*, 1999). Identificar as possibilidades de formação complementar e os itinerários possíveis, reportando-se a publicações como as do Instituto Nacional do Emprego (INEM 1993) e aos vários instrumentos fornecidos por essa instituição que permitem identificar os níveis de formação requeridos por cada profissão.

- ❑ recolher informações sobre as condições habituais de recrutamento em cada sector.

Essas informações podem ser transmitidas aos estagiários no final do período de estágio, através das sessões de

informação com grupos de 15 a 20 pessoas com o mesmo perfil, em moldes semelhantes ao das reuniões de informação profissional para o emprego (INEM, 1994). Uma lista de empresas susceptíveis de se interessarem pela candidatura desses jovens, que incluía os nomes das pessoas a contactar, poderia ser obtida consultando os anuários profissionais e ser distribuída durante as reuniões.

Qualificações necessárias para procurar um emprego

O estágio é um processo de formação centrado no trabalho, mas seria também útil aos estagiários terem formação nas técnicas de procura de emprego. Neste contexto, uma das actividades da orientação profissional podia consistir na organização de vários cursos sobre esta matéria, o que teria lugar imediatamente após o fim do programa, a fim de acrescentar as competências necessárias à procura e obtenção de um emprego. No guia dedicado à criação desses cursos, o INEM sugere a metodologia a seguir e as actividades possíveis (INEM, 1994).

Esse tipo de acção permite avaliar as qualificações das pessoas bem como os seus interesses, a sua disponibilidade, dificuldades encontradas e receios, pontos fortes e debilidades, etc. Um itinerário de inserção pode assim ser estabelecido para cada pessoa.

Promoção do emprego

É possível para um grande número de estagiários serem contratados pela organização onde receberam o estágio. Os estagiários podem também apresentar a sua candidatura a empresas do mesmo sector susceptíveis de lhes dar emprego. A selecção dos lugares de estágio na primeira fase do programa afigura-se, portanto, determinante para uma ulterior procura de emprego, pois não faria sentido criar estágios para empregos com escassa representação no mercado de trabalho.

Não restam dúvidas, de que todas as acções empreendidas para promover o emprego, ou seja para estabelecer a



relação entre os que procuram trabalho e as empresas ou empregadores susceptíveis de os recrutar, contribuem para facilitar a inserção profissional dos estagiários e assegurar que o programa de estágio na empresa cumpre com sucesso os seus principais objectivos. Entre as iniciativas possíveis, citemos a organização de reuniões com os empregadores, seminários ou conferências sobre temas específicos, contactos telefónicos, visitas às empresas e a divulgação dos perfis dos estagiários especificando a formação e experiência adquiridas. O sucesso destas acções requer uma cuidadosa selecção das empresas a contactar e o conhecimento dos perfis dos estagiários. Por outras palavras, as acções de promoção do emprego apoiam-se num trabalho prévio de orientação profissional, que deve ter sido realizado com os alunos que participam no programa de formação para o emprego.

Perfil da equipa de apoio

A *equipa de apoio* é formada por pessoas encarregadas de zelar pela satisfação dos estagiários e dos tutores, de verificar se os estagiários progridem na aprendizagem, se adquirem as capacidades ligadas ao seu posto de trabalho, efectuem correctamente as tarefas que lhe são confiadas e mantêm boas relações com os colegas e chefes; esta equipa é igualmente responsável pela identificação de eventuais problemas e da sua resolução.

As estratégias que a equipa de apoio deve desenvolver no quadro dos estágios na empresa não estão muito longe das que Cohen (1998) caracterizou quando se refere ao mentor no contexto de uma organização.

A primeira função que essa equipa deve exercer a partir do momento em que toma conhecimento das informações comunicadas pelos coordenadores do programa, consiste em **transmitir essa informação** aos tutores e aos estagiários. Trata-se de os informar sobre as relações que deverão estabelecer entre si, o significado da sua presença assídua na empre-

sa, a metodologia utilizada para recolher informação, etc.

A **recolha de informação** constitui a segunda função da equipa de apoio. Deve recolher toda a informação que permita avaliar e medir o nível de eficácia, satisfação e desempenho do estagiário, bem como a sua adaptação ao posto de trabalho. É por isso conveniente ter em consideração as opiniões dos tutores e instructores sobre o estagiário, a sua integração no serviço, a sua evolução e a sua aplicação ao trabalho.

A terceira função consiste em **analisar a informação** obtida, a fim de verificar se o estágio decorre como previsto. Se todos estiverem satisfeitos, como frequentemente acontece, basta fazer um esforço para que essa situação se mantenha. É perante os problemas ou incidentes eventuais que a equipa de apoio deve intervir para encontrar uma rápida solução, interrogando todas as pessoas envolvidas e tendo em consideração todos os pontos de vista de modo a agir com imparcialidade.

Convém, por fim, **ajudar** cada estagiário a planear o seu **futuro profissional**. Em certos casos, essa função é facilitada pela vontade da empresa de contratar o estagiário no final do estágio, noutros será preciso identificar as possibilidades de emprego segundo os sectores e estabelecer a lista de empresas interessadas, bem como os perfis dos empregos que melhor se adequam às qualificações adquiridas pelos estagiários na empresa. O contacto directo é a melhor acção de promoção de emprego, mas também é possível comunicar ao aluno essa lista para que faça ele próprio as suas diligências. Pode revelar-se útil completar a formação profissional na empresa com uma formação sobre as técnicas de procura de emprego e sobre as etapas a vencer aquando da selecção.

Os profissionais que formam a equipa de apoio devem possuir ou estarem em condições de adquirir as capacidades que lhes permitam exercer correctamente as funções que lhes foram confiadas. O Quadro 2. mostra a lista das competências e das funções que



Quadro 2

Perfil de uma equipa de apoio

Aptidões exigidas	Funções	Instrumentos de apoio
- Σ Capacidade de síntese - Σ Expressão oral - Σ Competências sociais	Informar os alunos e os tutores sobre as características do programa, as actividades a realizar, os protocolos a observar, etc. e informar os coordenadores principais sobre os avanços do programa, os incidentes ocorridos e as soluções apontadas.	- Σ entrevistas - Σ documentos escritos - Σ conversas telefónicas
- Σ Observação - Σ Saber escutar - Σ Empatia - Σ Capacidade de avaliação - Σ Flexibilidade - Σ Competências sociais	Recolher informação sobre as tarefas efectuadas, a aprendizagem realizada, a apreciação do desempenho e a satisfação, as atitudes, as relações com os colegas, análise de expectativas, etc. Esta informação só pode ser obtida se for estabelecido um clima de confiança que permita ao "aluno" partilhar com o "pessoal de apoio" as suas experiências emocionais, positivas ou negativas face ao trabalho, para os analisar em conjunto.	- Σ protocolos para a recolha de informações - Σ entrevistas individuais e em grupo com os tutores e alunos
- Σ Resistência à monotonia - Σ Concentração	Revisão das informações recolhidas, analisar dados, intervir junto dos indivíduos mal adaptados, redigir relatórios etc.	Σ programas de estatísticas, folhas de cálculo, tratamento de texto
- Σ Facilidade na resolução dos problemas - Σ Competências sociais - Σ Atitude assertiva	Deteção e resolução dos problemas: tentar um compromisso em caso de desacordo entre o tutor e o aluno, aumentar a satisfação dos alunos no trabalho quando necessário, ajudar a analisar o seu comportamento, as suas expectativas... Contribuir para que o aluno altere a sua atitude se necessário e consiga adaptar-se ao seu posto de trabalho, à organização e aos colegas. A metodologia recomendada é a mesma que para a recolha de informações.	Σ entrevistas individuais e em grupo com os tutores e alunos
- Σ Capacidade de análise e classificação da informação - Σ Competências para a formação em grupo	Planificar o futuro analisando o mercado de trabalho, as condições de acesso ao emprego, as possibilidades de formação complementar. Dar aos alunos orientação em matéria de procura e obtenção de emprego, respeitando sempre seus interesses, o seu saber-fazer, capacidades e disponibilidade. Formá-los nas técnicas de procura de emprego e informá-los sobre os sectores que oferecem maiores oportunidades.	- Σ Instrumentos de análise do mercado de trabalho - Σ entrevistas individuais e em grupo - Σ formação específica

lhes correspondem, bem como os instrumentos e metodologias requeridas para o trabalho quotidiano da equipa.

O futuro dos estágios de formação em Espanha

Os programas de estágios de formação na empresa parecem constituir uma das melhores formas, senão a melhor, para os beneficiários adquirirem um nível elevado de qualificação para exercerem uma profissão, tendo o estágio na

empresa um impacto directo nos níveis de inserção profissional.

No caso espanhol, um período de estágio na empresa está sistematicamente previsto no quadro do ensino secundário (*Ciclos de Grado Medio e Ciclos de Grado Superior*), de grau médio e superior, das escolas-oficina (*Escuelas de Taller*), das "Casas de Ofícios" e das oficinas para o emprego (*Talleres de Empleo*).

No que diz respeito à formação profissional inicial que depende do Minis-



tério da Educação e Cultura, a modalidade dos estágios práticos mais representativa é a das formações profissionais nos Centros de Trabalho (*Formación en Centros de Trabajo*, FCT). Este módulo, obrigatório para os alunos que frequentam um ciclo de formação de grau médio ou superior, tem lugar durante o ano escolar, por períodos de oito, dez ou quinze semanas. O estágio é efectuado um ou dois trimestres após a conclusão do conjunto das unidades de competência que fazem parte do certificado para o qual se está a preparar. Os horários de presença no local de trabalho correspondem aos horários de trabalho habituais na empresa.

As escolas-oficina e as oficinas para o emprego são centros de trabalho e formação, que oferecem aos jovens desempregados menores de 25 anos uma formação profissional para o emprego em alternância, que inclui um estágio prático, (trabalho em contexto real), a fim de qualificar esses jovens para o exercício da profissão e facilitar a sua entrada na vida activa. Em 1999, um total de 19 137 pessoas formaram-se nas escolas-oficina e nas "casas de ofícios" (respectivamente 12 118 e 7 019 alunos).

As oficinas para o emprego são programas que combinam emprego e formação, nos quais os participantes adquirem formação e experiência profissionais, realizando trabalhos de utilidade pública ou social nos grandes sectores considerados como as grandes áreas de emprego (serviços de utilidade colectiva, serviços culturais ou de lazer, serviços de proximidade), possibilitando-lhes uma posterior inserção profissional tanto por conta de outrem como através do auto-emprego ou de projectos de interesse social.

Em Espanha, no ano de 1999-2000, 453 870 alunos frequentaram cursos de formação profissional (MEC, 2000); isso significa que quando o novo programa nacional de formação profissional entrar em vigor em todo o país, tornando o estágio obrigatório (até agora facultativo) para todos os alunos que seguem o ciclo de formação, será preciso organizar para cada um deles estágios nos Centros de Formação para o Emprego.

A FCT é um desafio a todos os tutores que trabalham nos estabelecimentos encarregados de fazer o acompanhamento dos estagiários. A equipa docente ao assumir essa função deve beneficiar de uma formação adequada e dispor de recursos suficientes para trabalhar eficazmente e assegurar aos estagiários um bom nível de aprendizagem durante a parte prática da sua formação profissional. A criação em cada centro de formação, de um lugar a tempo inteiro de responsável pelos estágios na empresa, seria sem dúvida uma primeira etapa no sentido do êxito desta missão, que inclui numerosas tarefas: conceber, avaliar e efectuar o acompanhamento dos programas de estágio, promover o emprego dos estagiários em formação, etc.

O futuro dos estágios na empresa depende em larga medida das instituições encarregadas da sua gestão e da aplicação de medidas apropriadas para aumentar a sua eficácia. Iniciativas como as escolas-oficina e as "casas de ofícios", ou ainda as oficinas para o emprego (financiadas pelo INEM e pelas Comunidades autónomas), ou os programas FINNOVA da Comunidade de Madrid, provaram a sua capacidade para integrar um grande número de pessoas na vida activa. À medida que os estágios nas empresas se generalizem para todas as vias de formação profissional para o emprego, os níveis de competência e de qualificação atingidos serão mais elevados, o que terá uma incidência positiva na diminuição do desemprego.

No ano de 1999/2000 houve mais de um milhão e meio de estudantes inscritos na universidade, ou seja quase três vezes e meia o número de alunos inscritos na formação profissional, o que permite explicar os importantes índices de desemprego registados entre os titulares de um diploma universitário.

A solução para este problema podia ser uma formação profissional em empresas de qualidade, que permitisse adquirir níveis de qualificação elevados e favorecer o acesso imediato ao emprego. Os estágios de formação na empresa poderiam contribuir para a evolução da percepção da sociedade espanhola no que respeita à formação



profissional. Para que isso aconteça, será preciso dar uma atenção especial à concepção dos programas, à sua avalia-

ção e acompanhamento, bem como à formação e recursos atribuídos ao pessoal responsável por esses estágios.

Bibliografia

Arnold, J.; Robertson, I.; Cooper, C. *Work psychology understanding human behaviour in the work place*, Pitman, Publishing 1991.

Beer, M. Organizational size and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 1964. vol. 7, p. 34-44.

Bravo, R. J. *La satisfacción laboral en los profesionales sanitarios. Elaboración de un instrumento de evaluación*. Valencia, 1992 [Tese universitaria (policopiado)].

Cascio, W.F. *Managing human resources*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1995.

Chao, G.T.; O'Leary-Kelly, A. M.; Wolf, S.; Klein, H.J.; Gardner, P.D. Organizational socialization: its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*. 1994. vol. 79 p. 730-743.

Cohen, N.H. (dir.) *Perfil de competencias del mentor*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1998.

Comunidad de Madrid. *Ocupaciones demandadas por los desempleados de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Agencia para el empleo de Madrid. Consejería de Economía y empleo, 1999.

Crites, J.O. *Vocational Psychology: The study of vocational behavior and development*. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1969.

Davis, K.; Newstrom, J.W. *Comportamiento Humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill Interamericana, 1999.

Dirección general de formación profesional reglada. *Formación en Centros de Trabajo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1994.

Griffin, R.W.; Bateman, T.S. Job satisfaction and Organizational commitment. In C.L. Cooper et Robertson, I. (dir.), *International Review Industrial and Organization Psychology*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1986.

Harpaz, I. *Job satisfaction. Theoretical perspectives and longitudinal analysis*. Nova Iorque: Libra, 1983

Instituto nacional de empleo. *Estudio de necesidades de Formación Profesional*. Madrid: Subdirección general de gestión de la formación ocupacional, 1993.

Instituto nacional de empleo. *Acciones de Información, Orientación Profesional y Búsqueda de Empleo*. (4 vol.) Madrid: Subdirección general de promoción de empleo, 1994.

Instituto nacional de empleo. *Ocupaciones de interés en el Mercado de Trabajo en 1996*. Madrid:

Observatorio permanente de la evolución de las ocupaciones. Madrid: Subdirección general de gestión de la formación ocupacional, 1997.

Instituto nacional de empleo. *Información sobre el Mercado de Trabajo*. Madrid: Observatorio permanente de la evolución de las ocupaciones. Subdirección general de gestión de la formación ocupacional, 1999.

Instituto nacional de estadística. *Clasificación Nacional de Ocupaciones*. Madrid: Instituto Nacional de estadística, 1994.

Landy, F.J.; Farr, J.L. *The measurement of work performance*. Nova Iorque: Academic Press, 1983.

Locke, E. A. *What is a job satisfaction?* *Organizational Behaviour and Human Performance*. 1969, vol. 4, p. 309-336.

Locke, E. A. The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (dir.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Nova Iorque, John Wiley & Sons, 1976.

Ministerio de Educación y Cultura. Estadísticas. www.mec.es/education/. 2000.

Muchinsky, P. *Psicología aplicada al trabajo*. Madrid: Paraninfo. Thomson Learning, 2001.

Mueller, C.W.; McCloskey, J.C. Nurse's job satisfaction. A proposed measure *Nursing Research*, 1990, vol. 39, p. 113-117.

Nelson. Adjusting to a new organization: easing the transition from outsider to insider. *Prevention in Human Services*. 1990. vol. 8. p. 61-66.

Peiró, J.M. *Psicología de la Organización*. (2 vol.). Madrid: UNED, 1984.

Porter, L.W.; Lawler, E.E. *Managerial attitudes and performance*. Dorsey: Homewood, 1969.

Price, J.L.; Mueller, C.W. *Absenteeism and turnover among hospital employees*. Greenwich: Jai Press, 1986.

Quijano, S.D. *Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento: resultados y desempeños*. Barcelona: PPU, 1992.

Salancik, G.; Pfeffer, J. An examination of need-satisfaction models of job attitudes. *Administrative Science Quarterly*, 1977, vol. 22. p. 427-456.

Smith, P.C.; Kendall, L.M.; Hullin, C.L. *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally, 1969.



Educação: modernização urgente

Mutações estruturais, novas ambições educativas e internacionalização são os novos desafios

Até aos anos 90, o sistema educativo austríaco conheceu, – especialmente no mercado de trabalho para os jovens adultos – um desenvolvimento muito positivo, relativamente pouco perturbado por dificuldades ou debates de ordem estrutural. Contudo, nos anos 90, apareceram novos problemas de transição, tanto no final da escolaridade obrigatória como a nível pós-secundário. Esses novos desafios que a investigação e a política de educação enfrentam devem-se às mutações estruturais da economia e das profissões, e à internacionalização e modificação dos comportamentos face à educação.

A emergência de problemas nos *inter-faces* institucionais do sistema educativo (no final da escolaridade obrigatória e depois do segundo ciclo do secundário) está relacionada com o papel distributivo da educação – ou melhor, com a pressão curricular e estrutural que força a adaptação aos novos requisitos e oportunidades do sistema de emprego. Este artigo tem como objectivo dar uma visão geral dos problemas existentes na formação profissional e universitária e sobre as reformas até agora introduzidas. Em termos práticos, os dados das estatísticas oficiais (mercado de trabalho, recenseamento nacional, micro-recenseamentos) são usados, às vezes, para análises específicas.

Problemas do interface a seguir à escolaridade obrigatória

Até meados dos anos 90, o facto de cerca de 98% dos jovens prosseguirem os seus estudos após nove anos de escolaridade obrigatória era considerado na Áustria como um dado adquirido, tanto pela investigação como pela política de educação. O problema de saber se estes cursos eram realmente completados nunca foi levantado. Foi portanto uma surpresa quando uma análise das estatísticas oficiais respeitantes ao nível educativo dos grupos etários que supostamente deviam ter um certificado comprovativo de que tinham completado o ensino secundário superior, revelou que os dados apenas se referiam a alunos que tinham iniciado os cursos. Tanto os dados dos recenseamentos como os dos micro-recenseamentos mostram um rápido aumento do número de jovens em idade "crítica", que já não estão integrados no sistema educativo. De acordo com o recenseamento de 1991, 4,8% dos jovens de 15 anos, 11,2% dos jovens de 16 anos e 18,3% dos jovens de 17 anos já não estão integrados no sistema educativo.¹

O quadro 1 descreve o modo como, na Áustria, o período de transição após os

**Arthur
Schneeberger**

*Institut für
Berufsbildungsforschung
der Wirtschaft, Viena*

Na Áustria, a redução do número postos de aprendizagem em 20%, durante os anos 90 criou um real mal-estar. Com a redução dos postos de aprendizagem, foram os elementos mais vulneráveis da sociedade que ficaram com a habitual via de transição fechada. Esta evolução é atribuível não só a factores demográficos, mas também a mudanças económicas e tecnológicas. É preciso agora negociar a maneira de actualizar os pontos de referência da formação profissional e de reestruturar as opções de formação de modo a favorecer a paridade de relação entre formação profissional e formação geral. Trata-se, por um lado, de eliminar as barreiras que envolvem a formação profissional, permitindo aos que possuem certificados de ensino secundário de nível III o acesso à educação superior e, por outro, os níveis superiores de formação devem tornar-se de novo atractivos, como é próprio de uma economia terciária desenvolvida, de alto nível tecnológico.

1) Cf. sobre este tema Lassnigg, Lorenz; Schneeberger, Arthur. *Transition from initial Education to Working Life. Country Background Report*, Austria, Viena, Julho de 1997, p. 14 e sgs., p. 65 e sgs.; cf. sobre este tema Steiner, Mario; Lassnigg, Lorenz. *Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe. Erziehung und Unterricht*, (österreichische pädagogische Zeitschrift), Viena, 2000, n.º 9-10 p. 1063 e sgs..



Quadro 1

Formações acessíveis no fim da escolaridade obrigatória

Avaliação com base no número de alunos e dados demográficos

Ano	Aprendizagem	BMS	BHS(*)	AHS	Não seguem formação	População teoricamente comparável	
	%	%	%	%	%	%	Absoluto
1970/71	48,8	12,3	6,2	14,3	18,4	100,0	104 200
1975/76	47,3	16,3	9,1	14,8	12,5	100,0	123 100
1985/86	46,7	15,8	16,3	16,3	4,9	100,0	115 800
1990/91	47,4	13,9	20,8	16,6	1,3	100,0	96 100
1995/96	40,2	14,0	22,7	20,2	2,9	100,0	93 800
1996/97	38,6	14,0	24,4	21,1	1,9	100,0	97 100
1997/98	39,9	13,9	25,7	20,5	-	100,0	98 971 *

(*) Alunos da 10ª classe
BPS = Escola profissional obrigatória (escola a tempo parcial para aprendizes).
BMS = Escola secundária de ensino profissional de nível médio (ensino técnico, comercial, etc).
BHS= Escola secundária superior de ensino profissional (dá acesso ao ensino superior).
AHS= Escola secundária superior de ensino geral (dá acesso ao ensino superior).
Fontes: BIQ; BMBWK; cálculos do autor

2) Cf. sobre este tema: *Entwicklung und Probleme des Lehrstellenmarktes. Befunde und Perspektiven.* (Evolução e problemas do mercado de aprendizagem. Resultados e perspectivas). Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Viena, Março de 1998, nº 108, p.35 e sgs.

3) Um estudo empírico actual sobre a Áustria no seu conjunto mostra que mais de 80% dos diplomados da escola politécnica (*Polytechnische Schule*) (principal fornecedor de alunos para a formação dual) tinha desde Junho encontrado um posto de aprendizagem. O resultado mostra, no entanto, que as raparigas têm uma taxa de sucesso nitidamente mais fraco. Isso reflecte-se igualmente, no Outono na repartição dos jovens ainda à procura de um posto de aprendizagem. Härtel, Peter, *Berufsinformation für eine Arbeitswelt im Wandel. Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 2000, Viena, nº 9, p.9-10, p.1084.

nove anos de escolaridade obrigatória evoluiu a partir do início dos anos 70 em função dos principais cursos que eram facultados. No quadro é bem visível o desaparecimento em termos estatísticos da categoria de "pessoas que deixaram de receber formação", a partir de meados dos anos 90. A explicação para isto reside no facto de o número total de jovens mencionados como inscritos na formação deste nível parecer ser sensivelmente mais elevado do que o total da população dos grupos etários correspondentes. Isso deve-se basicamente à percentagem crescente de jovens que frequentam vários cursos, ou que repetem a 10º ano do mesmo curso ou de outro, mas também às imprecisões do recenseamento de certas categorias.²

Paradoxalmente parece que um dos problemas centrais da política educativa desde os anos 90 está relacionado com este grupo de jovens, que provou ser particularmente difícil de acompanhar nas estatísticas oficiais da educação. Há um número crescente de pessoas que prossegue estudos e formação de nível secundário superior. Resulta assim que, desde 1996 os jovens que não querem entrar para uma escola técnica de nível secundário ou não conseguem encontrar lugar numa escola local ou ser aceites como aprendizes numa empresa, têm

tido graves problemas de integração. Os especialistas em mercado de trabalho culpam essencialmente a formação inadequada ou falta de competências pessoais ou ainda a obsessão dos jovens em insistir na profissão sonhada mesmo que não haja vagas nesse sector.

Isto explica alguns aspectos importantes da questão; mas as facetas institucionais, educativas, económicas e demográficas dessa problemática precisam de ser analisadas, pelo menos em parte, para clarificar as múltiplas causas. Um olhar sobre as estatísticas a longo prazo do mercado de postos de aprendizagem mostra que essa situação ainda não existia no início dos anos 90.

Em fins de Setembro, a maioria dos candidatos à aprendizagem já encontrou ou deveria ter encontrado um posto de aprendizagem³. Entre 1992 e 1996 o saldo entre o número de candidatos à aprendizagem e o número de lugares disponíveis oscilou entre um excedente de cerca de 12 000 lugares não ocupados para um défice de cerca de 4 600 lugares.

O factor demográfico não é explicação suficiente

É sem dúvida exacto que, entre 1992 e 1996, se assistiu a um aumento sensível



Quadro 2

Candidatos a postos de aprendizagem e "saldo deficitário" calculado no fim de Setembro do ano de referência

Ano	Candidatos a postos de aprendizagem	Postos disponíveis	Postos de aprendizagem excedente/déficé	Postos de aprendizagem por candidato
1992	3 957	16 086	12 129	4,1
1993	5139	10 098	4 959	2,0
1994	4 986	7 750'	2 764	1,6
1995	5 563	5 719	156	1,0
1996	7 924	3 282	- 4 642	0,4
1997	9 032	3 791	-5 241	0,4
1998	7 323	2 311	-5 012	0,3
1999	4 957	2 616	-2 341	0,5
2000	4 906	3 098	-1 808	0,6

Fonte: AMS (Serviço de emprego), dados sobre o mercado de trabalho, diversos grupos etários; cálculos do autor

da pressão demográfica sobre o mercado de aprendizagem, e mais precisamente a um aumento de 10% de jovens com 15 anos, a idade típica de inscrição (cf. quadro A-6). Contudo, o número de jovens com 15 anos em 1996 deve ser considerado fraco comparado com o início dos anos 80 (24% menos). O recuo demográfico não foi suficiente para, por si só, regular o problema da transição desde 1996. Durante os anos 70 e 80 o sistema de educação e emprego da Áustria estava em condições de, no fim da escolaridade obrigatória, intercalar grupos etários mais alargados, no ensino e formação profissionais, ou proporcionar-lhes emprego de imediato. Outros factores económicos e sociais, de maior relevância para os problemas emergentes, devem também ter desempenhado algum papel. A melhoria constatada desde 1996 nas opções de transição pode ser em grande parte atribuída a medidas de apoio ao mercado da aprendizagem, aos benefícios fiscais concedidos às empresas formadoras, a ofertas complementares de formação (cursos, fundações para o trabalho [Arbeitsstiftungen], cursos de pré-aprendizagem, ensino de recuperação para obtenção do certificado final da escolaridade obrigatória) e as inovações na formação (profissões regulamentadas actualizadas ou novas Fachschulen).

Profusão de acções inovadoras e medidas de apoio ao mercado de aprendizagem desde 1996

Apesar da redução do balanço negativo do mercado de aprendizagem através de medidas,⁴ tais como benefícios fiscais para as empresas formadoras, programas de financiamento para apoiar o mercado de aprendizagem para os jovens mais desfavorecidos, com dificuldades de colocação, ofertas complementares (cursos, fundações)⁵ e novas ofertas (novas profissões regulamentadas, pré-aprendizagem, redes de formação - o número de jovens registados no fim de Setembro como estando ainda à procura de trabalho, tem-se mantido persistentemente elevado. Isto confirma, por um lado, os primeiros sucessos no desenvolvimento de ofertas suplementares de formação e, por outro, um problema de integração difícil, provavelmente persistente, uma vez que é também estrutural e não apenas, ou principalmente, condicionado por factores demográficos. Entre os factores de influência não demográfica, podem citar-se essencialmente:

□ o desaparecimento de empregos pouco qualificados; o aumento das exigências em termos de competências de base, sociais e cognitivas nas aprendizagens e nas Fachschulen (ainda mais

4) É útil estabelecer a distinção entre as medidas de apoio ao mercado de aprendizagem e as medidas inovadoras, se bem que para algumas a classificação seja discutível. As múltiplas medidas tomadas pelo governo federal em estreita colaboração com os parceiros sociais em 1997 (pacote aprendizagem, programa especial do governo federal), em 1998 (plano de acção nacional para o emprego, PNE, legislação sobre formação garantida para os jovens) e em 1999 (reforma fiscal 2 000) são descritas, de acordo com a classificação apresentada em: Schlögl, Peter "Massnahmen und Initiativen im Zusammenhang mit der Situation am Lehrstellenmarkt: in: *Erziehung und Unterricht, Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 2000, Viena nº9-10, p.1118 e sgs.

5) Cf., sobre este tema ver: Ministério Federal dos Assuntos Económicos. *Berufsbildungsbericht*, 1999. Em 1998, quase 11% das aprendizagens foram apoiadas pela administração do trabalho no âmbito de diversos programas, aos quais se juntaram 2 500 jovens nos "cursos" e 1700 nas "fundações", p.45 e sgs.



elevadas do que nos estabelecimentos que preparam para o bacharelato e estudos superiores);

□ mudanças estruturais da economia e das profissões no sentido dos serviços, enquanto no sector secundário as tendências se reflectem em função das áreas industriais (dependendo das tecnologias usadas);

□ elevados⁶ custos salariais da formação dos aprendizes e, nos anos 90, os subsídios de aprendizagem⁷ ultrapassando nitidamente o salário convencional da indústria e do artesanato os quais não são acompanhados dos benefícios esperados, durante ou após o período de aprendizagem, a não ser em condições especiais (falta de pessoal, perfis profissionais actuais com níveis de qualificação elevadas, específicas para cada sector e empresa, motivação e qualificação dos aprendizes que lhes permitam atingir os objectivos de formação fixados).

□ a alteração da distribuição dos fluxos de formação e a diversificação das ambições de formação na população, que conduzem a uma nova distribuição pelos diferentes itinerários de formação;

□ os notáveis desempenhos da formação e o elevado efectivo dessa faixa etária nos anos 80 levou à constituição de uma reserva de aprendizes diplomados;

□ os perfis profissionais inadequados, ou sem significado em termos de gestão de recursos humanos para áreas com novas ou acrescidas necessidades de pessoal qualificado;

□ o aumento do número de diplomados das BHS (escolas secundárias superiores de ensino profissional), é visível no crescimento de 5 a 14% deste grupo da população activa, em comparação com os grupos etários entre os 25 e os 29 anos, e os 60 e 64 anos, e deveria ter repercussões sobre o futuro da formação em certos segmentos específicos de algumas profissões técnicas e comerciais.

Assim, o contexto do problema é, para além de uma mudança nas exigências profissionais, uma alteração das expecta-

tativas que a população deposita nos jovens em termos de educação. Na geração anterior o problema punha-se em moldes diferentes. Mas apesar das expectativas serem outras, não se alteraram as ofertas de formação para o período de transição após a conclusão da escolaridade obrigatória. Teoricamente é suposto que todos os jovens façam uma formação após a escolaridade obrigatória, seja em estabelecimento escolar ou em sistema de aprendizagem. A inserção directa na vida activa, sem qualquer formação prévia, é cada vez mais rara, estando em completa contradição com as expectativas dos jovens e dos que os rodeiam. Como já foi mencionado, é legítimo perguntar se as ofertas de formação sob forma dual (empresa + escola profissional a tempo parcial) e nos estabelecimentos de ensino profissional secundário superior se adaptaram a essas expectativas de maneira suficientemente rápida e adequada. Esta discrepância foi responsável pelos problemas de transição encontrados a esse nível. Sobre a origem deste problema existem também muitas outras interpretações.

É também evidente que as expectativas dos pais e dos jovens não se alteraram isoladamente. As mudanças de valores no comportamento face à educação estão ligadas tanto à evolução da política educativa (expansão escolar a nível regional, importância do ensino superior) como às informações disponíveis sobre o mercado de trabalho por nível educacional, sendo esse mercado, modelado na Áustria como em qualquer outro lado, pelas teses sobre a economia da formação⁽⁸⁾, pelo menos ao nível da observação dos valores médios (cf. quadro A-2). Com a redução das possibilidades de emprego no sector primário e na indústria de base e outras indústrias pouco consumidoras de tecnologias, as possibilidades de integração para as pessoas sem formação diminuíram estruturalmente; algumas qualificações de base de tipo escolar e social ganham importância não só nos serviços em plena expansão, como nas áreas da produção.

As respostas ao "défice de postos de formação" foram múltiplas. Para além do alargamento da oferta escolar – nomeadamente para a obtenção de um certificado de fim de escolaridade obrigatória

6) A importância dos encargos salariais no contexto de factores sectoriais e profissionais da gestão da empresa para o cálculo custo-benefício foi demonstrado no importante estudo do Institut für Höhere Studien. Cf. Lassnigg, Lorenz; Steiner, Peter. Die betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung. *Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft*, Junho, 1997, Viena, nº.67, p.23 e sgs..Os autores calculam uma percentagem de 74% de encargos salariais para custos brutos de 182 100 ATS por ano e por aprendiz para 1995.

7) Enquanto os salários convencionais aumentaram em termos reais de 9% entre 1990 e 1996, as indemnizações dos aprendizes aumentaram 21% na indústria, 15% no artesanato e nos serviços e 11% no comércio. Ver sobre este tema Schneeberger, Arthur; Kastenhuber, Bernd. Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung. *Entwicklung Struktur und Forschungsergebnisse. Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft*, Agosto 1997, Viena, nº 105, p. 9 e sgs. As indemnizações dos aprendizes são negociadas pelas partes signatárias das convenções colectivas e reflectem na minha opinião a competição em volta dos aprendizes principiantes que ocorreu durante o longo período de falta de candidatos.

8) Sobre a questão da sobreposição de previsões teóricas acerca do contexto, rendimento emprego e nível de educação, ver: Williams, G. "The Economic Approach", in Clark, Burton, R. (ed.), *Perspectives on Higher Education*, Berkeley-Los Angeles-Londres, 1987, p. 81 e sgs.



Quadro 3

População residente em idade de trabalhar,* de acordo com o mais elevado nível de ensino concluído, 1999

Idade em anos	Escolaridade obrigatória	Formação	BMS	AHS	BHS	Ensino superior	Total	
	%	%	%	%	%	%	%	X 1000
20-24	15,3	39,5	9,4	19,1	15,0	1,7	100,0	475,8
25-29	16,2	39,9	9,9	11,0	14,7	8,3	100,0	600,5
30-34	17,0	43,4	11,0	7,7	10,5	10,4	100,0	715,0
35-39	18,5	43,1	11,7	6,7	9,4	10,6	100,0	700,1
40-44	23,1	41,6	12,1	5,5	7,6	10,0	100,0	593,5
45-49	28,7	40,3	10,5	4,7	7,0	8,8	100,0	517,1
50-54	30,4	42,1	9,6	3,8	6,4	7,8	100,0	484,3
55-59	34,4	38,1	10,7	5,0	6,2	5,6	100,0	524,2
60-64	47,0	31,4	9,2	3,3	5,3	3,8	100,0	376,2
20-64	24,3	40,4	10,6	7,5	9,3	7,9	100,0	4 986,7

Escolaridade obrigatória: sem certificado de formação após os 9 anos de escolaridade obrigatória.

Abreviaturas: ver Quadro 1

*Incluindo estabelecimentos similares às universidades (ex: institutos de formação pedagógica...)

Fonte: Statistik Austria: resultados do micro-censo anual; cálculos do autor

–, tratou-se acima de tudo de ofertas complementares diversas, sob a forma de estágios e de fundações (*Stiftungen*), bem como de outras medidas de apoio ao mercado de postos de aprendizagem. Opções alternativas foram também discutidas, como por exemplo a de uma escola profissional especializada (*Berufsfachschule*), para substituir a formação profissional dual, mas não obtiveram consenso suficiente. Numa escala muito pequena é actualmente a pré-aprendizagem (*Vorlehre*) que está no banco de ensaio; beneficiando de um auxílio da parte da administração para o emprego, dá acesso ao primeiro ano de formação de aprendizes, podendo ser prolongada para além de um ano e permitindo posteriormente a entrada numa aprendizagem.

As primeiras avaliações relativas aos cursos e às fundações mostram que, para uma grande percentagem de jovens abrangida por estas medidas a passagem para uma formação regular de aprendiz deveria ser possível (cursos: cerca de 50%; fundações: cerca de 30%, devendo salientar-se que as fundações foram concebidas principalmente para jovens com dificuldades de aprendizagem e para todo o período de aprendizagem). Podemos considerar que este resultado atesta a importância de criar "pontes" e "almofadas" entre o fim da escolaridade

obrigatória e a frequência de cursos de formação de grande exigência nas empresas ou escolas. As circunstâncias e o desenvolvimento pessoal dos jovens também se alterou. Acontece, muitas vezes, só mais tarde apresentarem maturidade suficiente para a formação.

Em muitos outros países, a formação profissional começa muito mais tarde do que na Áustria. Na época em que graves problemas começaram a aparecer no mercado dos postos de aprendizagem, a Áustria tinha ainda escassas ofertas adequadas: a convicção generalizada determinante era a de que quem completasse a educação obrigatória tinha lugar assegurado na formação.

Uma outra abordagem estatística da educação consiste em observar os resultados (*outputs*) dos cursos do ensino secundário superior. Enquanto que o número de jovens adultos sem diploma (desse nível) diminui, ou pelo menos não aumenta de maneira significativa, podemos falar – e é esta a tese que defendemos – de uma formação inicial de sucesso. O quadro 3 dá indicações empíricas com base no micro-recenseamento de 1999.

Na Áustria, em 1999, cerca de 85% da população com idade entre os 20 e os 24 anos ao completar os cursos a seguir à



escolaridade obrigatória, obteve um certificado de nível pós-obrigatório, e cerca de 15% não obteve qualquer certificado reconhecido. Entre estes últimos calcula-se que 10% frequentavam formação ou uma escola de nível pós-obrigatório, mas não tinha ainda obtido o certificado formal.⁽⁹⁾

Se nos guiarmos pela informação das estatísticas, esta evolução pode ser globalmente considerada um sucesso, sobretudo se tivermos em conta a elevada taxa de emprego e o desemprego relativamente baixo, na Áustria, entre os que têm menos de 25 anos. No final de Setembro de 2000, apenas 4,4% dos jovens dos 15-24 anos estavam sem emprego, enquanto a média nos países da União Europeia era de 16,4% ⁽¹⁰⁾. Perante estes números é compreensível a surpresa provocada pelos novos problemas de transição, bem como a ausência de "vias de recuperação" e de "cursos-ponte" até meados dos anos 90. Foram, entretanto, criados alguns instrumentos importantes, mas uma avaliação substancial dos efeitos dessas medidas que implica uma apreciação dos novos cursos, das fundações, das novas profissões regulamentadas ou da pré-aprendizagem, bem como dos cursos que permitem a recuperação dos certificados escolares, necessita de mais algum tempo.

O facto desta situação, relativamente favorável, se ter podido manter em face da rápida mudança de estruturas e dos efeitos da globalização na economia e no mercado de trabalho, só pode atribuir-se, na Áustria, a partir de meados dos anos 90, tanto a nível nacional como regional, ao enorme empenhamento dos parceiros sociais e dos decisores políticos. Mesmo que os esforços da política de educação para melhorar a transição entre o ensino obrigatório e a formação ulterior mais prolongada (15 ou 16 anos de idade), tenham deixado de estar temporariamente na primeira linha da atenção do público, esta área continua a ser objecto de intensa investigação e de definição de políticas. Há uma crescente aceitação do facto de esta transição representar uma primeira fase de contacto com os problemas estruturais decorrentes da passagem para uma sociedade orientada para os serviços e para a informação, problemas cuja resolução não depende apenas de factores demográficos.

Enfrentar as mudanças estruturais

As enormes alterações estruturais que afectaram as oportunidades de emprego nos anos 90 estão na origem das mudanças introduzidas nas vias do ensino as quais deverão conduzir à actividade profissional. A multiplicação das possibilidades de emprego nas "profissões dos serviços", manifestou-se na Áustria – para citar um indicador – por um aumento do número de activos nas profissões correspondentes, entre 1987 e 1998, de mais de meio milhão, para um aumento global de 3,4 a 3,8 milhões. Inversamente as profissões ligadas à produção – apesar de algumas excepções importantes no plano quantitativo (construção, indústria eléctrica, condução e controlo da máquinas...) – registaram uma perda de cerca de 50 000 activos no referido período.⁽¹¹⁾

Anível sectorial, as mudanças são igualmente convincentes. A quota do sector terciário no total da população activa passou de 59 para 65% entre 1985 e 1995; para o período 2001-2005, o Instituto Austríaco de Investigação Económica *Österreichisches Wirtschaftsforschungsinstitut* prevê um aumento até 70% ⁽¹²⁾. A quota do sector secundário diminuiu e deveria continuar nesse sentido – de acordo com as previsões até 2005 –, porque os aumentos na área tecnológica no âmbito do sector secundário não compensam a regressão registada, entre outras, na indústria do vestuário e na indústria dos produtos de base (cf. quadros A-4 e A-5) ⁽¹³⁾.

Estas mudanças na evolução do emprego deram origem a consideráveis alterações no comportamento das empresas face à formação, (por exemplo diminuição da percentagem de aprendizes na indústria de 15 para 11%) e, simultaneamente, a modificações das exigências relativas às profissões regulamentadas existentes e aos programas de formação inicial, o que levou a uma necessidade de inovação. A formação, quantitativamente reduzida, assegurada pela indústria, pode, deste modo, apesar de uma evolução diferente em cada área, ser interpretada como uma reacção às alterações motivadas pelas novas necessidades de mão de obra qualificada.

9) Schneeberger, Arthur; Kastenhuber, Bernd. "Berufliche Bildung im Strukturwandel. Perspektiven und Optionen". Ibw-Schriftenreihe, 1999, Viena, nº 112, p. 102 e sgs.

10) Fonte: Eurostat.

11) Schneeberger, Kastenhuber, 1999, ob.cit., p. 21.

12) Cf. sobre este tema: Biffl, Gudrun; Kratena, Kurt. *Die Zukunft der Österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft bis 2005*. WIFO, Novembro de 2000, p. 17.

13) Biffl, G., ob.cit., p. 21.



Quadro 4

Evolução do número de aprendizes por sector

Ano	PME, artesanato e Serviços	Indústria	Comércio	Banca e seguros	Transportes	Turismo	Independente de qualquer Câmara	Id. §§ 29 e 30 (*)	Total
1990	76 120	21 815	26 352	687	2 689	13 941	3 912	-	145 516
1991	74 999	21 327	25 080	759	2 711	12 767	3 956	-	141 099
1992	73 297	20 097	23 402	781	2 698	11 801	3 951	-	136 027
1993	72 449	18 076	22 251	728	2 565	11 562	3 728	-	131 359
1994	71 332	16 278	21 586	708	2 348	11 475	4 027	-	127 754
1995	69 805	14 850	20 212	708	2 126	11 363	4 313	-	123 377
1996	68 942	13 837	19 006	699	1 770	11 589	4 089	-	119 932
1997	69 307	13 973	18 684	682	1 832	12 145	5 006	-	121 629
1998	69 092	14 442	18 925	786	2 065	13 031	5 255	1903	125 499
1999	68 493	14 275	19 119	875	2 259	13 515	6 316	2499	127 351

(*) Estabelecimentos criados nos termos da lei sobre tribunais de menores, casas de educação tutelada conformes à legislação sobre a protecção à infância e à juventude, e organismos de formação independentes.

Fonte: Câmara do Comércio austríaca, estatísticas sobre a aprendizagem.

A situação do comércio é a mais surpreendente, pois registou uma diminuição superior à média na formação de aprendizes. Esta diminuição não pode ser explicada por um declínio correspondente ao nível do emprego. Esta situação deve provavelmente ser imputada, por um lado, a perfis profissionais desactualizados, que não vão ao encontro das necessidades de qualificação das empresas comerciais e, por outro, às possibilidades de recrutamento alternativas (diplomados do ensino secundário). O interesse óbvio de certas actividades comerciais, tais como o comércio de materiais de construção ou os centros de jardinagem, por perfis profissionais e programas de formação que possam abranger uma parte mais específica dessas áreas, corroboram a relevância do primeiro factor de obstrução já mencionado. Entretanto, foram introduzidas no sector comercial uma série de profissões regulamentadas e revistas, sendo uma delas uma profissão-chave: "vendedor de comércio a retalho", que prevê especializações específicas em cada área sob a forma de módulos opcionais obrigatórios.

No *turismo*, o número de formandos não regrediu mais do que a média; no final dos anos 90 havia oferta suficiente de postos de aprendizagem na maior parte das regiões. A causa deste decréscimo

pode ser atribuível à evolução do emprego. Para além da mão-de-obra qualificada, nas áreas técnica ou comercial, recrutada na Áustria, na maior parte dos casos, em escolas secundárias de formação profissional, regista-se uma procura permanente nas áreas de serviços no comércio e no turismo, para as quais a formação dual, após a escolaridade obrigatória, oferece boas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Desde 1996 foi criado um total de 92 profissões regulamentadas, novas ou actualizadas, o que permitiu globalmente modernizar mais de um terço das profissões regulamentadas⁽¹⁴⁾. Para além de alterações às profissões já existentes, por exemplo através da modularização, novas profissões regulamentadas foram criadas pelos parceiros sociais e pelo Ministério Federal para a Economia e Trabalho. Se o primeiro motor tinha sido "o défice de postos de formação", que produzira um efeito de choque em 1996, agora o impulso era a crescente necessidade de mão-de-obra qualificada no sector em expansão das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), – necessidades cobertas de modo muito insuficiente – mas que tinham de ser satisfeitas através de novas ofertas a nível da formação profissional inicial.

14) Câmara do Comércio Austríaca. *Neue Lehrberufe*. Viena, Outubro de 2000, p. 1



Desde 1997 existem novas profissões regulamentadas na área das TIC. Em 1999, foi dado um passo importante com a criação das escolas especializadas (*Fachschulen*) que oferecem uma formação especializada com a duração de 4 anos, na área do tratamento de dados ou das tecnologias da informação e da comunicação, formação essa que não existia anteriormente a este nível. Foram assim abertas duas importantes vias de formação no sentido da sociedade da informação, ao nível da formação profissional inicial, suprimindo o que até então fora uma ligação obrigatória com a escola secundária superior (*Matura*). Apesar de no início ter sido acolhida com cepticismo, esta diversificação da formação no sector dos TIC está já a dar frutos.

□ Apesar das escolas técnicas (*Fachschule*) não serem, em geral, consideradas muito atractivas, a verdade é que as vagas das aulas especializadas em TI ficaram rapidamente preenchidas, praticamente superlotadas. A duração desta formação é de quatro anos, inclui um estágio e propõe duas orientações: "tratamento e processamento de dados" e "tecnologias da informação e da comunicação";

□ No fim de Outubro de 2000, havia já mais de 1000 formandos na especialidade de "técnico informático" e mais de 300 na de "vendedor informático"¹⁵⁾. Para complementar a profissão regulamentada concebida numa base alargada de "técnico informático", foram criadas seis profissões na área das TI, propondo formações mais especializadas: electrónica, electrónica TI; técnico de comunicações – burótica; técnico de comunicações – processamento electrónico de dados e telecomunicações; informática; vendedor TI (vendedor de informação e telecomunicações).

Responder às novas ambições educativas: uma dupla qualificação "integrada" e cumulativa

A especial atracção da chamada via "qualificação dual integrada", BHS na Alemanha – está claramente provada pelo aumento de candidatos ao ensino superior secundário. A percentagem de

jovens, em idade da 10ª classe, a frequentar o BHS, passou de 6 para 26% desde o início dos anos 70. (cf. quadro 1). Uma comparação entre as entradas e as saídas por curso mostra, no entanto, que em certa medida houve, e ainda há, uma mudança de orientação a nível do ensino secundário superior (do ensino secundário superior para o ensino secundário médio, cf. quadros 1 e 3). Isto pode, até certo, ponto ser considerado uma fase experimental, encorajada pela possibilidade (num sistema educativo em que a escolaridade obrigatória dura 9 anos) de completar o nível secundário inferior no fim do oitavo ano. Na verdade, trata-se da expressão de uma mudança nas ambições educativas e nos conceitos de política da educação correspondentes.

Para além das considerações e esforços pedagógicos no sentido de aumentar as taxas de permanência em cursos particularmente atractivos, e ao mesmo tempo selectivos, do ensino secundário superior, as ofertas que prevêem e facilitam uma qualificação dual "cumulativa" (admissão ao ensino superior após a formação profissional), foram encorajadas por todas as forças em presença na política educativa. Para alguns jovens com ambições em termos de educação o objectivo educativo proposto pela "qualificação dual integrada", que começa aos 14-15 anos é demasiado ambicioso. Para além das modalidades especiais, que já existem há muito tempo para os jovens adultos, existem desde os anos 90 novas possibilidades de "qualificação dual cumulativa", que podem ser exploradas, no fim da formação inicial, pelos aprendizes diplomados e estudantes que terminaram uma *Fachschule*. Neste sistema, as anteriores aquisições de formação geral e técnica são consideradas válidas.

Para assegurar que os cursos médios (cursos de formação, escolas técnicas) continuem a ser atractivos, e ter em conta as novas ambições educativas, foram criados novas modalidades de qualificação dual "cumulativa" (formação profissional + bacharelato/*Matura*, sucessivamente) e novos acessos ao ensino superior: ensino superior especializado (*Fachakademien*), bacharelato profissional (*Berufsreifeprüfung*) e acesso aos estabelecimentos especializados (*Fachhochschulen*), criados em 1994, sem bacharelato. O bacharelato

15) Fonte: Questionário sobre os postos de aprendizagem das câmaras de comércio das regiões (Länder)



profissional criado em 1997 para as pessoas com certificado de aprendizagem, os diplomados de escolas secundárias médias de ensino profissional, com a duração mínima de três anos, bem como os diplomados das *Fachschulen* para as profissões na área das técnicas médicas e da enfermagem, já encontrou um eco muito favorável. Em 2000, estavam inscritas mais de 4000 pessoas em cursos preparatórios correspondentes.⁽¹⁶⁾ O centro de todos esses esforços e de todas as evoluções que vão da expansão regional massiva das BHS (ensino profissional secundário superior) à criação de um bacharelato profissional é a promoção da "permeabilidade" ou – usando a expressão preferida a nível internacional – a promoção da equivalência da formação profissional e geral (*parity of esteem*), um dos imperativos primordiais da política educativa nas sociedades democráticas liberais. A dinâmica sociocultural de modernização mede-se pela importância atribuída ao acesso ao ensino superior (universitário ou não), incluindo as vias de orientação profissional. A "inclusão social" pela formação pós-secundária e superior está generalizada especialmente com o aumento da prosperidade. Mesmo Talcott Parsons considerou, ao nível macro, os factores socioculturais como motores irredutíveis da modernização⁽¹⁷⁾.

Globalização

Como desafio ao sistema educativo, a globalização dos mercados de trabalho apresenta uma dimensão formal ou estrutural e uma dimensão de conteúdo. Enquanto a formação profissional pode salvar em larga medida as tradições culturais, as instituições que se situam a nível internacional no "ensino superior" sofrem uma pressão crescente. Isso pode ser atribuído à questão do acesso às profissões regulamentadas, mas também, à crescente mobilidade dos trabalhadores mais qualificados. Processos de *benchmarking* do desempenho são igualmente importantes e questionam a sabedoria convencional das tradições do ensino superior.

A Áustria é particularmente afectada por este fenómeno. Um olhar sobre a estrutura educativa formal dos 30-34 ao anos

Quadro 5

Nível de ensino formal da população dos 30-40 anos de idade segundo as categorias do Eurostat - comparação entre os países em 1997 (%)

País	Baixo	Médio	Elevado	Total
Áustria	17,0	72,2	10,8	100
Alemanha	14,3	61,1	24,6	100
Finlândia	14,0	59,8	26,2	100
Suécia	14,9	55,7	29,5	100
Dinamarca	17,6	53,7	28,8	100
França	28,5	49,8	21,7	100
Países-Baixos	27,9	46,6	25,6	100
EU-15	33,4	44,6	22,0	100
Grécia	36,3	40,6	23,1	100
Itália	50,3	39,8	9,9	100
Bélgica	28,8	39,3	31,9	100
Irlanda	37,7	33,9	28,4	100
Reino Unido	42,3	32,1	25,5	100
Luxemburgo	47,8	30,6	21,6	100
Espanha	52,3	21,7	26,1	100
Portugal	69,5	16,5	14,0	100

Fonte: Eurostat, A Educação na União Europeia, 1998, p. G2

de idade mostra que a Áustria ocupa uma posição diferente dos outros países europeus. Juntamente com a Itália, apresenta a taxa mais baixa de educação de nível superior segundo a classificação CITE (cf. Quadro 5.), mas paralelamente, a taxa mais elevada para o nível intermédio. Os dois factos estão ligados. Seja como for a baixa taxa de universitários na Áustria alimenta um debate público e suscita nomeadamente entre os jovens dos estabelecimentos do ensino superior "sentimentos contraditórios" consideráveis. Com efeito, afirma-se que, por um lado, temos uma das taxas de universitários mais fracas ao nível internacional e, por outro lado, lamentam-se as fracas perspectivas de emprego nos sectores de actividade tradicionalmente ocupados por diplomados do ensino superior. Este ponto é demonstrado pelos dados relativos à distribuição profissional e sectorial do emprego dos diplomados do ensino superior e constitui uma base real de pressão para a mudança. (Ver Quadro 7. e Anexo A-3 a A-5).

Uma das causas do baixo índice de universitários numa economia nacional muito desenvolvida é o papel das BHS (escolas secundárias superiores de ensi-

16) Schlögl, 2000, ob. cit., p. 1120

17) Parsons, Talcott, *Das System moderner Gesellschaften*, 4ª edição. Weinheim e Munich, 1996; edição original: Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1971.



Quadro 6

Comparação país a país da percentagem de alunos que concluíram níveis de ensino pós-secundário (1998)

Certificados obtidos por população de idade comparável segundo as vias de ensino, em % (arredondamentos)

Países	Ensino pós-secund. não superior	Ensino superior não universitário de pelo menos 2 anos	Estudos universitários de 3 a 5 anos	Cursos longos ou muito longos	Certificados após estudos iniciais curtos	Total das colunas 2 à 5 = taxa pós-secundário
Áustria	24	11	1	13	-	49
Média dos países da OCDE	9	11	18	6	4	44
<i>diferença</i>	<i>15</i>	<i>-</i>	<i>-17</i>	<i>7</i>	<i>-4</i>	<i>5</i>
Estados Unidos	7	9	33	-	15	49
Japão	-	30	28	-	3	58
Finlândia	1	28	16	15	1	60
Reino Unido	-	11	33	2	12	46
França	1	18	18	6	6	43
Alemanha	16	13	5	11	-	45
Países-Baixos	1	1	33	1	2	36
Suiça	16	-	8	12	1	36
Itália	2	-	1	14	3	17

Fonte: OCDE 2000; cálculos do autor

no profissional) que permitem completar ciclos de estudo de curta duração semelhantes aos existentes noutros países. Este facto é comprovado pelo número de diplomados das BHS, por exemplo nas áreas técnicas e científicas, de escritório, banca e administração, bem como entre os quadros superiores da administração e da economia (Ver Quadro A-3), especialmente quando comparados com a distribuição de diplomados das universidades ou de institutos equiparados (NUS).

Dentro do sistema educativo, o papel específico das BHS reflecte-se na posição claramente superior à média que ocupam numa área difícil de classificar, e que se situa algures entre o nível secundário superior e as opções superiores. Esta particularidade aparece muito claramente no Quadro 6. Na categoria "ensino pós-secundário, mas não superior", a Áustria fica 15 pontos percentuais acima da média, enquanto, simultaneamente, se situa 17 pontos abaixo, no que respeita a cursos universitários de curta duração.

Uma rápida análise dos resultados do último censo, que é o melhor reflexo da distribuição profissional dos diplomados provenientes dos vários percursos educativos, mostra claramente como, por um lado, a maioria dos diplomados BHS acedem a empregos altamente qualificados, enquanto por outro, há uma forte presença de diplomados universitários, e ainda mais a de diplomados dos institutos equiparados em profissões dos serviços (ver Quadro A-3). A distribuição dos itinerários de formação superior por profissão e por sector, e a proporcionalmente elevada absorção dos diplomados do ensino superior em sectores financiados pelo Estado – que se verificou durante décadas – foram cada vez mais postas em causa nos anos 90 por razões de natureza económica. A fim de oferecer melhores possibilidades de emprego aos diplomados, perante um número crescente de estudantes, foram em primeiro lugar introduzidas alterações fora do sector universitário tradicional (introdução das *Fachhochschulen* em 1994; universidades privadas em 2000).



Quadro 7

Distribuição por sector de activos segundo o nível de ensino, 1994-1999

Sector económico	Escolaridade obrigatória	Aprendizagem	BMS	AHS	BHS	Uni et al.	Total
1994	%	%	%	%	%	%	%
Agricultura e silvicultura	14,8	5,1	6,1	1,3	1,8	0,6	7,0
Sector secundário	36,5	40,3	21,7	15,4	28,8	14,1	32,8
Serviços predominate-mente privados	33,7	39,7	36,9	45,2	38,2	23,4	36,6
Serviços predominate-mente públicos	15,0	14,9	35,3	38,0	31,1	61,9	23,6
Total	100,0	100,0	100,0	99,9	99,9	100,0	100,0
Em milhares	1 086,5	1 502,5	411,0	206,0	341,6	315,0	3 880,5
1999	%	%	%	%	%	%	%
Agricultura e silvicultura	13,1	5,0	6,1	1,7	2,0	0,5	6,0
Sector secundário	35,0	39,1	19,5	14,6	24,7	12,0	30,7
Serviços predominate-mente privados	36,1	40,5	38,2	47,5	40,5	27,6	38,5
Serviços predominate-mente públicos	15,8	15,4	36,2	36,2	32,9	59,8	24,8
Total	99,8	100,1	100,2	99,8	100,1	99,8	100,0
Em milhares	856,6	1 655,4	422,2	239,8	377,1	358,1	3 909,0
Diferença em %:							
1994-1999							
Agricultura e silvicultura	-1,7	-0,1	0,0	0,4	0,2	-0,1	-1,0
Sector secundário	-1,5	-1,2	-2,2	-0,8	-4,1	-2,1	-2,1
Serviços predominate-mente privados	2,4	0,8	1,3	2,3	2,3	4,2	1,9
Serviços predominate-mente públicos	0,8	0,5	0,9	-1,8	1,8	-2,1	1,2
Total (*)	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	-0,1	0,0
1994-1999: em milhares	-229,9	134,9	11,2	33,8	35,5	43,1	28,5

(*) Diferenças devidas a arredondamentos.

Outras abreviaturas: ver Quadro 1

Fontes: Statistik Áustria, resultados do micro-resenceamento anual; cálculos do autor; ver quadros A-4 e A-5.

Todavia estas alterações não poderão provavelmente, a longo prazo, reduzir a pressão para a modernização a que as universidades hoje estão sujeitas.

Durante os anos 90 houve uma forte pressão do mercado laboral sobre os universitários, estreitamente relacionada com problemas de reajustamento, para um emprego mais centrado na economia (Ver Quadro 7). Em cinco anos, a percentagem de indivíduos provenientes de universidades e de institutos de formação similares cresceu na área dos serviços essencialmente privados de

cerca de 23% para 28%, tendo caído no sector público de 62% para uns meros 60%. Esta pressão económica para a mudança é reflectida nos debates político-ideológicos, por exemplo em questões relativas ao emprego de professores. Por um lado, atingiram-se os limites do financiamento económica-mente justificável para a contínua expansão dos serviços académicos no sector público; por outro, assistimos a um aumento sensível das oportunidades de emprego devidas à informatização e globalização, que conduz por vezes a um défice acentuado. Mas é necessário



para isso modernizar os programas e as estruturas das universidades e do sector pós-secundário em geral, o que é consensual como princípio, mas não no pormenor, entre o público preocupado com os problemas do ensino.

Já foi manifestada inquietação quanto à insuficiência de diplomados universitários, tendo-se salientado também a eventualidade de desvantagens concorrenciais ligadas aos recursos humanos, mas, até aos anos 90, as preocupações não eram suficientemente convincentes para originar grandes modificações estruturais ao nível do ensino secundário superior e das universidades, (as *Fachhochschulen* especializadas já existem, apesar de tudo, desde 1994). Os inquéritos às empresas e as outras análises do mercado do emprego mostraram que apenas um número insignificante de empresas tinha dificuldade em encontrar diplomados do ensino superior com orientação tecnológica. Foi em reacção a essas constatações, que um dos mais importantes professores de economia falou de uma *necessidade de aumentar, largamente inconsistente entre os interessados*, o número de diplomados de formação universitária⁽¹⁸⁾ na economia.

Penso que possivelmente a mais importante força impulsionadora por trás da diversificação do sector universitário na segunda metade dos anos 90 seja o crescente número de estudantes que concluem o bacharelato *Matura*, (qualifi-

cação para a entrada na universidade). A pressão para modernizar não é apenas devida unilateralmente e claramente às modificações tecno-económicas. É certo que a globalização e a procura de mão de obra no sector das TIC criaram novas exigências. Mas para ter uma visão mais alargada deste fenómeno não devemos esquecer a tendência para uma maior inclusão, e por conseguinte maior participação, nos processos competitivos da educação superior e carreiras profissionais.

Os défices de qualificação nas tecnologias da informação também não oferecem um contra-exemplo óbvio. Desde 1999, houve e está a haver ainda ofensivas massivas das empresas do sector das TI para reduzir o défice da oferta de mão-de-obra qualificada no mercado de trabalho. Mas o debate aprofundado pôs sobretudo em evidência os pedidos de diplomados de BHS (escolas secundárias superiores de ensino profissional) sob a sua forma principal (14-19 anos)⁽¹⁹⁾ ou na forma específica do *Kolleg*⁽²⁰⁾ e das novas *Fachhochschulen*, bem como o pedido de supressão das barreiras para permitir um recrutamento rápido de pessoal a nível internacional. Nunca esteve verdadeiramente em causa produzir mais diplomados de cursos universitários longos (6-8 anos em média antes do primeiro diploma). Contudo, a introdução de um bacharelato em informática está a ser presentemente considerada a pedido das universidades.

18) Tichy, Gunther. Technologie und Bildung. In Handler, Heinz (dir.) *Wirtschaftsstandort Österreich. Wettbewerbsstrategien für das XXI. Jahrhundert*. Viena: Ministério Federal dos Assuntos Económicos, Fevereiro, 1996, p.109.

19) Por exemplo HTL para o processamento e organização de dados.

20) Que pressupõe um bacharelato AHS ou um exame geral de acesso ao ensino superior, mas que não é considerado como uma formação de nível superior.



Quadros em Anexo

Quadro A-1

Activos (conceito de mão-de-obra) classificados por idade e nível de ensino

Idade	Escolaridade obrigatória	Aprendizagem	BMS	AHS	BHS	Universidade (**)	Total
	%	%	%	%	%	%	x 1000
15 -19	70,8 (*)	17,3	6,9	3,1	1,9	0,0	201,8
20-24	14,3	51,6	11,0	7,4	14,1	1,5	343,0
25-29	14,4	43,9	11,0	7,5	14,3	9,0	503,1
30-34	14,1	45,1	11,0	7,3	10,9	11,5	620,4
35-39	16,2	44,0	11,8	7,0	9,9	11,1	613,5
40-44	20,4	42,8	12,3	5,5	8,0	10,9	513,9
45-49	25,3	41,8	10,6	5,0	7,6	9,7	433,3
50-54	25,6	44,1	9,6	4,1	7,2	9,3	369,4
55-59	25,8	39,4	9,8	6,0	8,7	10,3	236,6
60-64	38,4	28,0	9,3	3,6	4,8	16,0	43,4
65-69	65,9	9,1	9,0	3,5	1,3	11,1	15,4
70-74	57,0	14,6	7,4	2,5	2,8	15,8	8,6
+ de 75	49,7	15,6	5,3	3,3	6,8	19,3	6,7
Total	21,9	42,3	10,8	6,1	9,6	9,2	3 909,0

Escolaridade obrigatória: sem certificado de formação após 9 anos de escolaridade obrigatória.

Abreviaturas: ver quadro 1

(*) Dos quais 127 400 (89%) eram aprendizes (jovens em formação dual).

(**) Incluindo os institutos similares (academias de formação pedagógica, entre outras).

Fontes: Statistik Austria: resultados do micro-resenceamento anual; WK Áustria, estatísticas sobre os aprendizes; cálculos do autor.

Quadro A-2

Indicadores relativos à situação do mercado de emprego após formação formal, 2000

Fim da formação	Activos 1998 (*)	Desempregados 6/2000	Vagas registadas 6/2000	Taxa de desemprego 6/2000 (**)	Pedidos por vaga registada 6/2000
Escolaridade obrigatória	852 800	70 741	20 784	8,3	3,4
Aprendizagem	1 628 000	57 589	16 070	3,5	3,6
BMS	424 600	10 863	1 140	2,6	9,5
AHS	208 700	4 730	21	2,3	(***)
BHS	374 200	7 564	1 554	2,0	4,9
Universidade, academia	336 000	4 691	436	1,4	10,8
Outros	-	209	-	-	-
Total	3 824 300	156 387	40 005	4,1	3,9

(*) Conceito de meios de subsistência

(**) Percentagem de desempregados em relação à população activa

(***) Cálculo não significativo

Fonte: AMS Serviço de emprego; Statistik Austria; cálculos do autor



Quadro A-3

**População activa por categoria profissional e por nível ensino atingido,
1991; valores em % por coluna**

Categoria profissional	Escolar. obrigat.	Aprendi-zagem	BMS	AHS	BHS	Universidade	NUS	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%
Agricultura e silvicultura	9,2	5,0	8,5	1,1	1,7	0,8	0,3	6,0
Fabricante de matérias primas	6,5	4,7	1,4	0,8	0,6	0,2	0,1	4,1
Profissões da produção	16,6	24,5	6,4	3,3	3,5	0,8	0,2	16,0
Construção e similares	7,1	7,1	1,3	0,6	0,6	0,2	0,0	5,2
Transportes, maquinista	13,4	11,8	4,4	6,5	3,2	1,0	0,3	9,8
Quadro comercial, publicidade, negócios, venda	8,6	13,4	9,1	10,4	8,4	5,3	0,7	10,4
Serviços, exército	23,8	14,9	13,2	13,5	6,5	2,6	3,1	15,9
Escritório, banca, administração	8,1	11,5	33,8	33,9	31,0	7,2	2,9	15,1
Técnica e ciências físicas/naturais	1,0	2,8	4,3	6,4	26,7	13,3	0,4	4,5
Pessoal médico especializado	0,2	0,2	7,7	5,1	0,9	16,6	4,5	2,4
Ensino, educação	0,6	0,5	4,6	6,3	7,8	22,0	81,8	4,3
Quadros da administração e das empresas	0,6	1,5	2,4	4,4	5,8	11,6	0,3	2,2
Direito, ciências humanas e sociais, apoio espiritual e serviços sociais, cultura, publicidade e desportos	1,3	1,0	2,4	6,7	2,7	17,9	5,3	2,6
Auxiliares diversos, activos diversos	3,0	1,1	0,6	0,9	0,5	0,5	0,1	1,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
absoluto em milhões	1 084	1 492	480	158	65	198	65	3 684

BMS = escola secundária média de ensino profissional

AHS = escola secundária superior de ensino geral

BHS = escola secundária superior de ensino profissional

NUS = formação pós-secundária não universitária(institutos similares às universidades: "academias").

Fontes: Statistik Austria, recenseamento 1991; cálculos do autor.



Quadro A-4

Distribuição da população activa por sectores e níveis de ensino, x1994

Categoria profissional	Escolar. obrigat.	Aprendi-zagem	BMS	AHS	BHS	Uni. et ass.	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Agricultura e silvicultura	14,1	5,1	6,1	1,3	1,8	0,6	7,0
Energia e fornec. de água refin. de petróleo, minas	0,9	1,7	1,1	0,7	1,6	1,2	1,3
Alimentação e tabaco	2,8	3,1	1,5	0,8	1,2	0,5	2,3
Têxteis, vestuário, calçado	4,0	1,7	1,7	1,0	1,4	0,7	2,2
Papel, cartão, edição	2,9	3,1	1,9	1,9	1,8	1,4	2,6
Produtos químicos, borracha, plásticos	2,1	1,9	1,4	1,7	2,4	1,3	1,9
Objectos em vidro e Grés	1,3	1,2	0,7	0,3	0,9	0,3	1,0
Serralharia e trabalho de metal	3,8	5,1	3,2	1,5	2,9	1,5	3,9
Construção mecân. e autom.	2,6	4,4	1,8	1,8	4,7	1,4	3,3
Equip. escritório, Computadores, Electrotecnia	2,3	2,5	1,6	1,7	4,5	2,7	2,5
Mobiliário, decoração, instr. musicais							
equip. desportivo	2,6	3,0	1,6	0,8	1,2	0,5	2,3
Construção	11,3	12,7	5,2	3,2	6,2	2,6	9,6
Sector secundário	36,5	40,3	21,7	15,4	28,8	14,1	32,8
Comércio, manutenção e reparações	13,4	20,6	13,4	11,9	10,9	6,1	15,3
Hotelaria e restauração	8,3	5,5	4,4	4,0	4,0	1,0	5,6
Transportes e comunicações	6,2	8,4	4,6	7,5	5,2	1,5	6,5
Banca e seguros	1,3	2,2	7,7	11,5	9,4	3,7	3,8
Bens imobiliários; Aluguer de propriedades	4,6	3,0	6,8	10,2	8,6	11,1	5,4
Serviços predominantemente privados	33,7	39,7	36,9	45,2	38,2	23,4	36,6
Administração pública, defesa, segurança social	3,8	5,7	11,8	14,8	9,2	7,1	6,7
Educação/ensino	1,6	1,0	4,2	7,5	10,9	33,8	5,4
Sector da saúde, social e veterinária	5,4	3,9	15,0	8,6	7,7	13,6	6,9
Outros serviços públicos e privados	4,2	4,3	4,3	7,1	3,2	7,5	4,6
Serviços predominantemente públicos	15,0	14,9	35,3	38,0	31,1	61,9	23,6
Total	100,0	100,0	100,0	99,9	99,9	100,0	100,0
em 1000	1 086,5	1 520,5	411,0	206,0	341,6	315,0	3 880,5

UNI, etc. = Universidades, e institutos similares

Fontes: Statistik Austria, resultados do micro-recenseamento anual; cálculos do autor.



Quadro A-5

Distribuição da população activa por sectores e níveis de ensino, 1999

Sector Económico	Escolar. obrigat.	Aprendi-zagem	BMS	AHS	BHS	Uni. et ass.	Total
	%	%	%	%	%	%	%
Agricultura e silvicultura	13,1	5,0	6,1	1,7	2,0	0,5	6,0
Energia e fornec. de água refin. de petróleo, minas	0,9	1,7	1,1	0,5	1,7	0,8	1,3
Alimentação e tabaco	2,7	2,7	1,4	1,0	0,9	0,7	2,1
Têxteis , vestuário, calçado	3,2	1,4	1,1	0,7	0,8	0,3	1,6
Papel, cartão, edição	2,7	2,7	1,8	2,0	1,7	1,4	2,3
Produtos químicos, borracha, plásticos	1,7	2,0	1,2	1,3	2,4	1,8	1,9
Objectos em vidro e Grés	0,8	0,9	0,6	0,3	0,6	0,2	0,7
Serralharia e trabalho de metal	4,3	5,5	2,4	1,8	3,4	1,3	4,1
Construção mecân. e autom.	2,3	4,1	2,3	1,1	3,3	1,8	3,0
Equip. escritório Computadores, Electrotecnia	2,1	2,3	1,8	2,5	4,3	2,4	2,4
Mobiliário, decoração, instr. musicais equip. desportivo	2,3	3,1	1,2	0,4	0,8	0,4	2,1
Construção	11,8	12,8	4,6	2,9	4,9	0,8	9,2
Sector secundário	35,0	39,1	19,5	14,6	24,7	12,0	30,7
Comércio, manutenção e reparações	13,7	20,4	14,7	14,1	12,3	6,6	15,9
Hotelaria e restauração	9,2	6,0	4,7	5,7	3,3	1,0	5,8
Transportes e comunicações	6,2	8,3	4,8	7,2	6,2	3,0	6,7
Banca e seguros	1,5	2,1	7,5	9,5	7,7	3,8	3,7
Bens imobiliários; Aluguer de propriedades	5,5	3,7	6,6	11,0	11,0	13,2	6,4
Serviços predominantemente privados	36,1	40,5	38,2	47,5	40,5	27,6	38,5
Administração pública, defesa, segurança social	3,3	5,1	11,5	13,1	8,2	7,2	6,4
Educação/ensino	1,7	1,4	3,9	7,3	11,6	30,1	5,7
Sector da saúde, social e veterinária	5,6	4,9	16,5	8,2	9,2	15,5	7,9
Outros serviços públicos e privados	5,2	4,0	4,4	7,5	3,8	7,0	4,8
Serviços predominantemente públicos	15,8	15,4	36,2	36,2	32,9	59,8	24,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,1	99,9	100,0
em 1000	856,6	1 655,4	422,2	239,8	377,1	358,1	3 909,0

UNI, etc. = Universidades, e institutos similares

Fontes: Statistik Austria, resultados do micro-recenseamento anual; cálculos do autor.



Quadro A-6

**Evolução do grupo etário dos 15 anos,
censo da população 1981-1999,
previsão até 2015**

Ano	Variante baixa da previsão	Censo da população – variante principal da previsão (*)	variante alta da previsão
1981		128 658	
1983		126 300	
1984		123 319	
1985		116 784	
1986		111 108	
1987		106 375	
1988		99 697	
1989		95 943	
1990		94 608	
1991		91 233	
1992		88 969	
1993		88 846	
1994		89 281	
1995		93 065	
1996		98 016	
1997		98 900	
1998		96 345	
1999		94 643	
Censo da população			
2000	94 432	94 448	94 464
2001	94 209	94 265	94 320
2002	93 940	94 034	94 133
2003	94 211	94 357	94 511
2004	94 361	94 564	94 780
2005	94 611	94 874	95 153
2006	96 202	96 539	96 896
2007	97 340	97 746	98 195
2008	97 540	98 036	98 565
2009	96 076	96 666	97 296
2010	93 020	93 710	94 443
2011	91 491	92 286	93 134
2012	89 400	90 320	91 282
2013	85 768	86 824	87 922
2014	82 882	84 078	85 316
2015	81 877	83 229	84 623
Previsão da população			

* Fecundidade e migração médias

Fontes: Statistik Austria, censo da população e prognóstico.



Jim Gleeson

Departamento de Educação
e Estudos Profissionais
Universidade de Limerick

Evolução nos sistemas irlandeses de formação e ensino: o caso do *Irish Leaving Certificate Applied*

Este artigo proporciona uma visão global do ensino pós-obrigatório na Irlanda e do contexto em que se desenvolveu. O Learning Certificate Applied (LCA) é um novo elemento do conjunto dos Learning Certificates irlandeses (certificado de fim de estudos secundários), que compreendia até agora o Established Leaving Certificate (geral) e o Leaving Certificate Vocational Programme (tecnológico). O novo certificado integra elementos revolucionários num horizonte educativo algo limitado. Embora o autor acredite nas virtudes do LCA como força integradora, interroga-se acerca da essência deste tipo de currículo.irá o LCA funcionar como um cavalo de Tróia, ajudando a integrar alguns jovens numa dinâmica que conduza a qualificações ou será apenas um meio de restabelecer, através da procura do mercado de trabalho, um equilíbrio entre aqueles que deixam a escola e os que prosseguem os estudos?

O contexto irlandês

Presentemente a Irlanda conta com uma população de 3,75 milhões de habitantes. Os analistas da OCDE (1991, p. 13) já observaram que a Irlanda "é caracterizada pela sua juventude. Mais de metade da população tem menos de 25 anos, e 30,5% menos de 15. Com excepção da Austrália e da Turquia, a Irlanda é o único país da OCDE que conheceu até há muito pouco tempo um aumento da natalidade; assim, enquanto as matrículas escolares sofriam um declínio em quase todo o mundo, na Irlanda o crescimento foi rápido, e a consequente pressão sobre os recursos tornou-se praticamente insustentável".

Fortemente influenciada pela participação da Irlanda na Conferência de Washington, da OCDE, que se realizou em 1961 e, posteriormente pelo relatório sobre o investimento em educação publicado em 1966, e também graças ao apoio financeiro do Banco Mundial, o ensino na Irlanda passou a ser considerado em termos de produção de Capital Humano. A expansão do novo sistema educativo tem sido impressionante, tendo os números do ensino secundário passado de 130 000 em 1965 para 368 160 em 1997/78¹, e os índices dos alunos que permanecem na escola até ao fim do ensino secundário passaram de 20% em 1960 a cerca de 83% na actualidade ² mais elevados do que a média da OCDE. O Livro Branco sobre a educação de 1995 fixava como objectivo conseguir pelo menos uma taxa de aprovações de 90% no final de 1990 (Irlanda: 1995,50).

O número de estudantes no ensino superior aumentou de 18 500 em 1965 para 112 182 em 1977/8 com mais de 40% da população que termina o período de escolaridade obrigatória, progredindo agora para o ensino superior (ver NESC, 1996, p. 8). À medida que a dimensão dos grupos de idades correspondentes diminui e aumenta o número de lugares disponíveis nos institutos de ensino superior, esta proporção é susceptível de aumentar para mais de 50% num futuro próximo.

No decurso dos anos 80, o desemprego aumentou de modo constante, atingindo mais de 19% (300 000) em 1988. Dentro da União Europeia este número só era ultrapassado pela Espanha (ver a *Europa em números*, 1989, p.14), de modo que a Irlanda tinha a população activa mais fraca (em percentagem) da União Europeia. No decurso dos dez últimos anos, a taxa de desemprego baixou consideravelmente, situando-se oficialmente em 5,6% em 1999, o que equivale a 81 500 desempregados. Este valor desceu abaixo dos 5% no decurso de 2000.

Até 1965, a Irlanda tinha um sistema educativo pós-primário dual ou bipartido. A componente principal era a tradicional escola secundária privada que propunha um currículo académico humanístico conducente a estudos superiores e ao emprego no serviço público. Estas escolas eram frequentadas principalmente por alunos provenientes das camadas sociais superiores e médias, e o seu prestígio era muito superior ao do sistema alternativo de

1) Baseado nos relatórios estatísticos anuais do Ministério da Educação.

2) Os índices são mais altos para as mulheres jovens.



ensino profissional controlado pelos poderes locais, com a duração de dois anos e conducente ao ensino técnico, à aprendizagem ou à entrada na vida activa não especializada. Com o novo enfoque colocado no investimento na educação na segunda metade dos anos 60, o governo permitiu às escolas profissionais oferecer um conjunto completo de domínios e certificados, anteriormente exclusivo das escolas secundárias. Durante os anos 70 foram criadas escolas polivalentes e comunitárias, levando os poderes locais a um maior envolvimento na sua gestão. Consequentemente e, apesar da sua reduzida dimensão, a Irlanda dispõe de um sistema complexo de escolas pós-primárias, que se dividem em três tipos principais: secundária (frequentada por mais de 60% dos alunos), profissional/comunitária (cerca de 25% dos alunos) e comunitária/polivalente que recebem os 15% restantes. Todas as escolas propõem um currículo polivalente, embora nas escolas secundárias as matérias profissionais tenham menos peso que os dois outros sectores, e a maior parte dos cursos *Post Leaving Certificate* (PLC) sejam propostos pelas escolas profissionais.

O sistema de formação e de ensino profissionais na Irlanda

Certos aspectos da situação irlandesa são particularmente importantes para a formação e o ensino profissionais (FEP) a saber:

- ❑ os alunos irlandeses acabam a escola secundária aos 17 anos, dois anos antes dos seus homólogos da maior parte dos países membros, e muitos completam os estudos universitários com a idade de 20 anos, após três anos de estudos;
- ❑ até há pouco tempo, os empregadores irlandeses podiam recrutar trabalhadores na vizinha Grã-Bretanha, destino tradicional de emigração, pelo que a Irlanda não sofreu a escassez de competências específicas;
- ❑ os níveis de educação dos jovens adultos irlandeses (entre 25 e 34 anos) eram nitidamente inferiores aos da

O presente artigo da autoria de Jim Gleeson foi originalmente escrito para a Conferência Ágora IX sobre "Processos Alternativos de Educação e Formação" que teve lugar em Salonica em 26 e 27 de Junho de 2000.

O Ágora de Salonica é um fórum regular do Cedefop cujo objectivo é reunir actores da área da formação profissional inicial e contínua (FPIC), que tenham uma vasta diversidade de interesses, ideologias e horizontes profissionais. A ideia é trabalhar para desenvolver o que nos une e nos aproxima, e reduzir as diferenças que ainda nos separam. Trata-se de criar uma ponte e uma linguagem comum entre investigadores académicos, decisores políticos, trabalhadores e os seus representantes, empregadores e os seus representantes, trabalhadores independentes, professores, estagiários, etc.

O Ágora IX interrogava-se sobre a questão de saber se era aconselhável construir sistemas de formação paralelos e escolas de segunda oportunidade ou se não era preferível reforçar desde o início os meios usados nas escolas primárias, as de primeira oportunidade, para evitar o insucesso escolar. A problemática do Ágora IX resumia-se, assim, a escolher entre a integração de todos os grupos numa escola comum ou a criação de uma escola adaptada às necessidades específicas de cada grupo.

O Ágora IX chegou a duas conclusões básicas:

1. Numa perspectiva da formação contínua ao longo da vida **a diferença entre escola inicial** (de primeira oportunidade) **e escola alternativa** (de segunda oportunidade) **deixou de ser relevante**. O que é importante é **mudar atitudes em relação à aprendizagem e à educação em geral**: trabalhar para estabelecer uma cultura comum e uma mentalidade aberta à aprendizagem ao longo da vida.
2. **A cooperação entre os diferentes parceiros, empresas, autarquias, escolas, estabelecimentos de formação profissional inicial e contínua, é uma condição absolutamente indispensável para o sucesso deste projecto a longo prazo**, que tem por objectivo permitir a qualquer pessoa desenvolver todas as suas potencialidades e faculdades, qualquer que seja a sua situação à partida.

O artigo de Jim Gleeson constitui uma ilustração muito representativa dos debates que tiveram lugar neste Ágora.

média da OCDE até 1991, mas estes números não reflectem os progressos realizados recentemente;

- ❑ as possibilidades de educação na sociedade irlandesa estão desigualmente repartidas (ver por exemplo, Clancy, 1995; Clancy e Hall, 2000). Hannan et al. (1995, p. 336) chamaram a atenção para o "contraste nítido entre os que têm ou não benefícios graças às qualificações, quer na Irlanda quer no Reino Unido. Estas diferenças são conformes com o rápido aumento dos níveis de qualificação na Irlanda e o progresso muito lento realizado no Reino Unido durante os anos 80... Parece muito provável que estas sejam diferenças sejam resultantes da evolução do mercado de trabalho";



□ as despesas com a educação passaram de 16% do orçamento geral do Estado em 1965 para 20% em 1993, e de 3,2% do PIB em 1965 para 6,5% em 1992. Se os números correspondem à média da OCDE, as despesas efectuadas na Irlanda por aluno são nitidamente inferiores às de outros países membros (ver OCDE, 1995, p.73).

O estudo da OCDE (1984) sobre as oportunidades de emprego dos jovens na Irlanda sublinhava a necessidade de prestar particular atenção aos jovens desfavorecidos e com baixo nível de educação e chamava a atenção para a necessidade de desenvolver os serviços de orientação, de lutar contra os estereótipos ligados ao sexo e de multiplicar a oferta de cursos curtos de pré-emprego. Não surpreende constatar que a promoção do ensino profissional se tenha convertido num problema maior na Irlanda dos anos 80, numa altura em que se verificava que os elevados índices de qualificações assegurariam um crescimento económico mais rápido. Lewis e Kellaghan (1987, p.12) sublinham que as declarações políticas feitas nesta época ⁽³⁾ eram dirigidas mais para a necessidade de desenvolver currículos *alternativos* no ensino pós obrigatório do que para a reforma dos currículos tradicionais, como faziam anteriores declarações. Elas mostravam uma grande preocupação com as relações entre a educação e o mundo do trabalho e com os estudantes que tinham fraco desempenho no sistema e poucas oportunidades de emprego.

Na Irlanda, a formação e o ensino profissional dependem no essencial de dois ministérios⁽⁴⁾ – Educação e Ciência, por um lado, e Empresa, Comércio e Emprego (anteriormente *Labour*) por outro. FAS, a agência industrial de emprego e formação, (dependente do Departamento da Empresa, Comércio e Emprego) fornece uma miríade de programas que vão das aprendizagens às oficinas comunitárias de formação para os menores de 25 anos, passando pelos programas de educação comunitários para os desempregados de longa duração. A FAS exerce igualmente uma função de colocação e de orientação para as pessoas que deixaram o mundo da educação. CERT, a agência de formação da autoridade nacional da hotelaria, da restauração e

do turismo, e TEAGASC, a agência de aconselhamento e de formação dos sectores agrícolas e alimentares, propõem programas de formação nos seus domínios específicos.

NESC (1993, capítulo 4) efectuou uma análise da política actual em matéria de formação e de ensino profissionais da Irlanda comparando-a com outros países onde existe um sistema dual, tais como a Dinamarca e os Países Baixos. Este estudo demonstrou que se a Irlanda está atrasada relativamente a muitos países europeus, em particular a Dinamarca e os Países Baixos em matéria de oferta de formação de formação profissional, "esta situação pode também apresentar vantagens, se permite retirar lições da experiência de outros países... para construir um sistema que seja completo e flexível" (*ibid*, 128). O estudo concluiu que uma das características mais marcantes do sistema irlandês de formação e de ensino profissionais na perspectiva de uma comparação internacional era o "volume limitado de formação estruturada que tem lugar no posto de trabalho e o papel periférico dos empregadores no sistema de educação e formação" (*ibid*, 222).

No decurso dos anos 90, foram inúmeras as declarações políticas sobre a educação e a formação. O Livro Branco da Comissão Europeia (1994) identificava as competências essenciais para integração na sociedade e no mundo do trabalho como sendo as seguintes: o domínio de conhecimentos de base (linguísticos, científicos e outros) e de competências de natureza tecnológica e social, isto é, a capacidade de evoluir e de agir num ambiente complexo e altamente tecnológico, caracterizado nomeadamente pela importância das tecnologias de informação, a capacidade de comunicar, de estabelecer contactos e de organizar, etc. Estas competências compreendem em particular a capacidade fundamental de adquirir novos conhecimentos e novas competências: "aprender a aprender" ao longo de toda a vida.

Foram publicados na Irlanda três Livros Brancos. O Livro Branco sobre a educação, *Charting Our Education Future* (Irlanda, 1955^a), sublinhando a importância da formação e do ensino profissionais para o crescimento e o desenvolvimento económico do país.

3) Tais como o Programa de acção na educação (1984-1987) e *Building on Reality*, programa de governo do *Fine Gael Labour* (1984)

4) Os ministérios da Agricultura e da Alimentação, Turismo, Desportos e Tempos Livres, Justiça, Igualdade e Reforma Legislativa, Saúde e Infância e Marinha e Recursos Naturais são competentes em matéria de formação profissional nos respectivos sectores.



Em Outubro de 1966 o Ministério da Empresa e do Emprego publicava o seu Livro Branco, *Science, Technology and Innovation* (Irlanda, 1996⁴), na base do relatório Tierney (STIAC, intitulado *Making Knowledge Work for Us*⁵) (Irlanda, 1995b). Aí era enumerada uma lista de competências desejáveis que reflectem as identificadas pelo Livro Branco da União Europeia de 1994, destacando, em especial "a necessidade de os cidadãos e as empresas se empenharem numa formação contínua e ao longo de toda a vida". (*ibid*, 120). A terceira parte desta trilogia irlandesa de Livros Brancos, *Human Resource Development* (Irlanda, 1997), foi também preparada pelo Ministério da Empresa e do Emprego. Ocupa-se da fraca tradição do ensino profissional na escola secundária irlandesa (*ibid*, 45) e estima que a percentagem relativamente elevada de jovens que abandonam a escola leva a fazer um esforço acrescido de recuperação e de reinserção e formação iniciais que "desvia uma parte importante dos recursos nacionais de formação do seu objectivo, que é o de dispensar as competências de alto nível necessárias às empresas irlandesas para serem mais competitivas", o que se traduz, por sua vez, por níveis inferiores de criação de emprego.

Stokes e Waters (1997, p.11) identificaram os princípios fundamentais do actual sistema de formação profissional na Irlanda: acesso a diversos grupos-alvo, reconhecimento dos seus êxitos mediante um quadro nacional e global de certificação, possibilidade de progressão no interior do sistema, estabelecimento de padrões nacionais de qualidade formativa, relevância e parcerias na formação, colocação do estudante no centro do processo de educação e formação e, por fim, o enfoque sobre a formação contínua ao longo da vida.

O impacto do Fundo Social Europeu (FSE) sobre a Formação Profissional na Irlanda

"É óbvio que sem o apoio do FSE, a FEP inicial na Irlanda não seria mais do que uma pálida sombra do que efectivamente é" (O'Connor, 1988, 66). Durante os anos 60 e 70, o aumento do

desemprego levou à reestruturação do FSE, que teve por consequência que mais de 90% dos seus recursos fossem atribuídos à formação profissional dirigida a categorias específicas de trabalhadores e à luta contra o desemprego estrutural (Hantrais, 1995). Em 1997, a Comunidade alargada entendeu dever alargar o âmbito de aplicação do FSE – em particular aos grupos mais ameaçados, como os menores de 25 anos, e em especial aos que procuravam um primeiro emprego. A Irlanda reagiu desenvolvendo Cursos de Preparação para o Emprego (*Pre-Employment Courses* – PEC) nas escolas profissionais, comunitárias e integradas, bem como certos cursos nos Institutos Técnicos Regionais (*Regional Technical Colleges*) que beneficiavam de um apoio do FSE.⁶ Foi também neste período que certas regiões da Comunidade Europeia, incluindo ambas as partes da Irlanda, foram classificadas na categoria desfavorecida 1.

Quando se tornou claro que o desemprego dos jovens na Europa não era um fenómeno transitório e que a transição da escola para o mundo do trabalho era um fenómeno complexo, o desenvolvimento pessoal dos jovens tornou-se a principal preocupação. A tónica deslocou-se da oferta de competências profissionais específicas para uma abordagem mais ampla da formação em competências gerais, reflectindo a necessidade dos jovens se tornarem adaptáveis num momento em que as categorias tradicionais de empregos e capacidades estavam a desaparecer. Neste contexto, os projectos de transição escola – vida activa da Comissão Europeia⁷ exerceram uma enorme influência no currículo pós-primário irlandês. Estas iniciativas estavam destinadas a quem deixava prematuramente a escola e àqueles para quem o ensino secundário existente não interessava. (ver Granville, 1982; Crooks, 1990; Gleeson, 1990).

A introdução, por parte da União Europeia, da Garantia Social em 1982 destinada a assegurar formação a todos os jovens e fornecer uma resposta dinâmica ao problema do desemprego juvenil, significou que pelo menos 75% dos recursos do Fundo Social Europeu (FSE)⁸ eram consagrados aos programas que deviam permitir melhorar a empregabilidade dos jovens menores de

5) Notar-se-à a importância atribuída ao significado económico do conhecimento e da informação como matérias-primas da sociedade da informação (ver Gabinete de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias: 1995, 4 e sgs.). A mesma mentalidade está reflectida, por exemplo, no título da informação do Conselho Consultivo de Ciências Tecnológicas e Inovação, *Making Knowledge Work for Us* (Irlanda, 1995).

6) Os PEC limitavam-se inicialmente às escolas profissionais, comunitárias e polivalentes (que deveriam destinar-se a cerca de 30% de todos os alunos do ciclo secundário) e visavam os alunos que sem eles teriam deixado prematuramente a escola à procura de um emprego. Participaram no primeiro ano cerca de 1800 alunos, na sua maioria rapazes, que frequentavam escolas profissionais.

7) Transição 1, de 1978-1982 e Transição 2, de 1983-1987.

8) Que faziam parte do orçamento do Fundo Estrutural Europeu. Dois dos cinco objectivos do Fundo Estrutural eram da exclusiva responsabilidade do FSE: luta a curto prazo contra o desemprego e assegurar aos jovens o início na vida activa.



18 anos, proporcionando uma combinação de formação e experiência profissional e também dos desempregados entre 18 a 25 anos. Os Programas de Preparação e Formação Profissional (Vocational Preparation and Training Programmes (VPT) - substituindo os antigos PEC e seguindo linhas curriculares muito semelhantes – foram introduzidos nas escolas secundárias irlandesas no Verão de 1984⁽⁹⁾. Esta decisão foi particularmente importante na Irlanda na medida em que permitiu às escolas secundárias "académicas" introduzir os novos programas VPT pela primeira vez em Setembro de 1984 como resultado da extensão do apoio do FSE⁽¹⁰⁾.

A seguir à adopção do Acto Único Europeu em 1987, a Comissão podia dispor de cerca de um terço da dotação aos Estados-Membros e o financiamento europeu começou a marcar cada vez mais a política educativa irlandesa. Beneficiando do seu estatuto de Objectivo 1, a Irlanda viu o seu financiamento do FSE duplicar entre 1989 e 1993, passando a 1500 milhões de ecus—quase 8% do orçamento total do FSE. A adopção do princípio de adicionalidade significava que os fundos estruturais europeus não podiam ser usados meramente para substituir os financiamentos nacionais e que devia haver um acréscimo equivalente da contribuição das despesas nacionais para as actividades em questão. Para além do financiamento pelos fundos estruturais, cerca de 15% da totalidade do orçamento eram dedicados ao financiamento de acções comunitárias de formação e ensino profissionais, tais como EUROFORM, NOW, HORIZON, PETRA. Muitas destas actividades permitiram o desenvolvimento de formas alternativas de FEP e facilitaram as experiências transnacionais de trabalho dos alunos (ver, por exemplo, Gleeson and McCarthy, 1996).

Uma importante modificação nas regras de elegibilidade para o FSE, introduzida em 1988, teve um impacto importante para a Irlanda, porque permitiu aos jovens que tinham ultrapassado a idade de escolaridade obrigatória e estavam a receber formação no quadro do sistema de educação formal, passarem a beneficiar do apoio do FSE. O'Connor (1998, p. 62) comenta que "isso acabou final-

mente com a velha 'dicotomia'⁽¹¹⁾ entre educação e formação".

Na base dos princípios mais importantes do Livro Branco de 1994, o apoio do FSE à Irlanda para o período 1992-1999 foi de novo duplicado, tendo a Irlanda obtido cerca de 930 milhões de ecus para os programas dedicados ao segundo e terceiro níveis do ensino. Isto permitiu que um ministério com permanentes problemas de liquidez, a debater-se ainda com efectivos crescentes no ensino pós-primário, conseguisse pôr em prática iniciativas profissionais como o *Leaving Certificate Applied* (LCA) e o *Leaving Certificate Vocational Programme* (LCVP) para o segundo ciclo (15 a 18 anos). O ministro da educação Michéal Martin, numa entrevista à rádio em 1998, declarava que o seu objectivo era que 30% de todos os estudantes do segundo ciclo do ensino secundário se inscrevessem nas alternativas profissionais em 2000.

A parceria social a nível nacional

A parceria foi um pilar absolutamente central da política irlandesa durante os doze últimos anos (Gleeson, 1998). Por exemplo, durante a visita do Presidente Clinton à Irlanda em Setembro de 1998, o slogan "*Celebrating the Success of Partnership in Ireland* (Celebrar o sucesso da Parceria na Irlanda) estava exposto de modo bem visível por trás dos oradores na tribuna onde o presidente se dirigiu aos empresários de Dublin. A Tanaista⁽¹²⁾ Mary Harney, Ministra para as Empresas, Comércio e Emprego, declarou num discurso que pronunciou a 24 de Setembro de 1998 numa conferência intitulada "*Venture and Seed Capital Measure*" (Medida do capital de risco e de lançamento) da União Europeia, que o sistema irlandês de parceria social era "único na Europa e impensável nos Estados Unidos", acrescentando que "ele faz hoje virtualmente parte do próprio tecido do nosso sistema de governo. O Taoiseach⁽¹³⁾, Bertie Ahern, afirmava num artigo publicado no *Irish Times* (20 de Março de 2000) que a "Europa inveja" a nossa parceria social.

O método de gestão nacional irlandês através da parceria foi adoptado em 1987 num contexto de "profundo deses-

9) Os jovens entre 18 a 25 anos de idade frequentando cursos de formação técnica de nível médio (Middle Level Technician (MLT) nos Institutos Técnicos Regionais (Regional Technical Colleges –RTC) foram os beneficiários deste programa.

10) Das 380 escolas (em 800) que ofereciam os programas VPT no primeiro ano, 118 em 550 eram escolas secundárias.

11) Esta observação deve ser compreendida tendo em conta a proposta política *Ages for Learning* preparada pelo Ministério da Educação em 1984, que traçava uma demarcação entre o ensino pós-primário, por um lado, e a preparação e formação profissionais (VTP1 e 2), por outro.

12) Vice-Primeiro-Ministro.

13) Primeiro-Ministro



pero da sociedade irlandesa, os parceiros sociais... descobriram ao cabo de consideráveis esforços, uma estratégia destinada a quebrar o ciclo vicioso de verdadeira estagnação económica, aumento de impostos e forte crescimento da dívida" (O'Donnell e Thomas, 1998, 122). Juntamente com o governo eleito da altura, o primeiro acordo contou ainda com o apoio de três parceiros principais – as empresas, os sindicatos e o sector agrícola. Juntaram-se-lhe o sector comunitário e de voluntariado que constitui agora o "quarto pilar" da nossa estratégia de parceria social. Foram negociados até à data cinco acordos de parceria, todos em termos semelhantes, que previam aumentos de salário por mútuo acordo para o período em questão, compromissos no que respeita à justiça social e à reforma fiscal, bem como a introdução de certas iniciativas políticas como as "negociações locais de salários", a criação de associações em parceria para enfrentar o desemprego de longa duração e o desenvolvimento da *Iniciativa de Gestão Estratégica* para a modernização do serviço público. A tónica sobre uma maior integração social deu lugar ao desenvolvimento de uma Estratégia Nacional Contra a Pobreza (NAPS) cuja intenção é examinar a situação em matéria de pobreza e em que o ensino e a formação desempenham um papel fundamental.

Os resultados foram notáveis, uma vez que o PIB Irlandês aumentou em média 4,9% por ano, contra uma média de 2,4% para a OCDE durante o período 1986-1996, enquanto o emprego aumentava 1,8% por ano, para uma média da OCDE de 1,0% e uma média europeia de 0,3%. O rácio Dívida/PIB desceu de 117%, em 1986, para 76% em 1996, com um crescimento muito acentuado de 1993 a 1996, tendo o PIB aumentado 7,5% por ano, enquanto o emprego crescia 4% por ano.

A estratégia de consenso, graças às parcerias, baseada em consultas alargadas, foi também usada na preparação dos nossos planos nacionais mais recentes – O Plano Nacional de Desenvolvimento: 1994-1999 (Irlanda, 1994, 9), que foi submetido à Comunidade Europeia como "um plano para o emprego" e "Irlanda: Plano Nacional de Desenvolvimento: 2000-2006 (Irlanda, sem data). No plano mais recente são propostas cinco estratégias – chave, que incluem "a

promoção das políticas de ensino e formação profissional adaptadas às necessidades do mundo laboral, com especial atenção para aqueles que correm maiores riscos de se encontrar sem emprego... intervenções destinadas especificamente a sectores ou grupos afectados pela pobreza e pela exclusão social" (ibid, 8). O Plano contém um longo capítulo dedicado ao "Programa Operacional de Desenvolvimento do Emprego e Recursos Humanos", cujos objectivos principais são encontrar uma solução para a escassez de competências e a promoção da formação contínua ao longo da vida. A única referência ao currículo formal pós primário é reconhecer o papel do *Leaving Certificate Applied* (LCA), do *Leaving Certificate Vocational Programme* (LVCP) e do *Junior Certificate Schools Programme* (JCSP) em fornecer "um amplo conjunto de possibilidades aos jovens que permanecem no sistema educativo... o que permite aos estudantes romper o ciclo da marginalização e evitar os problemas decorrentes do abandono prematuro da escola, desenvolver plenamente as suas potencialidades, participar inteiramente como cidadãos de pleno direito na sociedade, e maximizar os benefícios que retiram do sistema de educativo e equipá-los com as capacidades necessárias para a formação ao longo da vida" (ibid., 103).

O método das parcerias foi entusiasticamente adoptado como uma estratégia para estabelecer consensos em matéria de educação, evidenciados durante a Convenção Nacional de Educação (*National Education Convention*), à qual assistiram umas 42 entidades nacionais durante dez dias no mês de Outubro de 1994. Conforme já indiquei em outros textos (Gleeson, 1998), esta importante convenção não prestou quase nenhuma atenção à Formação e Ensino Profissional (VET).

Alguns aspectos relevantes do currículo irlandês pós-primário

A Irlanda apresenta uma interessante combinação das ideologias humanista clássica e reconstrutivista. A OCDE (1991, 57) descreve-a como uma "derivação do humanismo clássico a que se junta uma componente técnica e uma elevação dos programas". Contudo, esta



afirmação foi posta em causa pela preferência concedida à técnica nos desenvolvimentos dos últimos vinte anos (Lynch, 1989) e pelo facto de os governos sucessivos apostarem fortemente na educação para promover a prosperidade nacional.

Gleeson e Hodgkinson (1999, p. 169) apontam para a existência de um dilema semelhante no Reino Unido: "a tensão no interior de uma política que estimula o discurso pedagógico prescritivo e simultaneamente requer uma pedagogia de autoaprendizagem constitui um importante obstáculo ao progresso...O desafio está em criar um novo tipo de "terceira educação" combinando objectivos de unidade social com objectivos de produtividade e competitividade... A diferença reside na passagem de uma pedagogia de sala de aula para uma pedagogia orientada para o formando que, ainda que circunscrita por um racionalismo económico, redefine de modo radical as relações entre aprender, ganhar a vida e ser competitivo". Os mesmos autores alegam, ainda que "o que falta na política actual debatida na Inglaterra e no País de Gales, é uma visão mais ampla de cidadania e da formação".

O predomínio dos interesses económicos e técnicos

Desde a publicação de "Investimento em Educação" (1967), o sistema educativo irlandês é caracterizado pela tensão ⁽¹⁴⁾ entre os partidários fervorosos da produção de capital humano e os que defendem a igualdade de oportunidades de educação na Irlanda. O'Sullivan (1989, 243) sustenta que a "igualdade de oportunidades, apesar de ser frequentemente referida como um ideal, nunca foi encarada como um conceito exigindo análise e elaboração... Este facto deu lugar a um entendimento incorrecto das suas implicações no planeamento". Por exemplo, foram necessários cerca de vinte anos até que existisse um currículo que respondesse ao aumento da idade de saída da escola obrigatória em 1967. O'Sullivan (1992, 464) descobriu que o quadro irlandês de educação e de discurso social estava a tornar-se "crescentemente limitado à temática da educação e economia" e que a "identidade cultural, língua, competência cívica e evolução moral eram excluídos como temas". Segundo Fuller (1990, 175-6), o foco central do discurso educacional irlandês tem sido "a relação observada entre escolaridade aplicada e

as necessidades da economia". Isto é reflectido de muitas maneiras: a crescente preocupação com os índices de retenção escolares; o crescente pendor técnico evidente na introdução de "novos assuntos", o crescente envolvimento da *Irish Business and Employers Confederation* (Confederação irlandesa de empresas e empresários – IBEC) na elaboração de políticas educativas, a mudança do nome do Ministério da Educação para Ministério da Educação e da Ciência (MEC) em 1997, e a nomeação, ao mesmo tempo, de um Ministro de Estado com especial responsabilidade sobre a Ciência e a Tecnologia.

Habermas acredita que o conhecimento resulta da actividade humana, motivada por necessidades naturais e interesses que designa por interesses constitutivos do conhecimento. Estes interesses podem ser técnicos, práticos ou emancipatórios (críticos) ⁽¹⁵⁾. No quadro do paradigma técnico, o saber abstracto é apresentado sob a forma de matérias comportando verdades incontestáveis. A ênfase está no conhecimento instrumental sob a forma de explicações científicas apresentadas como resultados ou produto e presta-se pouca atenção ao processo. Esta descrição corresponde bem à educação pós-primária irlandesa tal como a descrevia a OCDE (1991). Dentro do modelo de preocupação com o interesse prático, a tónica é posta na produção de sentido e na sua interpretação. O trabalho de investigação de acção escolar realizado no *Marino Institute of Education* constitui um exemplo raro de iniciativa em matéria de educação pós-primária na Irlanda baseado neste interesse prático. Lendo MacNiff e Collins (1994), poder-se-ia pensar que os professores envolvidos nesta iniciativa escolheram os primeiros anos da escolaridade pós-primária em lugar das escolas terminais – onde as questões académicas em causa são mais importantes – como campo de pesquisa. No quadro das abordagens que têm em vista a emancipação, a principal preocupação diz respeito à distribuição do poder e à emancipação do estudante através do processo de aprendizagem. A *Conference of Religious in Ireland* (CORI) ⁽¹⁶⁾ é a principal defensora deste paradigma na Irlanda ⁽¹⁷⁾.

Callan ⁽¹⁸⁾ (1995, 100ff) argumenta que a principal preocupação de várias forças políticas tem sido "o adaptar as pessoas a uma sociedade à qual é permitido não

14) Bem ilustrada no tratamento da educação nos vários programas de parceria governamental.

15) *Applied to curriculum* de Carr e Kemmis (1986), Grundy (1987), Combleth (1990) e outros.

16) A CORI e *Combat Poverty* (por exemplo, O'Neill, 1992), constituem, sem dúvida, o melhor exemplo de uma tendência alternativa na Irlanda. McCormack explica o papel político da CORI do seguinte modo: "nós batemo-nos pela nossa causa com muitos outros parceiros, enquanto a igreja institucional se apoia simplesmente na sua autoridade... devemos esclarecer o sistema à luz do Evangelho, enquanto os gestores da Igreja têm interesse em preservar o sistema.

17) Ver, por exemplo, a resposta da CORI ao Livro Verde sobre a educação dos adultos de 1999, intitulada "Education for Transformation".

18) Ver igualmente O'Sullivan (1989, p.243 sgs.).



colocar problemas". Por conseguinte, as questões fundamentais sobre os programas escolares foram evitadas, "enquanto se aplicavam ajustamentos menores ou microadaptações a um grande número de matérias sociais e culturais... que deram lugar a uma extensão dos conteúdos dos currículos resultando em pressões sobre as escolas para lhes darem resposta". Esta afirmação confirma as conclusões da OCDE (1991, p.76), de que os "objectivos básicos e valores do sistema educativo eram mais tácitos do que explícitos numa época em que ocorriam na sociedade transformações importantes na sociedade, economia e cultura; as mudanças nos currículos, avaliação e exames têm sido contínuas mas sem se inscreverem numa visão de conjunto". Esta situação reflecte o pensamento de muitos autores (por exemplo McGlynn, 1995; Gleeson, 2000) que a sobrecarga dos currículos é um dos problemas mais genericamente reconhecidos no sistema educativo irlandês.

O discurso educativo irlandês contém muitos exemplos do paradigma técnico – mecanismos de "entrega" (*delivery*), utilizados em relação com o INSET e com os currículos; frequentes referências aos "produtos do nosso sistema", a referência à *formação* do professor, em vez da educação do professor; a preocupação com "a conclusão dos cursos". Outros termos que aparecem muitas vezes neste discurso são "alvos", estratégias, e "revisão" (*overhaul*). Baseado na prioridade conferida às reflexões sobre o "capital humano", Lynch (1989), a OCDE (1991) e outros fizeram comentários sobre o predomínio dos aspectos técnicos nas recentes revisões curriculares. Esses aspectos técnicos de currículo e de avaliação recebem muita atenção no pós-primário, i.e. a introdução de graus adicionais⁽¹⁹⁾ e de uma escala mais ampla de graus⁽²⁰⁾; a publicação de relatórios de examinadores, a inclusão na Lei do Ensino (1998) (*Education Act*) de disposições relativas à classificação em categorias; a incorporação de objectivos de avaliação nos planos de estudos (*syllabus*); o estabelecimento da Comissão de Pontuação para considerar a influência do sistema de acesso à universidade sobre o *Leaving Certificate*. O sistema irlandês apresenta todas as características de um sistema marcado principalmente por preocupações técnicas, como o sublinha Grundy (1987):

□ predomínio da subcultura de matérias;

□ forte centralização dos currículos e dos ambientes de ensino;

□ consideração da "teoria" pelos professores unicamente quando a julgam com aplicação "prática";

□ acentuado enfoque na avaliação externa do produto;

□ preocupação dominante com a gestão da sala de aula e com a disciplina;

□ aplicação pelos professores de projectos delineados e transmitidos de cima para baixo;

□ Os diplomas de conclusão de estudos (*Leaving Certificates*) não têm outro significado para além da pontuação para aceder ao ensino superior.

A FEP inicial após a escolaridade obrigatória – o caso do *Leaving Certificate Applied*

Os programas do segundo ciclo do ensino secundário foram diversificados em meados dos anos 90 a fim de reter na escola um maior número de alunos. Os alunos podiam escolher entre um ano inicial de transição, cujo objectivo principal era o de enriquecer a sua experiência escolar, antes de se orientarem para uma das três opções de *Leaving Certificate* – o *Established Leaving Certificate* tradicional, o *Leaving Certificate Vocational Programme* (LCVP), uma variante do *Leaving Certificate* tradicional e o *Leaving Certificate Applied* (LCA), totalmente diferente. O LVP e o LCVP devem a sua existência aos financiamentos europeus, enquanto o LCA é também fortemente baseado nas actividades de desenvolvimento dos programas apoiados pela União Europeia nos anos 80.

Os alunos que preparam o *Established Leaving Certificate* escolhem sete assuntos entre um conjunto de mais de trinta. A ideia é oferecer-lhes uma educação vasta e equilibrada, tendo simultaneamente em conta a exigência de experiência profissional. Os desempre-

19) A introdução do *Junior Certificate* em 1989 levou à substituição do *Common Level Intermediate Certificate* por dois níveis em disciplinas que não o irlandês, o inglês e a matemática, que contam hoje três níveis. O autor estima que esta evolução constitui um incentivo à introdução de mais diferenças.

20) Criada por razões de natureza administrativa, a fim de permitir uma maior diferenciação no sistema dos pontos CAO. Em consequência, temos agora catorze diplomas possíveis em cada nível para cada matéria. O significado destes diplomas não está definido, para além do caso do *Learning Certificate* em termos de pontos CAO.



nhos dos alunos no exame final condicionam o seu acesso ao ensino pós-obrigatório e superior.

O LCVP constitui uma variante profissional acrescentada ao *Leaving Certificate (established)* destinada a preparar os alunos para o ensino pós-obrigatório e para o mundo do trabalho. Os alunos são estimulados a assumir cada vez mais responsabilidades na sua própria aprendizagem, a mostrar-se inovadores e empreendedores, em desenvolver uma comunicação eficaz, em trabalhar em equipa e em utilizar as tecnologias da informação e da comunicação. Ao optar pelo *Leaving Certificate (established)* tradicional, os participantes devem obrigatoriamente escolher duas das matérias seleccionadas entre um conjunto de matérias profissionais (por exemplo, engenharia e física, ou engenharia e contabilidade) e devem estudar uma língua do continente e seguir três módulos especiais em Educação Empresarial, Preparação Profissional e Experiência Profissional. O LVCP foi introduzido no seu formato actual em 1994. Foi oferecido a aproximadamente 480 das 780 escolas pós-primárias em 1999 quando quase 30 000 estudantes adoptaram o programa.

O LCA, introduzido em 1995, baseia-se em dois dos produtos dos programas IVET subsidiados pela União Europeia, o VPT e o *Senior Certificate* (desenvolvidos pelo *Shannon Curriculum Centre* no âmbito do projecto SPIRAL2). Trata-se de um programa pequeno, bem delimitado, que oferece aos jovens uma alternativa ao *Leaving Certificate* tradicional. No decurso do ano escolar 1999-2000, 209 escolas pós-primárias (27%) e outros centros de educação/formação participaram neste programa, que foi seguido por cerca de 7 000 alunos (cerca de 6,5% do conjunto de alunos do ensino secundário superior).

Facto fora do vulgar na Irlanda, este programa foi concebido de maneira modular e organizado em sessões ou blocos semestrais em torno de um currículo comum. É claramente do tipo pré-profissional e dirige-se prioritariamente aos alunos que não desejem aceder directamente ao ensino superior e àqueles cujas aptidões, necessidades e capacidades não são tomadas adequadamente pelo *Established Leaving Certificate*. A natureza pré-profissional deste programa

facilita a concentração na preparação para a vida adulta e profissional, assim como para a educação permanente e pós-obrigatória; o ensino é prático e baseado num certo número de tarefas. Os cursos e os módulos oferecem um currículo equilibrado e abrangente que conduz ao desenvolvimento pessoal e social e à orientação profissional dos seus participantes. Talvez a característica mais distintiva do *Leaving Certificate Applied* seja a sua ênfase na aprendizagem através do "fazer", da aplicação dos conhecimentos e das competências para efectuar certas tarefas e resolver os problemas de modo integrado no mundo real. Ao fazê-lo há níveis significativos de interacção com a comunidade local, particularmente os empregadores.

O LCA é estruturado em torno de três elementos – Preparação Profissional, Ensino Profissional e Educação Geral. Num contexto irlandês, é um programa inovador em termos de metodologia de ensino e de aprendizagem e em termos de avaliação dos desempenhos dos alunos. No final desta formação, os participantes prosseguem geralmente para os cursos VET de Pós-*Leaving Certificate* ou directamente para o mercado de trabalho.

O *Programme Statement* descreve as principais características deste programa (DES/NCCA, 2000). É atribuída especial importância ao seu estatuto de programa de "*Leaving Certificate*" com a duração de dois anos – aqueles que completarem o programa recebem um certificado que tem o mesmo nome do que é conferido àqueles que seguem a via tradicional, mais académica. Na definição do programa é adoptada uma série de princípios básicos que ajudam a clarificar os elementos básicos e preocupações do programa (*ibid*, 8). Entre esses princípios figuram o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, a oferta de experiências de formação integradas incorporando estratégias activas de ensino e aprendizagem, a partir de sítios de aprendizagem extra-escolar, e estimulando os alunos a avaliar e a reflectir sobre as experiências feitas. Quando questionados acerca dos aspectos do programa que consideravam mais significativos e interessantes, os alunos participantes referiram invariavelmente o trabalho sobre o projecto e a sua avaliação, o contacto com o mundo do trabalho, e a maior flexibilidade dos ambientes de aprendizagem que permitiram



Figura 1

Comparação de currículos

Critérios	Established Leaving Certificate	Leaving Certificate Applied
Amplitude e equilíbrio	Os participantes escolhem livremente sete disciplinas (31)	Currículo básico comum para todos
Integração do programa	Matérias de opção	Trabalho de projecto; Trabalho de grupo
Organização	Matérias com a duração de dois anos	Aprendizagem pela experiência
Pedagogia	Exames e estudo por manuais escolares	Cumulativo
Avaliação	Avaliação final	Classificação por grupo
Certificação	Matéria a matéria	Objectivos a curto prazo
Motivação dos participantes	Recompensa no final do curso	Motivação intrínseca
Contributo da comunidade	Mínimo	Significativo
Experiência profissional	Só no LVCP	FUNDAMENTAL
Programa centrado em	PRODUTO	PROCESSO

um relacionamento "diferente" com os professores (Ó Donnabháin, 1999; Boldt, 1998).

Os resultados dos alunos são pontuados proporcionalmente usando três sistemas de créditos:

❑ conclusão do módulo (31% dos créditos) baseado em trabalhos para os quais os próprios alunos solicitaram avaliação;

❑ trabalhos de projecto dos alunos (35% dos créditos), onde os estudantes tiveram a oportunidade de se dedicarem a temas de investigação específicos por que se interessam;

❑ exames finais (34% dos créditos)

A diferença entre este programa e o *Established Leaving Certificate*, como se vê na figura 1.

O projecto do estudante

Trata-se do aspecto mais inovador do programa LCA e por isso merece especial atenção. Envolve a participação dos

alunos em actividades práticas através das quais a formação é aplicada ao desenvolvimento de um produto, à análise de um problema ou ao fornecimento de um serviço. O projecto actua como um veículo para a integração do currículo, estimulando os alunos a orientar a sua aprendizagem nas diferentes fases do programa, a partir dos diversos módulos que já concluíram e prosseguindo os seus próprios interesses de formação de uma maneira flexível.

Os projectos levam um mínimo de dez horas (normalmente bastante mais) a completar e podem ser realizados numa base individual ou em grupo. A conclusão do projecto incorpora as fases de planeamento, recolha de dados, processamento, apresentação de um relatório, avaliação. A avaliação dos projectos é baseada em:

❑ Critérios do desempenho – qualidade, evidência de espírito empreendedor e iniciativa, criatividade, participação, aplicação prática.

❑ Critérios para avaliação do relatório - clareza na exposição dos objectivos,



eficácia do plano de acção e de comunicação, grau de integração obtido, compreensão dos conceitos, autoavaliação.

Trinta e cinco por cento dos créditos do programa são atribuídos a projectos. A avaliação dos projectos inclui também uma entrevista com os participantes no projecto. Ao longo do programa de dois anos, os alunos elaboram sete projectos entre as quais figuram:

- ☐ um projecto na área da educação geral;
- ☐ um projecto na área da formação profissional;
- ☐ dois projectos na área do ensino profissional;
- ☐ um projecto sobre questões da actualidade;
- ☐ um projecto de aplicação prática;
- ☐ um trabalho de reflexão pessoal.

De entre os exemplos de projectos concluídos até ao presente incluem-se o estudo das profissões, os "Efeitos do trabalho em part-time nos estudantes full-time", os sistemas de segurança nas escolas, "uma investigação sobre *Joyriding*", o fornecimento de refeições na realização de eventos (catering), a instalação de uma estufa, a produção de uma diversidade de artefactos, a gestão de um conjunto de mini-empresas, o fornecimento de serviços de lazer e a oferta de serviços de cabeleireiro.

A resposta dos participantes a projectos que sirvam de meio de aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal tem sido excelente (Ó Donnabháin, 1999) Em particular, os alunos referem a sua crescente auto-confiança e interesse em aprender, derivados do facto de se envolverem na sua própria educação. Sublinham, de igual modo, a importância dos projectos para a sua própria actuação na vida – as suas experiências de jovens adultos, os problemas da vida familiar, o problema da escolha de um programa adequado de ensino pós-obrigatório e de emprego. Ao comentarem os seus projectos, os alunos estão perfeitamente conscientes de como a sua experiência de aprendizagem e a sua relação com o professor foram alteradas. Na verdade, alguns mostram impaciência com professores que limitam a sua liberdade de escolha relativamente aos seus próprios interesses no

âmbito da aprendizagem. A avaliação que os alunos fazem dos seus projectos pode ser resumida nos seguintes comentários típicos:

"É o modo como o curso se desenvolve... é possível encontrar outras pessoas... temos de sair para rua e fazer coisas por nós próprios... não há professores a vigiar para que façamos o trabalho de casa... é dada uma oportunidade para investigarmos aquilo de que gostamos."

"Tudo o que fizemos é do maior interesse para enfrentarmos a vida prática."

A educação para o mundo do trabalho

A preparação para o trabalho, incluindo a experiência profissional, faz parte do programa de Preparação e Orientação Profissional que ocupa cerca de 240 horas em dois anos – sendo metade deste tempo ocupada com experiência de trabalho. O formato e natureza desta experiência varia de escola para escola e inclui a colocação profissional, simulações profissionais ou investigação sobre carreiras que se desenvolvem por blocos ou à razão de um dia por semana. Numerosos participantes escolhem projectos baseados na sua própria experiência profissional.

Na perspectiva dos participantes, a experiência profissional constitui um aspecto fundamental do programa. Os dados recolhidos em entrevistas feitas em 1999 por Ó Donnabháin mostram que os estudantes apreciam esta experiência, que lhes dá mais confiança e auto-estima, um melhor conhecimento dos aspectos da vida prática e das suas futuras actividades profissionais, a possibilidade de desenvolver novas competências e de melhorar as competências existentes, ou ainda a possibilidade de desenvolver a sua motivação e maturidade. A qualidade do desempenho dos professores e das escolas neste aspecto do programa é extremamente variável.

A experiência do LCA leva a pensar que os professores que participam neste e noutros aspectos do programa experimentam dificuldades para ter em devida conta as experiências de aprendizagem extra-escolares que não se inscrevem nos percursos bem conhecidos das



matérias ensinadas na escola. Não obstante, os alunos, pronunciavam-se em termos muito positivos acerca das experiências profissionais do programa. Por exemplo:

"O que eu tenho aprendido... a evolução do mundo do trabalho... como gerir a minha vida profissional... tudo o que é preciso fazer no fim da escolaridade e na entrada no mundo do trabalho, ou mesmo quando no desemprego... como gerir a minha vida após a escola... a coisa mais importante na vida após a escola é encontrar um emprego e desembaraçar-se por si próprio... fazer o que tenho vontade de fazer."

Os destinos dos alunos LCA

Os resultados do inquérito relativo aos destinos dos diplomados de 1999 confirmam que 88% dos jovens que adquirem o *Leaving Certificate Applied* entram na vida profissional ou no ensino pós-obrigatório. Este número confirma os valores elevados de colocações em 1997 e 1998. A mesma percentagem de diplomados entra todos os anos na vida profissional. O número de diplomados que procura um primeiro emprego aumentou ligeiramente.

O quadro seguinte ilustra os dez principais destinos dos diplomados de 1999 e dá uma visão dos sectores profissionais e dos ciclos de ensino ou formação posteriores para os quais se dirige a maioria dos diplomados. O inquérito de 1999 fornece igualmente informação sobre os destinos dos diplomados em função do nível atingido ao concluir o programa. Entre aqueles que terminaram com distinção (a qualificação mais elevada), 25% seguiram para a vida profissional, enquanto 68% prosseguiram para outros níveis de educação e formação mais elevados. Entre os que não obtiveram distinção, 54%, entraram na vida activa, enquanto 24% prosseguiram os estudos.

No conjunto, os resultados dos inquéritos relativos ao destino dos diplomados pareciam indicar que o programa obteve resultados positivos no que se refere aos seus objectivos como programa de formação profissional (IVET). Alguns participantes que no passado teriam deixado a escola sem qualquer qualificação conseguem agora obter uma qualificação e fazer com êxito escolhas profes-

Destinos dos alunos titulares de LCA

Destinos	Diplomados de 1999	Diplomados de 1998	Diplomados de 1997
Emprego	38%	38%	39%
Curso Post Leaving Certificate (PLC)	22%	22%	32%
Aprendizagem	17%	19%	11%
Curso CERT (restauração)	4,5%	5%	1%
Curso Teagasc (agricultura)	2%	3%	3%
Curso FAS (formação)	3,5%	2%	1%
Outros cursos não PLC	2%	2%	1%
Procurando emprego	4%	4%	6%
Sem informação/ Indisponível para trabalhar	7%	5%	6%

Quadro 1

Os dez principais destinos dos alunos titulares de LCA

N.º	Destino	%
1	Emprego nos serviços e comércio	11,85%
2	Aprendizagem na indústria de construção	9,38%
3	Emprego na indústria de manufactura	8,04%
4	Cursos PLC de gestão e secretariado	7,73%
5	Emprego no sector da alimentação	4,12%
6	Cursos PLC em tecnologia da informação	3,91%
7	Cursos PLC em assistência à infância	3,91%
8	Emprego no sector da construção	3,71%
9	Teagasc – aprendizagem no sector agrário	2,26%
10	Emprego na agricultura/horticultura	1,75%

Quadro 2

sionais relativas ao emprego ou à continuação dos estudos. Contudo, os dados básicos aqui apresentados escondem elementos relativos ao número crescente de alunos que não concluem o programa, o que gera alguma preocupação e a que voltaremos mais tarde.

Novos aspectos

O caso dos LCA sublinha uma série de aspectos centrais da política e da prática educativas da Irlanda. Cinco destes aspectos – a parceria, a fragmentação, a falta de flexibilidade, a paridade de avaliação (*parity of esteem*) e o uso de "terceiro lugar" para ensinar e aprender serão consideradas nesta secção.



Parceria

O sector da educação tem estado na primeira linha do desenvolvimento do modelo de parceria social de formação de consensos procurando aquilo que é um dos aspectos mais significativos da política irlandesa em geral. Contudo, a retórica da parceria não se traduz sempre em realidade concreta e o LCA levanta algumas questões interessantes sobre a prática da parceria. Enquanto a natureza "fechada" deste programa permite uma grande liberdade de inovação, por um lado, (Gleeson e Granville, 1996), faz, por outro lado, aumentar o receio de estigmatização. Alguns, como, por exemplo, por ocasião da Convenção Nacional sobre Educação (*National Education Convention*), declararam que os participantes em programas alternativos e menos académicos poderiam ver-se marginalizados: "uma vez que o curso não conduz a qualificações profissionais formais e que estes diplomados só podem progredir para cursos limitados de educação pós-secundária, há um risco claro que esta opção possa ser vista como "mole" (*soft-option*) e de interesse limitado aos olhos dos alunos" ⁽²¹⁾ (Coolahan ed; 1994, 76).

O reconhecimento do novo diploma pelos empregadores e pelas instituições de ensino pós-obrigatório (Gleeson e Granville, 1996) constitui o teste para a implementação do modelo de parceria. Enquanto os estudantes de LCA que pretendem progredir para educação e formação posteriores o podem fazer através de um curso de *Post Leaving Certificate* (NVCA Nível 2) que abre certas possibilidades no terceiro nível não universitário, a preocupação do participante LCA típico diz respeito ao reconhecimento da sua qualificação pelo empregador, incluindo o Estado. NESC (1993, 21ff) sugeriu que "as perspectivas para o sucesso de alternativas ao actual *Leaving Certificate* seriam melhoradas pelo estabelecimento de ligações entre estes programas, através de itinerários estruturados e possivelmente exclusivos" para o ensino pós-obrigatório e para o mundo do trabalho. A proposta de conferir a esta opção um tratamento preferencial coloca uma questão real quanto à abordagem em parceria aplicada ao VET. Apesar da

retórica dos acordos de parceria relativamente ao fim da exclusão social, os parceiros não se têm mostrado até à data inclinados a implementar a sugestão do NESC.

O LCA levanta uma segunda questão crítica à elaboração da política nacional em relação à abordagem em parceria. O maior sindicato de professores ao nível pós-primário tem recusado implementar as propostas de avaliação dos alunos que constituíam uma parte integrante desta via. Esta recusa compromete fortemente a eficácia desta opção. Enquanto a Confederação Irlandesa de Sindicatos (*Irish Congress of Trade Unions*) tem desempenhado um papel muito responsável e estrategicamente importante para possibilitar uma abordagem em parceria com o governo a nível macro, vemos aqui que um dos mais importantes sindicatos se recusa a cooperar com um aspecto vital de uma iniciativa desenvolvida para responder às necessidades daqueles que correm o risco de sofrer os piores efeitos da desigualdade.

Fragmentação

A educação irlandesa caracteriza-se pela fragmentação numa diversidade de níveis, e por relações sempre problemáticas entre os diferentes ministérios responsáveis pela Educação e Formação (Gleeson, 2000). O caso do LCA constitui um exemplo flagrante desta fragmentação. Foi desenvolvido pelo Conselho Nacional dos Programas e da Avaliação, e o Ministério da Educação e da Ciência foi seguidamente encarregado da sua implementação e avaliação. Neste contexto é muito difícil garantir que os princípios subjacentes a este programa sejam implementados de modo coerente e que à fase de avaliação seja dada a devida consideração.

O LCA oferece um excelente exemplo da natureza parcelar da reforma irlandesa de currículos na medida em que veio juntar-se ao programa existente do *Leaving Certificate*. Com uma certa ironia, pode afirmar-se que, como sempre no sistema educativo irlandês, as melhores coisas passam-se à margem, na medida em que o LCA exemplifica perfeitamente a implementação de progressos significativos tais como a abor-

21) Considerações semelhantes constam do Livro Branco sobre o Desenvolvimento de Recursos Humanos (*White Paper on Human Resource Development*) (Irlanda, 1997, 48): "um teste crítico de relevo a estes novos programas de vocação profissional deve fornecer resultados... demonstrando que são tão bem aceites e considerados como as opções tradicionais e convencionais".



dagem centrada no projecto, a reflexão, a aprendizagem activa e a participação dos estudantes em actividades de investigação.

Rigidez

Hannan e al. (1998,127), na sua análise daquilo que designam como a "sobre educação" do mercado jovem irlandês, concluíram que "uma das mais acentuadas características do sistema educacional irlandês, apesar dos seus êxitos óbvios, é a sua inflexibilidade... A maior parte da actual limitação da flexibilidade está localizada mais nas áreas curricular e de certificação do que na evolução do ensino e dos cursos, na oferta a tempo parcial ou nos acordos de créditos cumulativos combinando educação e formação. Esta rigidez também se verifica nas normas de progresso e acesso ao ensino pós-secundário, que são limitadoras para aqueles alunos que concluíram com sucesso o sistema de educação geral, dando pouca consideração às especializações profissionais ou técnicas".

Paridade da avaliação

A natureza "fechada" do LCA fornece um outro exemplo de rigidez. Embora esta abordagem apresente várias vantagens, como o afirmam Gleeson e Granville (1996), o isolamento que daí resulta tem implicações na paridade de avaliação do programa e atrasa o acesso ao ensino superior. Isto é particularmente desfavorável num momento em que há um considerável desconforto nacional acerca da proporção do número de admissões ao ensino superior a partir de estudantes provenientes das classes trabalhadoras e quando se permite o acesso a programas de *Certificate e Diploma* a quem completa com êxito cinco matérias do *Established Leaving Certificate*.

Esta natureza "fechada" do LCA deve ser vista à luz do contexto histórico da educação irlandesa pós-primária. Tudo leva a crer que esta opção não permanecerá fechada indefinidamente, num momento em que a baixa natalidade reduz o número de alunos dos ciclos mais avançados e aparecem vagas disponíveis para acesso ao ensino superior. Um outro problema, ligado ao ante-

rior, surge agora: uma elevada taxa de abandonos e reprovações dos alunos mais fracos na universidade. Esta falta de flexibilidade traduz-se igualmente pela relutância do Ministério da Educação e Ciência em permitir aos alunos do LCA acumular créditos por um período superior a dois anos e permitir às escolas a implementação dos seus próprios módulos educativos.

A educação num "terceiro lugar"

Um dos aspectos mais interessantes do LCA é que um programa que faz parte da família do *Leaving Certificate* e que é da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência está a ser implementado em todo um conjunto de ambientes extra escolares como o programa *Youthreach*. McNamara (2000), que estava idealmente colocado para comparar os ambientes escolares e extra escolares, concluiu que "não há motivo para não propor a opção do *Leaving Certificate Applied* num ambiente extra escolar. O argumento segundo o qual é necessário dispor de professores qualificados para aplicar este programa com êxito não convence... A escola tradicional implementou, antes do *Youthreach* [o ambiente extra escolar] o *Leaving Certificate Applied*... mas a gestão do programa *Youthreach* é mais flexível. Neste caso, os professores estavam mais próximo dos estudantes do que na escola normal. Assim, que sistema funciona melhor? Para a gestão global do programa, e por razões administrativas, podemos afirmar que era a escola normal. Contudo, como o objetivo do *Leaving Certificate Applied* é o de preparar os jovens para a vida adulta e profissional, julgo que a opção *Youthreach* é melhor, pois está mais próxima das necessidades dos jovens".

Conclusão

Hord (1995) identificou quatro fases na reforma dos programas escolares:

- ☐ preparar as componentes;
- ☐ preparar as pessoas;
- ☐ preparar as escolas;
- ☐ preparar o sistema.



À luz da natureza parcelar da reforma curricular irlandesa, não deverá surpreender que a concentração tenha sido na "preparação das componentes" - e mais recentemente, na implementação do sistema através da introdução sem precedentes de diversos níveis de legislação. O contributo a favor da preparação dos professores tem sido fraco, ainda que os recursos consagrados à formação em cursos de carreira dos responsáveis pelo LCA tenham sido importantes. Até muito recentemente, o papel do factor escolar no êxito da reforma foi totalmente ignorado (OCDE, 1991; Callan, 1998) e a sua tomada em consideração no quadro da implementação do LCA deixa muito a desejar.

O LCA representa um outro exemplo de "preparação dos elementos", actuando nas margens e desenvolvendo um excelente programa pré-profissional "fecha-

do" para evitar qualquer contaminação do sacro- santo *Leaving Certificate Established*. Esta abordagem é perfeitamente coerente com o enfoque que a Irlanda coloca nos aspectos técnicos e jurídicos da mudança, desprezando os aspectos culturais e pedagógicos. Nesta óptica, a reforma LCA procura mais um "equilíbrio forçado" para responder às exigências do mundo económico de índices de escolaridade mais elevados, do que proceder a uma apreciação crítica do nosso sistema educativo "estabelecido". Por outro lado, muitos observadores consideram a opção LCA como um desenvolvimento muito meritório, cujo parentesco com a família alargada dos *Leaving Certificates* lhe confere particular relevância. Devido ao reconhecimento oficial que conseguiu, tem o potencial, qual cavalo de Tróia, de revolucionar a política de currículos pós-primária irlandesa a partir do interior. Mas o autor destas linhas é paciente!

Bibliografia

Boldt, Scott *Unlocking Potential – A Study and Appraisal of the Leaving Certificate Applied* Dublin, Marino Institute of Education, 1998

Callan, J. "Equality of Learning in Schooling: A Challenge for Curriculum Implementation". In Coolahan, J. (ed.) *Issues and Strategies in the Implementation of Educational Policy* Maynooth: Education Department, p. 92-117, 1995

Callan, J. *Principal-Staff Relationships: A critical element in developing school curricula and teacher culture*, comunicação não publicada lida na Conferência ESHA, Maastricht, 1998

Carr, We S Kemmis *Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research* London Palmer, 1986

Charting our Educational Future, White Paper on Education / Department of Education. Dublin: Stationery Office, 1995

Clancy, P. (1995) *Access to College: Patterns of continuity and Change* Higher Education Authority (HEA): Dublin, 1995

Clancy, P. e J Wall *Social Background of Higher Education Entrants* HEA: Dublin, 2000

Coolahan, John ed. *Report on the National Education Convention*, Dublin: National Education Convention Secretariat, 1994

Cornbleth, C. *Curriculum in context*. Londres, Falmer, 1990

Crooks, Tony The Dublin Inner City education project. In McNamara, Ger; Williams, K.; Herron D. *Achievement and aspirations curricular initiatives in Irish post-primary education in the 1980's*. Dublin: Centro docente de Drumcondra, 1990

Economic Surveys: Ireland / OCDE, Paris, 1995

Education and training policies for economic and social development / NESC – National Economic and Social Council. (NESC Report, 95) Dublin, 1993

Europe in figures / Comissão das Comunidades Europeias. Luxemburgo: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1989

Flude, Michael; Sieminski, Sandy. *Education, Training and the future of work II: developments in vocational education and training*. Londres: Routledge, 1999

Fuller, Louise. *An ideological critique of the Irish post-primary school curriculum*. Tese não publicada, Universidade NUI de Maynooth, 1990.

Gleeson, D.; Hodkinson, P. Ideology and curriculum policy: GNVQ and mass post-compulsory education in England and Wales. *British Journal of Education and Work*, 1995, Volume 8, Número 3, páginas 5 – 19.

Gleeson, Jim, Granville, Gary Curriculum reform: educational planning and national policy: the case of the Leaving Certificate Applied. *Irish education studies*. ESAI, 1996, páginas 113 – 132.

Gleeson, Jim, McCarthy, John. The recognition and certification of transnational training and work experience placements under PETRA: an Irish perspective. *International Journal of Vocational Education and Training*, 1996, Volume 4, Número 2, páginas 60 – 80

Gleeson, Jim. A consensus approach to policy making: the case of the Republic of Ireland. Em Finlay, Ian; Niven Stuart; Young, S. (eds.). *Changing vocational education and training: an international comparative perspective*. Londres: Routledge, 1998, páginas 41 – 69.



Gleeson, Jim. *Emerald Green paper tiger: generic skills in education policy.* Documento não publicado, lido na Conferência de Estudos Educativos da Irlanda. Galway: 1996.

Gleeson, Jim. *Post-primary curriculum policy and practice in the Republic of Ireland: fragmentation, implementation and partnership.* Tese não publicada. Universidade de East Anglia, 2000.

Gleeson, Jim. SPIRAL2: The Shannon Initiatives. In McNamara, Ger; Williams, K; Herron, D. *Achievement and Aspirations Curricular Initiatives in Irish post-primary education in the 1980's.* Dublin: Centro Docente de Drumcondra, 1990, páginas 63 – 86

Granville, Gary. The work of the early school leavers project. *Compass.* 1982, Volume 11, Número 1.

Growth, competitiveness, employment: the challenges and ways forward into the 21st century: white paper, Comissão Europeia. Luxemburgo: Publicações Oficiais da UE, 1993. Internet: <http://europa.eu.int/en/record/white/c93700/entents.html> [em inglês].

Grundy, S. *Curriculum: product of praxis.* Londres: Falmer, 1987.

Hannan, D. e outros. Early leavers from education and training in Ireland, the Netherlands and the United Kingdom. In *European Journal of Education*, 1995, Volume 30, Número 3, páginas 325 – 346.

Hannan, D. e outros. *Trading qualifications for jobs.* Dublin: ESRI – Economic and Social Research Institute, 1998.

Hantrais, Linda. *Social Policy in the European Union.* Basingstoke: Macmillan, 1995

Hord, S. From policy to classroom mandates: beyond the mandates. In Carter, D; O'Neill, M. (eds.). *International perspectives on educational reform and policy implementation.* Londres: Falmer, 1995, páginas 86 – 100

Human resource development: white paper on human resource development / Ministério de Empresas, Comércio e Emprego. Dublin: Stationery Office, 1997

Improving youth employment opportunities: Policies for Ireland and Portugal / OCDE. Paris, 1984

Inequality in Education: the role of assessment and certification / CORI – Conference of Religious of Ireland. Dublin: CORI, 1998

Leaving Certificate Applied: programme statement and outline of student tasks / NCCA- National Council for Curriculum and Assessment; DES – Department of Education and Science. Dublin: Stationery Office, 2000

Leonard, D. The vocational preparation and training programme In McNamara, Ger; Williams, K; Herron, D. *Achievement and aspirations curricular initiatives in Irish post-primary education in the 1980's.* Dublin: Centro Docente de Drumcondra, 1990, páginas 33 – 46.

Lewis, Mary; Kellaghan, Thomas. Vocationalism in Irish second level education. *Irish Journal of Education*, 1987, Volume 21, Número 1, páginas 5-35.

Lynch, Kathleen *The hidden curriculum: reproduction in education: an appraisal.* Londres: Falmer, 1989.

McGlynn, M. A principal's perspective on implementation. In Coolahan, J. (ed.). *Issues and Strategies in the implementation of Educational Policy.* Maynooth: Ministério da Educação, 1995, páginas 65 – 75

McNamara, Ger. *The LCA in two settings.* Relatório técnico não publicado, Universidade de Limerick, 2000

McNiff, J. Collins, U. *A new approach to in-career development for teachers in Ireland.* Bournemouth: Hyde, 1994

O'Connor, Torlach. The impact of the European social fund on the development of initial vocational education and training in Ireland. In Trant, Anton *The future of the curriculum.* Dublin: CDVEC, 1998, páginas 57 – 76

O'Donnell, Rory; Damian Thomas. Partnership and policy-Making. In Healy, Sean; Reynolds, Brigid. *Social Policy in Ireland: principles, practice and problems.* Dublin: Oak Tree Press, 1998, páginas 117 –146.

O'Sullivan, Denis. Cultural Strangers and educational change: the OECD report: investment in education and Irish education policy. *Journal of Education Policy*, 1992, Volume 7, Número 5, páginas 445 – 469.

O'Sullivan, Denis. The ideational Base of Irish Educational Policy. In Mulcahy, d; O'Sullivan, Denis. *Irish education Policy: process and substance.* Dublin: IPA – Institute of Public Administration, 1989, páginas 219 – 269.

Paris, David C. *Ideology and Educational Reform.* Boulder: Westview, 1995

Partnership 2000 for inclusion, employment and competitiveness / Irish government. Dublin: Stationery Office, 1996

Programme for competitiveness and work / Irish government. Dublin: Stationery Office, 1993

Programme for economic and social progress / Irish government. Dublin: Stationery Office, 1993

Programme for national development (1994-99) / Irish government. Dublin: Stationery Office, 1994

Program for national recovery / Irish government. Dublin: Stationery Office, 1987

Review of national policies: Ireland / OECD. Paris, 1991

Review of the leaving certificate applied: report on programme structure / NCCA - National Council for Curriculum and Assessment. Dublin: NCCA, 1998

Science, technology and innovation: white paper / Department of Enterprise and Employment. Dublin: Stationery Office, 1996

Stokes, Dermot; Waters, Elizabeth. *Ireland: vocational education and training: a guide.* Dublin: Leargas, 1997.

Strategy into the 21st century, conclusions and recommendations / NESC – National Economic and Social Council. (NESC Report, 98). Dublin: NESC, 1996

The age of learning / Department of Education. Dublin: Stationery Office, 1984

The information society. Luxemburgo: Publicações Oficiais da UE, 1995

Tierney, D. P. N. *Making knowledge work for us: a strategic view of science, technology and innovation in Ireland.* Dublin: Stationery Office, 1995

Transition education for the 90's: the experience of the European Community's action programme / IFAPLAN. (DOC;28wD88). Bruxelas: IFAPLAN, 1988



Trant, Anton; et al. *Reconciling liberal and vocational education: report of the European Union Leonardo da Vinci research project on promoting the attractiveness of vocational education (PAVE)*. Dublin: Curriculum Development Unit, 1999.

White Paper Human Resource Development / Department of Enterprise and Employment. Dublin: Stationery Office, 1997

Europa - Internacional

Informações, estudos comparativos

Assessing the supply and demand for scientists and technologists in Europe/ R. Pearson et al.

(Avaliação da oferta e da procura de técnicos e cientistas na Europa)

Brighton: Institute for Employment Studies, 2001, 208 p.

(Report, 377)

ISBN 1 85184 306 X

Grantham Book Services Ltd,

Isaac Newton Way,

Alma Park Industrial Estate,

UK-Grantham NG31 9SD,

Tel: (44-1476) 54 10 80

Fax (44-1476) 54-10-61

Este relatório, baseado num estudo elaborado para a Direcção Geral da Investigação da Comissão Europeia, faz uma prospecção sobre os números disponíveis respeitantes à oferta e à procura de cientistas e técnicos de alto nível na Europa. Começa por declarar que é muito difícil fazer este inventário, dada a rapidez da mudança, a diversidade das profissões, dos países, dos mercados nacionais de trabalho, e a inadequação das fontes de informação existentes. Esta panorâmica é igualmente confusa pelo facto de haver estudos *ad hoc* que tiveram grande publicidade, por exemplo sobre a procura de competências na área das TI, baseados em investigação pouco séria e realizada provavelmente com a intenção de fazer propaganda ou exercer pressões, para obter mais fundos públicos para a formação. Um objectivo acessório era, portanto, explorar os objectivos que poderiam ser conseguidos, e ver de que modo podiam as fontes de informação ser melhoradas, para terem mais credibilidade e serem úteis aos responsáveis políticos por esta área.

Managing quality in higher education: an international perspective on institutional assessment and change/

John Brennan e Tarla Shah

(Gestão da qualidade no ensino superior: uma perspectiva internacional sobre a evolução e a transformação das instituições).

London: Open University Press, 2000, 166p.

ISBN 0-335-20673-5

Novos dispositivos para a avaliação e gestão da qualidade foram recentemente introduzidos nos sistemas do ensino superior numa grande quantidade de países do mundo. Suscitam tantas reacções entusiásticas como comentários cínicos. Os entusiastas esperam um sem número de vantagens para as instituições de ensino superior e para os que nelas trabalham ou estudam. Para os cínicos, esses dispositivos são, no melhor dos casos, inúteis e, no pior, causam grandes danos à empresa "universidade." Até agora tanto uns como outros forneceram poucas provas a apoiar os seus pontos de vista. Este trabalho é realmente importante porque começa a produzir essas provas. Apresenta uma série de estudos de caso sobre a gestão e avaliação da qualidade em 29 instituições e sete agências nacionais da qualidade, conduzido em 17 países. Apoiando-se ainda noutros trabalhos de investigação pertinentes, não apresenta um quadro a preto e branco, mas sugere que a gestão da qualidade pode ter efeitos tão positivos quanto negativos, que dependem largamente do modo como ela é praticada, do contexto e dos objectivos. Os autores avançam com o argumento de que a gestão da qualidade tem tanto a ver com o poder, os valores e a mudança como com a própria qualidade, razão porque é, tão frequentemente fonte de controvérsia e conflito. E é por isso que é importante. O livro, co-publicado pela OCDE, baseia-se num projecto apoiado pelo programa para a gestão institucional no ensino superior (IMHE), dirigido por John Brennan e com o apoio da Comissão Europeia. Recomenda-se especialmente aos dirigentes e gestores de universidade, universitários altamente

Seleção de Leituras

Secção preparada por
Anne Waniart,

responsável pelo serviço de documentação do CEDEFOP, com o apoio dos membros da rede de informação documentação.

A rubrica "Seleção de leituras" propõe uma descrição geral das mais importantes e recentes publicações sobre novos desenvolvimentos em matéria de formação e de qualificações, tanto a nível europeu como a nível internacional. Ao privilegiar os estudos comparativos, destaca igualmente estudos nacionais realizados no âmbito de programas europeus e internacionais, análises sobre o impacto da acção comunitária nos Estados-membros, bem como estudos que abordam, de uma perspectiva externa, um determinado país. A secção «Da parte dos Estados-membros» reúne uma selecção de importantes publicações nacionais.



colocados e decisores, eruditos e investigadores na área da política e da prática do ensino superior.

União Europeia: políticas, programas, actores

Une perspective européenne dans la lutte contre le racisme et la xénophobie [Uma perspectiva europeia na luta contra o racismo e a xenofobia]

Conferência internacional "Juventude pela Tolerância e Democracia", Berlim, 2001. Bruxelas: Comissão Europeia— Direcção Geral para a Educação e Cultura Rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelas, Tel: (32-2) 299-11-11, URL: http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

A ideia desta conferência partiu de uma iniciativa alemã no Conseil "Jeunesse" da União Europeia de Novembro de 2000, e tomou forma definitiva por altura de uma conversa entre Christine Bergman, Ministra Federal para os Assuntos da Família, Idosos, Mulheres e Juventude, e Viviane Reding Comissária Europeia para a Educação e Cultura. A principal finalidade era integrar as ideias e as actividades dos jovens na luta contra o racismo e a xenofobia na Europa. A conferência tinha portanto como objectivo dar aos jovens europeus uma ocasião para trocarem experiências a propósito da luta contra a xenofobia e o racismo e proporcionar-lhes simultaneamente a possibilidade de discutirem com políticos e especialistas. A intenção era formular recomendações para uma política europeia contra esses dois males, que fossem transmitidas directamente aos políticos para serem tomadas em consideração na discussão em curso a nível europeu. http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/comission/dgeac/2002_0002_en.pdf

Analyser et anticiper les changements pour soutenir les progrès socio-économiques: programme quadriennal 2001-2004 [Analisar e antecipar as mudanças para apoiar o progresso sócio-económico: programa quadrienal 2001-2004]

Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho- FEACVT (Observatório Europeu para

as Relações Industriais - EIRO Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 120 p. ISBN: 92-897-0058-0 N° cat.: TI-36-01-370-FR-C EUR-OP 2, rue Mercier, L – 2985 Luxemburgo e nos postos de vendas nacionais tel. (352-29) 294 21 18 fax (352-29) 294 27 09 Email: info.info@opoce.cec.be, URL: <http://www.eurofound.ie/publications/files/EF00126FR.pdf> <http://www.eur-op.eu.int>

Este relatório anual incide sobre o sétimo programa quadrienal da Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e do Trabalho, que tem como objectivos assegurar uma continuidade e tirar proveito das competências adquiridas durante os últimos 25 anos, inovar, explorar os aspectos novos e emergentes e fazer face às mudanças que têm lugar na sociedade e ao desafio permanente que representa a melhoria das condições de vida e de trabalho.

Guide pour le développement de programmes de formation : nouveaux cursus de formation aux TIC pour le XXIe siècle : concevoir les formations de demain

[Guia para o desenvolvimento de programas de formação: novos cursos de formação nas TIC para o século XXI: conceber as formações de amanhã.]

Centro Europeu para o desenvolvimento da formação profissional – CEDEFOP Luxemburgo: EUR-OP, 2001, VI, 47 p. (Career Space – future skills for tomorrow's world) ISBN 92-896-0075-6-FR N° cat.: TI-39-01-966-FR-C EUR-OP 2, rue Mercier, L – 2985 Luxemburgo e nos postos de vendas nacionais tel. (352-29) 294 21 18 fax (352-29) 294 27 09 Email: info.info@opoce.cec.be, URL: <http://www.eurofound.ie/publications/files/EF00126FR.pdf> <http://www.eur-op.eu.int>

Este documento contém as linhas directrizes estabelecidas pelo grupo de trabalho e aprovadas pelas empresas de TIC que participaram no projecto. Apresenta o desenvolvimento da indús-



tria das TIC e retraza a história dos cursos universitários de formação nessas tecnologias. Sublinha a necessidade de introduzir mudanças de envergadura para fazer face ao desenvolvimento rápido da tecnologia e à evolução permanente dos empregos nesse sector. Propõe recomendações para os conteúdos dos cursos de formação cobrindo a gama das competências requeridas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. O objectivo deste guia é ajudar ao desenvolvimento de cursos respondendo a todas as necessidades em áreas específicas.

Définition d'indicateurs pour une stratégie européenne de la qualité dans la FEP / Erwin Seyfried

Definição de indicadores para uma estratégia europeia da qualidade na Formação e Educação Profissionais, Erwin Seyfried

Forum Europeu sobre a qualidade da formação profissional. Bruxelas, 2001
Salónica: Cedefop, 2001, 8 p.
Cedefop,
P.O Box 22427 – Finikas
GR-55102 Salonica,
tel. (30-310) 490 111
fax (30-310) 490 102,
Email: info@cedefop.eu.int,
URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

A definição de indicadores de qualidade comuns na área da formação profissional inicial e contínua é um dos pólos da cooperação entre a Comissão e os Estados-membros. O Fórum podia ser um catalisador dessa cooperação, estimulando e apoiando a preparação de indicadores apropriados, que poderiam ser utilizados tanto a nível europeu como nos Estados-membros.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0010_fr.doc

E-quality in vocational training / Helga Foster, Katrin Gtuschow (Qualidade e igualdade na formação profissional: um manual)

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB
Berlim: BIBB, 80 p.
ISBN 3-88555-664-2

QUASAR é um projecto transnacional que se inscreve no quadro do programa comunitário Leonardo da Vinci a favor da formação profissional e é coorde-

nado pelo BIBB (Instituto federal para a formação profissional). Foi lançado com o objectivo de promover a igualdade de oportunidades para as mulheres e os homens na formação profissional através do desenvolvimento de normas de qualidade. Os resultados são centrados num sistema de gestão de qualidade orientado para o processo. Para garantir uma visão vasta, multinacional, do desenvolvimento de critérios de qualidade, cada país participante fez apelo a redes regionais que reuniam organismos de formação, agências de desenvolvimento regional, serviços de aconselhamento e centros de investigação, bem como empresas. Essas redes ajudaram à preparação e avaliação dos resultados do projecto, a um nível nacional, testando e verificando os instrumentos. Esses resultados estão publicados num manual intitulado *E-quality in Vocational Training*, que contém: critérios para o exame das instituições de formação e dos cursos, destinados a potenciais clientes e participantes; critérios de qualidade para a formação profissional contínua das mulheres definindo as condições que devem preencher as instituições para garantir uma formação que responda às necessidades das pessoas a formar e do mercado de trabalho; uma lista de assiduidade destinada aos formadores, que define o seu papel na gestão da qualidade; um questionário de auto-avaliação que deve auxiliar as instituições de formação a situarem-se antes de empreender acções; sugestões para a organização de um sistema de gestão da qualidade segundo os critérios do projecto QUASAR.

Gender, employment and working time preferences in Europe / Colette Fagan et al.

(Emprego e tempo de trabalho na Europa: as preferências das mulheres e dos homens)

ISBN 92-896-0075-6-FR
Nº cat.: TJ-39-01-667-EN-C
EUR-OP
2, rue Mercier,
L – 2985 Luxemburgo
e nos postos de vendas nacionais
tel. (352-29) 294 21 18
fax (352-29) 294 27 09
Email: info.info@opoce.cec.be,
URL: <http://www.eur-op.eu.int>



Este relatório examina a influência do género na participação do mercado de emprego. Mostra as ligações entre as profissões preferidas pelos homens e pelas mulheres e o tipo de emprego que ocupam, bem como a sua situação familiar, e compara as aspirações das pessoas activas ocupadas e das que procuram trabalho.

Greater transparency and quality in vocational training/ Johannes Sauer (Aumentar a transparência e a qualidade da formação profissional).

Forum Europeu para a qualidade na Formação e Educação Profissional.

Bruxelas, 2001

Salónica, Cedefop, 2001, 6 p.

Cedefop,

P.O Box 22427 – Finikas

GR-55102 Salonica,

tel. (30-310) 490 111

fax (30-310) 490 102,

Email: info@cedefop.eu.int,

URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

A discussão em curso sobre a melhoria da qualidade do ensino e da formação pós-escolar deve ter como finalidade assegurar um máximo de qualidade e de protecção do consumidor na formação profissional através da regulamentação, montando um sistema de garantia de qualidade. É por isso necessário começar por definir o quadro no qual se inscreve esse objectivo.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0006_en.doc

Task-force de haut niveau sur les compétences et la mobilité: rapport final [Task-force de alto nível sobre as competências e mobilidade : relatório final]

Comissão Europeia Direcção Geral do emprego e dos assuntos sociais

Bruxelas, Comissão Europeia, Direcção Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais, 2001, 28 p.

Comissão Europeia, Direcção Geral do Emprego e dos Assuntos Sociais

Rue de la Loi 200

B- 1049 Bruxelas

Tel. (32-2) 299 11 11

URL: http://www.europa.eu.int/comm/dgs/employment_social_affairs

Os trabalhos da *task-force* "competências e mobilidade", basearam-se em três grandes princípios. Primeiro a livre

circulação das pessoas no mercado único é um objectivo fundamental da União Europeia e os obstáculos a essa livre circulação devem ser removidos. Segundo princípio, o desenvolvimento de uma sociedade baseada no conhecimento é um factor fundamental de competitividade e de crescimento numa economia globalizada; importa, pois, reforçar as políticas que visam encorajar a qualificação na Europa. Terceiro princípio, a realização da livre circulação e a construção de uma sociedade baseada no saber são condições essenciais para a consecução do pleno emprego na Europa, fixada como objectivo aquando do Conselho Europeu de Lisboa, na Primavera de 2000.

TIC@Europe.edu: les technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs européens

[TIC@Europe.edu: as tecnologias da informação e da comunicação nos sistemas educativos europeus]

Rede de Informação sobre a Educação na Europa – Eurydice, Comissão Europeia, Direcção Geral da educação e da cultura

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 186 p.

Esta publicação da Eurydice analisa os progressos levados a cabo na integração dos TIC nos sistemas de educação nacionais. Essa integração a todos os níveis dos sistemas educativos, até mesmo na formação inicial e contínua dos professores, foi objecto de um estudo que abrangeu 30 países. Esse estudo visa responder, entre outras, às questões sobre os objectivos e as estratégias que servem de base às políticas de concretização das TIC na educação, sobre as medidas específicas que são tomadas e sobre a maneira como a responsabilidade do ensino das TIC é partilhada entre as diversas escalas da administração.

<http://www.eurydice.org/Documents/Survey4/en/ICTcover1.pdf>

La formation ouverte et à distance et la professionnalisation des formateurs /Mara Brugia et al.

[A formação aberta e à distância e a profissionalização dos formadores]

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, VI, 70 p. (Référence Cedefop, 21)

(TTnet Dossier, 4)

ISBN: 92-896-0056-X-FR

Nº cat.: TI-38-01-407-FR-C



EUR-OP
2, rue Mercier,
L – 2985 Luxemburgo
e nos postos de vendas nacionais
tel. (352-29) 294 21 18
fax (352-29) 294 27 09
Email: info.info@opoce.cec.be,
URL: <http://www.eur-op.eu.int>

Os Dossiers TTnet (Rede de Formação de Formadores) querem pôr à disposição dos actores que trabalham a títulos diferentes na formação dos formadores – decisores políticos, centros de investigação e de documentação, organizações profissionais dos formadores – os resultados dos diferentes trabalhos da rede TTnet, e contribuir deste modo para o debate comunitário sobre a formação dos formadores. O dossier TTnet nº4 apresenta os resultados de um workshop sobre a temática " formação aberta e à distância e a profissionalização dos professores e formadores", reunindo uma série de intervenções temáticas destinadas a situar a questão segundo vários pontos de vista: o impacto das tipologias de formação utilizando as TIC sobre as competências dos formadores; as especificidades da engenharia da formação e da engenharia pedagógica; as questões chave para os formadores no quadro comunitário. Os resultados desses debates devem ser considerados como o ponto de partida de um trabalho mais aprofundado que será feito pela rede TTnet durante o período 2001-2002 sobre este mesmo tema, no âmbito de uma cooperação com a Comissão Europeia no seio da iniciativa e-learning.

La qualité dans les services publics sociaux/ Jane Pillinger

[A qualidade nos serviços públicos sociais]

Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 138 p.
ISBN: 92-897-0067-X-FR
Nº cat.: TI-36-01-378-FR-C
EUR-OP
2, rue Mercier,
L – 2985 Luxemburgo
e nos postos de vendas nacionais
tel. (352-29) 294 21 18
fax (352-29) 294 27 09
Email: info.info@opoce.cec.be,
URL: <http://www.eur-op.eu.int>

Este relatório da Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho, faz um inventário dos principais desenvolvimentos nos serviços públicos sociais na Europa e

avalia-os. Passa em revista as melhorias que afectam clientelas que têm por natureza necessidades múltiplas: doentes mentais; adultos com dificuldades de aprendizagem; pessoas de idade em situação de dependência; jovens desempregados de longa duração. Examina o impacto das medidas tendo em vista melhorar a qualidade dos serviços, por um lado, e as condições de trabalho do seu pessoal pelo outro, e propõe estratégias para o futuro.

Mesures de qualité dans le gouvernement des systèmes de FEP / Finn Christensen

Medidas de qualidade na governação dos sistemas da Formação Profissional e Educação

Forum Europeu sobre a qualidade da formação profissional. Bruxelas, 2001
Salónica: Cedefop, 2001, 10 p.
Cedefop,
P.O Box 22427 – Finikas
GR-55102 Salonica,
tel. (30-310) 490 111
fax (30-310) 490 102,
Email: info@cedefop.eu.int,
URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

Esta brochura destina-se a apresentar a questão da qualidade na governação dos sistemas de formação e de ensino profissional e dar ao Forum uma oportunidade de responder aos aspectos gerais dessa questão e aos problemas mais específicos postos em relevo para cada um deles: a governação, actividade de regulação e de gerência; o aspecto financeiro na execução de procedimentos de avaliação da qualidade; controlo, inspecção, medidas "internas" e "externas"; certificação, transparência, flexibilidade; os papéis dos diversos actores; motivos actuais da procura de qualidade e das medidas de melhoria da qualidade: análise de um sistema de Formação e Ensino Profissional.
http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0009_fr.doc

Outils de qualité pour systèmes et organisations de FEP /Wouter Van den Berghe

Instrumentos de qualidade para sistemas e organizações da Formação Profissional e Educação

Forum Europeu sobre a qualidade da formação profissional. Bruxelas, 2001
Salónica: Cedefop, 2001, 7 p.
Cedefop,
P.O Box 22427 – Finikas



GR-55102 Salonica,
tel. (30-310) 490 111
fax (30-310) 490 102,
Email: info@cedefop.eu.int,
URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

Este documento tem como objectivo estimular o debate no Fórum sobre os instrumentos de controlo da qualidade e muito especialmente fornecer pistas para as actividades a empreender nos próximos dois anos. Dá uma atenção especial à clarificação dos problemas em questão. Avança propostas para uma segmentação e uma classificação possíveis, dos instrumentos de controlo da qualidade. Isso deveria permitir ao Fórum precisar o tipo de instrumentos sobre os quais é necessário focar a atenção.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0012_fr.doc

**Troisième enquête européenne sur les conditions de travail, 2000/FEACVT
Terceiro inquérito europeu sobre as condições de trabalho, 2000**

Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho
Luxemburgo: EUR-OP, 2001, 72 p.
ISBN: 92-897-0130-7

Nº cat.: TJ-39-01-764-EN-C

EUR-OP

2, rue Mercier,

L – 2985 Luxemburgo

e nos postos de vendas nacionais

tel. (352-29) 294 21 18

fax (352-29) 294 27 09

Email: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eurofound.ie/publications/files/EF0121FR.pdf>

<http://www.eur-op.eu.int>

Este relatório da Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e do Trabalho apresenta os principais resultados do terceiro inquérito

europeu sobre as condições de trabalho. Efectuado simultaneamente em cada um dos Estados membros da União Europeia em Março de 2000, oferece uma vista geral das presentes condições de trabalho na União Europeia e permite ficar com uma ideia da natureza e do contexto das mudanças respeitantes à mão-de-obra e à qualidade de trabalho.

Types of examination and certifications arrangements / Pascale de Rozario

Tipos de sistemas de exames e de certificação

Fórum Europeu sobre a qualidade da formação profissional.

Bruxelas, 2001

Salónica: Cedefop, 2001, 23 p.

Cedefop,

P.O Box 22427 – Finikas

GR-55102 Salonica,

tel. (30-310) 490 111

fax (30-310) 490 102,

Email: info@cedefop.eu.int,

URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

A qualidade dos certificados, dos diplomas e dos processos de exame da Formação do Ensino Profissional foi descrita como um dos factores da melhoria do controlo da qualidade dos processos de formação e dos seus efeitos em termos de empregabilidade, de mobilidade profissional intersectorial e melhoria do acesso aos sistemas de formação (numa política europeia mais global de formação ao longo da vida). No que diz respeito aos certificados e diplomas, este Fórum também tem em consideração os resultados do Fórum da U. E. sobre a transparência das qualificações.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0020_en.doc



Da parte dos Estados-membros

A Die Zukunft der Österreichischen Berufs-und Qualifikationslandschaft bis 2005/ Gudrun Biff

Viena: AMS Österreich, 2001, 96 S

AMS Report, 20 (2001)

AMS Österreich,

Treustrabe 35-43,

PF 64

A – 1203 Viena

Tel. (43-1) 33178-0,

Fax (43-1) 33178-DW,

E-mail: mas.oesterreich@001.mas.or.at,

URL: <http://www.ams.or.at/>

Relatório sobre o futuro das profissões e das qualificações na Áustria. Uma análise comparativa da Áustria e dos Estados Unidos.

O Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO – Instituto Austríaco de Investigação Económica), realizou no segundo semestre de 2000 para o secretariado federal AmS - Áustria uma análise das profissões e qualificações na Áustria e estabeleceu prognósticos para o período compreendido até 2005. Apresenta nessa análise as diferentes formas de actividade – independente e assalariada – aos diferentes níveis de agregações, por sector, por grupo de ramos, por grupo de profissões e por nível de formação escolar.

DK Curious minds: Nordic adult education compared /editado por Albert Tuijnman e Zenia Hellström

(Espíritos curiosos: a educação de adultos nos países nórdicos – uma comparação)

Nordic Council of Ministers

Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2001, 196 p.

NORD, 9 (2001)

ISBN 92-893-0613-0

ISSN 0903-7004

Em Dezembro de 1999, o Nordic Committee of Senior Officials for Education and Research (uma comissão

de altos funcionários responsáveis pela educação e investigação nos países nórdicos) decidiu encomendar um estudo aprofundado sobre a participação dos adultos na educação, que deveria basear-se em estudos da OCDE sobre a literacia (IALS) e (SIALS). Um grupo de projecto académico e um grupo de referência designados pelos primeiros ministros dos países nórdicos participavam no projecto intitulado NOMAD—Nordic Model of Adult Education –,com a incumbência de realizar um estudo comparativo sobre a participação dos adultos na educação, na formação e no ensino superior nos países nórdicos. Esse estudo consistia na análise dos dados empíricos dos estudos da OCDE a fim de examinar a qualidade, o bom fundamento e a eficácia da educação e da formação de adultos nesses países. O campo da análise estava limitado a uma comparação de certas características da participação dos adultos na educação e na formação nos diferentes países nórdicos e certos países da OCDE. NOMAD é o primeiro projecto nórdico a reunir dados comparáveis dessa natureza e a permitir examinar se existe uma espécie de "modelo nórdico" na área da educação e da formação de adultos. Os países nórdicos têm muito interesse no contexto dos estudos da OCDE. Tanto o assunto como o método representam novos pontos de partida para a investigação sobre os países nórdicos e é desejável que venham a formar a base para estudos subsequentes de natureza semelhante.

D Berufsbildungsbericht: 2001 (Relatório sobre a formação profissional: 2001)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie – BMBF

Bona: BMBF, 2001, 714 S.

BMBF

Heinemannstr. 2,

D-53175 Bonn-Bad Godesberg,

Tel. (49-228) 57-0,

Fax (49-228) 57-3601,

Email: information@bmbf.bund400.de



URL: <http://www.bmbf.de>

NB: Este relatório está disponível igualmente em CD-Rom

O relatório do Ministério Federal da Educação e da Ciência, da Investigação e da Tecnologia sobre a formação profissional em 2001 contém dados e informações sobre a formação profissional, o mercado da formação e a política de formação profissional da República Federal da Alemanha. Examina o mercado de formação em 2000, as iniciativas tomadas para aumentar a oferta da formação e o plano de urgência do governo federal para reduzir o desemprego dos jovens, bem como as questões relacionadas com a modernização da formação.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/deu/gov/2001_0003_de.pdf

Qualifizieren für Europa: zur Vermittlung von Fremdsprachenkompetenz in der kaufmännischen Berufsausbildung /Uta Langner

(Formação para a Europa: aprendizagem das línguas na formação comercial).

Colónia: Botermann und Botermann Verlag, 2000, 323 S.

ISBN 3-88105-200-3

A progressiva europeização da economia dá lugar a uma procura crescente de cursos de língua na formação profissional e na formação contínua. O primeiro objectivo do autor desta obra é formular recomendações para a formação linguística do pessoal do sector comercial. Baseando-se num inquérito qualitativo feito junto dos formadores e instrutores, identifica problemas didácticos ligados à concepção dos programas dos cursos, a saber: aprendizagem da gramática, transmissão de competências interculturais e aprendizagem da linguagem dos negócios. Esses problemas são analisados à luz de factos interdisciplinares e são enunciadas recomendações a partir dessas análises para as profissões da área do comércio.

Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000: Band 1: europäische Bildungsdynamik und Trends / herausgegeben von Klaus Schleicher und Peter J. Weber

(História da Educação na Europa, 1970-2000, vol.1: dinâmica e tendências)

Europäische Bildungsdynamik und Trends Schleicher, Klaus; Weber, Peter J. Munster: Waxmann Verlag, 2000, 515 S. (Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000, 1)

(Umwelt, Bildung, Forschung, 4)

ISBN 3-89325-835-3

ISSN 1434-3762

A Europa da educação e a educação na Europa estão estreitamente ligadas. No entanto, mesmo que a aceção seja por vezes a mesma nos diferentes países, as noções de Europa e de educação variam no tempo, acompanhando as culturas e os Estados. Esta apresentação da dinâmica europeia da educação e dos perfis de desenvolvimento nacionais dá uma visão sistemática e lógica das tendências de dimensão europeia. Socorrendo-se de comparações da história da educação entre países, mostra a que ponto as experiências e os contextos podem ser diferentes, e como simultaneamente podem surgir reformas do mesmo tipo. Esta obra também expõe, os objectivos e os potenciais do planeamento da educação, as perspectivas e os resultados da investigação nesta área, a homogeneidade e a diversidade da organização da educação bem como a base, a receptividade do público à política e a transformação dos valores.

Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000: Band 2: Entwicklungsprofile /herausgegeben von Klaus Schleicher und Peter J. Weber

(História da Educação na Europa, 1970-2000: vol. 2: perfis nacionais de desenvolvimento)

Nationale Entwicklungsprofile.

Munster: Waxmann Verlag, 2000, 399 S. (Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000, 2)

(Umwelt, Bildung, Forschung, 5)

ISBN 3-89325-843-4

Esta obra faz um apanhado das reformas do sistema educativo levadas a cabo por diferentes países, considerando o estado de espírito nacional e os desafios europeus. Mostra em que medida os sistemas educativos nacionais têm a sua dinâmica própria e que as reformas têm tendência a convergir devido à integração europeia e a



concorrência na educação. Ajuda a compreender porque é que o desenvolvimento mais tardio da modernização e da democracia em Espanha e em Portugal deu origem a um sistema de ensino mais dinâmico. Descreve a diferenciação regional dos dispositivos educativos centralizados em França e na Itália, que resulta de pressões económicas e sociais, e os esforços de promoção de redes nacionais na Alemanha e em França. Conclui, com um exame da situação dos sistemas educativos dos Estados-membros escandinavos após a entrada para a EU e as exigências para com os candidatos PECO à adesão no que diz respeito à organização interna e à adaptação às normas europeias.

F 78 actions pour la voie des métiers professionnelle/Ministère de l'éducation nationale, Ministère délégué à l'enseignement professionnel

(78 planos de orientação profissional) Ministério da Educação Nacional, Ministério delegado para o ensino profissional

Paris: Ministère de l'éducation nationale, 2002

Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie

110, rue de Grenelle

F-75357 Paris cedex 07,

URL: <http://www.education.gouv.fr>

Este balanço de etapa é o quarto publicado pelo ministério do ensino profissional. Impõe-se o dever de dar conta das missões cumpridas. Tem o objectivo de contribuir para a motivação do conjunto dos intervenientes na orientação das profissões. Permite avaliar o resultado dos seus esforços para a renovação profunda e tranquila dessa categoria de ensino. As 78 acções seleccionadas são representativas da orientação do trabalho efectuado. Devem tudo aos actores da educação nacional que as põe em prática diariamente. Somos desde logo convidados a consultar este trabalho para ampliar o seu alcance e mais ainda o seu significado. É um documento de referência. Como tal, concorre para os debates permanentes que a escola deve suscitar para ser propriedade plena dos cidadãos, pois a escola não pertence a si própria, pertence à Nação, que lhe

fixa os objectivos e confia a preparação concreta do seu futuro.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/gov/2002_0001.htm

I Il sistema di formazione professionale in Italia/

Giorgio Alluli et al.

(O Sistema de Formação Profissional em Itália)

Luxemburgo, EUR-OP, 2001, 157 p.

(Monographie Cedefop, 7010)

ISBN 92-828-7370-6-FR

Nº cat.: HX-22-99-822-FR-C

EUR-OP

2, rue Mercier,

L – 2985 Luxemburgo

e nos postos de vendas nacionais

tel. (352-29) 294 21 18

fax (352-29) 294 27 09

Email: info.info@opoce.cec.be,

URL: <http://www.eur-op.eu.int>

Esta publicação descreve o sistema de formação profissional inicial e contínua na Itália. Para a formação profissional inicial, as competências são partilhadas entre o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e dos Assuntos Sociais. A formação profissional contínua, que é destinada tanto aos activos empregados, como aos desempregados, está a cargo de diversos organismos públicos e ministérios, e de organismos privados e parceiros sociais. Esta monografia contém os capítulos seguintes: informações gerais, descrição sucinta do sistema educativo e do seu desenvolvimento, o sistema de formação e de ensino profissionais, o quadro regulamentar e financeiro, aspectos qualitativos, tendências e perspectivas.

<http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/monograf/7010fr/7010fr.html>

ICE Advantage for the future 2001-2003: project plan of the Ministry of Education, Science and Culture for e-learning.

(Vantagens para o futuro 2001-2003: projecto e-learning do Ministério da Educação, Ciência e Cultura.)

Reykjavík: Menntamalaraduneytid, 200, unpaginated

Este projecto do Ministério da Educação Ciência e Cultura da Islândia



prevê aplicar à educação os recursos das tecnologias da informação. Introduz a noção de "distributed education" educação repartida. A Internet tem um papel chave neste conceito, na medida em que permite seguir em simultâneo os cursos de várias escolas e de organizar o programa individual segundo as próprias necessidades. O projecto compreende quatro partes: aprender e ensinar, meios didácticos, material e portais educativos. A quarta parte compreende portais educativos, guia para os programas, novo sistema para todas as bibliotecas escolares, catálogos de metadados relacionados com a educação e novo sistema de informação para os estabelecimentos de ensino secundário superior. O portal educativo é um sítio na Internet apoiado numa base de dados educativos catalogados e de investigações definidas em função das necessidades dos utilizadores. Professores e alunos podem ali encontrar conteúdos que respondem aos objectivos do programa dos cursos.

IRL Learning for life: White Paper on adult Education, an analysis /Conference of Religious of Ireland Education Commission

(Aprender para a vida: Livro Branco da educação de adultos, uma análise/ Comissão da Educação da Conferência dos Religiosos da Irlanda)

Conference of Religious of Ireland-CORI.

Education Commission

Dublin: CORI, 2001, 47 p.

ISBN 1-872335-55-1

CORI, Milltown Park.

IRL-Dublin 6.

Tel. (353-1) 269 82 20

Fax (353-1) 269 88 87.

E-mail: education@cori.ie

Os pontos de vista expostos pela CORI sobre a educação dos adultos na publicação *Social transformation and lifelong learning* (transformação social e formação ao longo da vida) formam a base desta análise do livro branco. A parte principal, apresentada sob forma de quadro, trata das principais questões abordadas no livro branco, à luz das recomendações da CORI. As áreas examinadas são a alfabetização, a educação de segunda

oportunidade, a educação comunitária, o ensino e a formação pelo trabalho, as actividades de aproximação dos grupos mais desfavorecidos e a orientação, a acreditação e a certificação, as estruturas, o financiamento e a execução. Na conclusão, a CORI felicita-se pelo aparecimento do livro branco, que oferece um excelente enquadramento para o desenvolvimento da educação dos adultos e da educação comunitária, embora lamentavelmente a ausência de estratégias para a concretização de uma grande parte das recomendações.

Leonardo da Vinci Ireland compendium 1995-2000: the european dimension in vocational education and training/edited by Elizabeth Watters.

(Compêndio do programa Leonardo da Vinci na Irlanda entre 1995 e 2000: a dimensão europeia da formação e do ensino profissionais)

Dublin: Leonardo da Vinci Ireland, [2001], 257 p.

Leonardo da Vinci Ireland,

189-193 Parnell Street,

IRL-Dublin 1.

Tel. (353-1) 873 16 11

Fax (353-1) 873 16 11.

E-mail: leonardo@leargas.ie

URL: <http://www.leonardo-ireland.com>

NB: a lista integral dos projectos em curso na Irlanda está publicada na internet no endereço www.leonardo-ireland.com

Este compêndio enumera todos os projectos lançados na Irlanda no âmbito do programa Leonardo da Vinci entre 1995 e 2000. São 72 projectos-piloto de colocação, intercâmbio, estudo e análise. A introdução de um resumo do programa Leonardo e do funcionamento da Unidade Nacional de Coordenação (NUC), e informações estatísticas. Fornece igualmente uma listagem útil de publicações e materiais organizados pela NUC. Os capítulos seguintes apresentam cada projecto detalhadamente – sector, grupo alvo, produtos, contactos e descrição do projecto. Os projectos são indexados por tipo de organismo de promoção, tema, e país parceiro. A apresentação sob forma de folhas soltas permite acrescentar informações sobre os projectos que ainda não estão terminados.



**National training fund act, 2000/
Government of Ireland**

**(Lei do financiamento da formação
nacional, 2000/ Governo da Irlanda).**

Dublin, Stationery Office, 2001, 10 p.
Government Publications,
Postal Trade Section, 4-5 Harcourt
Road,
IRL_Dublin 2,
Tel. (353-1) 661 31 11
Fax (353-1) 475 27 60

Esta lei fixa as modalidades de uma nova contribuição obrigatória dos empregadores para a formação, que virá substituir os *Apprenticeship and Levy Grant Schemes*. Este financiamento suportará um fundo de apoio às iniciativas de formação, incluindo os programas de formação específicos das empresas e sectoriais, à aprendizagem, aos estágios e aos programas em favor da inserção profissional dos desempregados.

**NL Apprendre sans limites:
une prospective en éducation
et recherche pour 2010**

**Aprender sem limites: uma prospec-
tiva em educação e investigação para
2010/** Ministerie Onderwijs, Cultuur en

Wetenschappen—OcenW

‘s-Gravenhage: Ministerie Onderwijs,
Cultuur en Wetenschappen, 2001, 87 p.

Ministerie Van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschappen

Europaweg 4,

Postbus 25000

NL-2700 LZ Zoetermeer,

Tel. (31-79) 323 23 23

Fax (31-79) 323 23 20,

URL: <http://www.minocw.nl>

Para garantir e reforçar a qualidade, a variedade e acessibilidade da educação é essencial continuar a inovar e a investir. A detecção rápida de crianças em risco, uma reorientação do ensino profissional e uma personalização bem como uma maior flexibilidade do ensino superior são algumas das medidas necessárias para atingir estes objectivos. O ano passado o governo iniciou estudos para opções e estratégias a longo prazo. No estudo prospectivo sobre a educação e a investigação "Aprender sem limites", o ministro da educação Hermans, e a secretária de estado Adelmund apresentaram opções e alternativas. O

governo espera encorajar o debate social com a ajuda deste estudo, para que o governo seguinte possa tomar as necessárias decisões políticas sobre o assunto. Propõe igualmente medidas desejáveis em qualquer caso para que a educação e a investigação se mantenham actualizadas. Para melhorar ainda mais a qualidade da educação e adaptá-la melhor às necessidades individuais, foram tomadas medidas para aumentar o espaço de manobra e a autonomia nos estabelecimentos de ensino. Para atingir este objectivo é necessário investir mais nos recursos humanos. É também necessário que todas as escolas tenham os edifícios e os recursos adequados para que todas possam trabalhar em boas condições. A flexibilidade da regulamentação dos programas de ensino oferece uma maior amplitude para criar o seu próprio perfil. Permanece, porém, uma questão em aberto: quais os limites a essa liberdade? O governo poderá por exemplo fixar apenas os critérios mínimos para a língua holandesa e para a aritmética. Os membros do governo sugerem o reforço da possibilidade de intervenção na área da oferta aos alunos com necessidades especiais e no combate contra as desigualdades educativas, visto que estas duas áreas são ainda fragmentadas.

**NO The Leonardo da Vinci
programme in Norway:
implementation, outputs and im-
pact: report 2000 /Kirke-, utdannin-
gs-og forskningsdepartementet
(O programa Leonardo da Vinci na
Noruega: execução, produtos e im-
pacto: relatório 2000)**

Oslo: KUF, 2000, 80 p.

KUF

P.O Box 8119 Dep., N-0131 Oslo.

O objectivo geral deste documento é esclarecer sobre a execução e impacto do programa Leonardo da Vinci e sobre os dispositivos de formação profissional existentes na Noruega, situando-os no contexto mais amplo da União Europeia. Os objectivos específicos foram avaliar o programa e responder às seguintes questões: terão a organização, a administração e o funcionamento do programa respondido às expectativas? Quais são os



resultados da participação da Noruega em relação aos objectivos gerais, específicos e operacionais do programa? Qual o impacto que a participação da Noruega teve sobre os dispositivos de formação? Que ensinamentos tirados do Leonardo da Vinci I devem ser aplicados ao próximo programa?

P Inquérito às necessidades de formação profissional das empresas 2000/2002 Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional — DETEFP & Ministério do Trabalho e da Solidariedade — MTS

Lisboa: Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento, 2000, 178 p. (Estatísticas)

ISBN 972-704-199-X

ISSN 0873-5352

CIDES,

Praça de Londres, 2 – 2º

P-1049-056 Lisboa,

Tel. (351) 21 844 11 00

Fax: (351) 21 840 6171

E-mail: depp.cides@depp.msst.gov.pt

URL: <http://www.depp.msst.gov.pt>

O inquérito sobre as necessidades de formação profissional nas empresas no período 2000-2002 efectuado pelo Departamento de Estatística do Trabalho, do Emprego e da Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade destinava-se a avaliar as necessidades de formação profissional a curto (2000) e a médio (2001 e 2002) prazo e a recolher indicações sobre a situação das empresas. Foi realizado um inquérito em 5210 empresas com 10 ou mais trabalhadores de todos os sectores da parte continental de Portugal (pelo correio às empresas com 10 a 99 trabalhadores e entrevistas directas às que tinham 100 ou mais trabalhadores). Desse inquérito apurou-se que, sobre um total de 37 403 empresas com 10 trabalhadores ou mais estabelecidas na parte continental do país, 11 833 ou seja 31,6% pensam que terão necessidades de formação a curto e a médio prazo, enquanto 25 570, ou seja 68,4% indicaram não ter necessidades de formação. No que diz respeito ao número de participantes em acções de formação, quer dizer, as

peçoas em formação numa empresa e as peçoas já possuidoras de formação que serão recrutadas, as necessidades previstas a curto e médio prazo são de 957 000 peçoas (69,7%) a curto prazo e de 289 500 (30,3%) a médio prazo.

UK Competency frameworks in UK organisations / Linda Miller, Neil Rankin and Fiona Neathey

[Quadros de competências nas organizações do Reino Unido]

Londres: Chartered Institute of Personnel and Development, 2001, 70 p. ISBN 0 85292 912 9

Plymbridge Distribution Ltd.

Estover,

UK – Plymouth PL6 7PZ,

Tel. (44-1752) 20 23 01

Fax (44-1752) 20 23 33

E-mail: orders@plymbridge.com

Este relatório de uma investigação do CIPD faz um levantamento no domínio da gestão e do desenvolvimento das competências nas organizações do Reino Unido. Baseando-se nos dados recolhidos em mais de 100 organizações, fornece uma tipologia dos quadros de competências criadas para aspectos e funções chave. Esforça-se por clarificar as práticas actuais de concepção, execução e utilização dos quadros de competências nas organizações do país.

Creating learning cultures: next steps in achieving the learning age [Criando culturas de aprendizagem: os próximos passos para atingira era da formação]

National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong learning

NAGCELL

Sheffield: DfEE, 2000, 40 p.

ISBN 0-85522-945-4

DfEE Publications,

P.O Box 5050

Sherwood Park,

Annesley,

UK-Nottingham NG15 0DJ

Tel. (44-845) 60 222 60

Fax (44-845) 60 333 60

URL: <http://www.dfes.gov.uk>



Neste relatório o National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning (Conselho Nacional para a Educação e Formação Contínua) propõe ao governo meios práticos para fazer avançar a formação ao longo da vida. As suas recomendações dizem respeito primeiro que tudo à contribuição da formação ao longo da vida para o desenvolvimento da comunidade; à maneira de abrir a formação aos adultos mais afastados do sistema educativo; ao modo de estimular a procura dos adultos de uma certa idade e de a aumentar; ao modo de identificar e dar a conhecer os exemplos práticos de parceria eficaz para o planeamento e a realização da formação ao longo da vida a nível local.

Exploring e-learning / Emma Pollard and Jim Hillage

[Explorando o e-learning]

Brighton : Institute for Employment Studies, 2001, 68 p.

(Report), 376)

ISBN 1-85184 304 1

Grantham Book Services Ltd.

Isaac Newton Way,

Alma Park Industrial Estate.

UK-Grantham NG31 9SD.

Tel. (44-1476) 541080

Fax (44-1476) 541061

Esta brochura informativa examina os principais problemas das organizações que se esforçam por tirar o máximo partido das possibilidades das modernas tecnologias para melhorar a oferta de formação. Põe em destaque as principais questões a tomar em consideração na abordagem do e-learning, nomeadamente: como combinar as novas tecnologias do e-learning e os métodos tradicionais de formação na sala de aula. Será necessário adquirir os novos materiais disponíveis, aperfeiçoar os conteúdos da formação no exterior ou desenvolvê-los no interior da organização. Como apoiar eficazmente os formandos? Como se irão adaptar os formadores? Como determinar se a estratégia funciona?

Successful futures: community views on adult education and training / Helen Bowman, Tom Burden, John Konrad

[Um futuro com sucesso: pontos de vista da comunidade a respeito da educação e formação de adultos]

Joseph Rowntree Foundation

York: york Publishing Services, 2000

ISBN 1-90263-389-X

York Publishing Services,

64 Hallfield Rd. UK-York YO31 7ZQ.

Tel. (44-1904) 43 00 33

Fax (44-1904) 43 08 68

E-mail: publications@jrf.org.uk

URL: <http://www.jrf.org.uk>

No Reino Unido, a política do actual governo estabeleceu uma ligação explícita entre o emprego, a educação e a formação. O emprego e a formação são as principais soluções para a pobreza e a exclusão social o que se reflecte em programas como o *New Deal*. Este estudo tem por tema a maneira como os grupos alvo, no caso concreto os habitantes de uma zona desfavorecida do norte da Inglaterra, interpretam essa política. Examina a maneira como as pessoas vêem as ligações entre o trabalho, a educação e a formação; a influência dessa percepção sobre o estado de espírito relativamente à participação como adulto na educação e na formação; a maneira como é entendida a credibilidade das qualificações em particular pelos empregadores; que práticas de emprego encorajam ou inibem a participação na educação e na formação; em que medida as pessoas pensam que a política tal como é posta em prática está em acordo com as suas intenções e objectivos declarados.

The e-learning revolution / Martyn Sloman

[A revolução do e-learning]

Chartered Institute of personnel and Development – CIPD

London: CIPD, 2000, 217 p.

ISBN 0852928734

Este documento centra-se no papel dos formadores e da formação na organização. Apela aos formadores para não se deixarem seduzir pela tecnologia a ponto de esquecer o seu principal objectivo: ajudar a aprender. A partir de uma série de propostas são examinadas várias questões: por que motivo se devem deixar cair as barreiras entre a gestão do saber, a gestão do desempenho e a



formação para valorizar a competitividade dos recursos humanos; como é que a tecnologia que oferece possibilidades de formação centradas no formando, redefinirá o conceito de organização que aprende; porque razão o domínio da informática confere uma nova credibilidade aos formadores; por que razão o tempo, e

não o dinheiro, é um recurso raro, uma vez que a formação entra em competição com outras exigências da empresa; a validade das universidades de empresa e escolas de comércio virtuais; que lições é possível retirar das diferentes respostas estratégicas ao e-learning das grandes e reputadas empresas (*blue-chips*).





Membros da rede de documentação do CEDEFOP

CEDEFOP

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
P.O. Box 22427
Gr-55102 thessaloniki
Tel. (30-31) 049 01 11 Geral
Tel. (30-31) 049 00 79 Secretariado
Fax (30-31) 049 00 43 Secretariado
Marc Willem
Chefe de Serviço de biblioteca e documentação
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Secretariado
E-mail: doc_net@cedefop.eu.int
adresse Web:
<http://www.cedefop.eu.int>
adresse Web:
<http://www.trainingvillage.gr>

FOREM/CIDOC

Office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 67
Tel. (32-71) 20 61 74
Fax (32-71) 20 61 98
Nadine Derwiduee
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be
adresse Web:
<http://www.forem.be>

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUXELLES
Tel. (32-2) 506 13 21
Fax (32-2) 506 15 61
Reynald Van Weydeveldt
Documentação
E-mail: rvweydev@vdab.be
Tomas Quaethoven
E-mail: tquaetho@vdab.be
adresse Web:
<http://www.vdab.be>

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rosenørns Allé 31
DK-1970 FREDERIKSBERG C
Tel (45-35) 24 79 50 Ext.317
P. Cort
Ext. 301 M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Pia Cort Assistente de Investigação
E-mail: pia.cort@delud.dk
Merete Heins
Bibliotecária
E-mail: merete.heins@delud.dk
adresse Web:
<http://www.delud.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Str.10
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 107 21 26
D. Braecker
Tel. (49-228) 107 21 31
M. Krause
Fax (49-228) 107 29 74
D. Braecker
E-mail: braecker@bibb.de
Martine Krause
E-mail: krause@bibb.de

OEEK

Organization for Vocational Education and Training
Ethnikis Antistatis 41 e Karamanoglou GR-14234 ATHENS
Tel. (30-1) 270 91 44
Fax (30-1) 270 91 72
Loukas Zahilas Director
E-mail: oekzo@ath.forthnet.gr
Ermioni Barkaba
Chefe da Documentação
adresse Web:
<http://www.forthnet.gr/oek/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 General
Tel. (34-91) 585 95 80
M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax. (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Luis Díez Garcia de la Borbolla
Director Geral dos Serviços Técnicos
Maria Luz de las Cuevas Torresano
Informação/Documentação
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
adresse Web: <http://www.inem.es>

Centre INFOFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du State de France
F-93218 SAINTDENIS LAPLAINE Cedex
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax. (33-1) 55 93 17 28
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@easynet.fr
Danièle Joulieu
Chefe da Documentação
E-mail: d.joulieu@easynet.fr
Stéphane Héroult
Departamento da documentação
E-mail: cidoc@centre-infofo.fr
Adresse Web: <http://www.centre-infofo.fr>

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
DUBLIN 4
Irlanda
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax. (353-1) 607 06 34
Margaret Carey
Directora da Biblioteca e da Informação Técnica
E-mail: margaret.carey@fas.ie
Jean Wrigley
Bibliotecária
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
adresse Web: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax. (39-06) 44 29 18 71
Enrico Ceccotti
Director Geral
Colombo Conti
Chefe da Documentação
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
adresse Web: <http://www.isfol.it>

FOPROGEST asbl

23, rue Aldringen
L-2011 LUXEMBOURG
Tel. (352) 22 02 66
Fax. (352) 22 02 69
Jerry Lenert
Director
E-mail: AGN@foprogest.lu
Web address: <http://www.foprogest.lu>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettellaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 06 19 M. Maes
Fax (31-73) 612 34 25
Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Annemiek Cox
E-mail: acox@cinop.nl
adresse Web: <http://www.cinop.nl>

abf-Austria / IBW

Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschung
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. (43-1) 545 16 71 0
Ms. S. Klimmer
Fax (43-1) 545 16 71 22
Ms. Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Joint Network Member for Austria
with IBE



Organizações associadas

abf-Austria / IBE

Institut für Berufs- und
Erwachsenenbildungsforschung - IBE
Raimundstraße 17
A-4020 LINZ
Tel. (43-732) 60 93 130
M. Milanovich
Fax (43-732) 60 93 13 21
Marlis Milanovich
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web Address: <http://www.ibe.co.at>

CIDES

Centro de Informação e Documentação
Económica e Social
Praça de Londres, 2-2º Andar
1049-056 LISBOA
Fax (351-21) 840 61 71
Maria Júlia Costa
Directora
Tel. (351-21) 843 10 35
E-mail: julia.costa@depp.msst.gov.pt
Fátima Hora
Informação/Documentação
Tel. (351-1) 843 10 36
E-mail: fatima.hora@depp.msst.gov.pt
adresse Web:
<http://www.depp.msst.gov.pt>

NBE

National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 Mr. M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43
Mrs. A. Mannila
Tel. (358-9) 77 47 78 19
Mr. K. Nyysölä
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Mr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Ms. Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Mr. Kari Nyysölä
E-mail: kari.nyysola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SIP

Internationella Programkontoret för
utbildningsområdet, The Swedish
International Programme Office for
Education and Training Development
Box 2200
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 75 Heléne Säll
Tel. (46-8) 453 72 18 Rolf Nordanskog
Fax. (46-8) 453 72 53 General
Fax. (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll
Heléne Säll
E-mail: helene.sall@programkontoret.se
Rolf Nordanskog
E-mail: rolf.nordanskogs@programkontoret.se
Sandra Dias dos Santos
E-mail: sandra.dias.dos.santos@programkontoret.se
adresse Web: <http://www.programkontoret.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel and
Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-20) 82 63 32 78
Tel. (44-20) 82 63 32 81
Fax (44-20) 82 63 33 33
Jennifer Schramm
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Cathy Doyle
Bibliotecária
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
adresse Web: <http://www.cipd.co.uk/>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVÍK
Tel. (354) 511 26 60
Fax. (354) 511 26 61
Stefania Karlsdóttir
General Director
E-mail: stefania@mennt.is
Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Bára Stefánsdóttir, Librarian
E-mail: barastef@ismennt.is
adresse Web: <http://www.mennt.is>

NCU

NCU Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax. (47-22) 20 18 01
Aagot van Elslande
E-mail: Aagot.van.Elslande@teknologisk.no
adresse Web:
<http://www.teknologisk.no/leonardo/>

DGEAC

Commission européenne
DG Education et Culture
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruxelles
Tel. (32-2) 295 75 62 E. Spachis
Tel. (32-2) 295 59 81 D. Marchalant
Fax. (32-2) 295 57 23
Fax. (32-2) 296 42 59
Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@cec.eu.int
adresse Web:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

EURYDICE

Réseau d'information sur l'éducation
en EUROPE
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax. (32-2) 230 65 62
Luce Pepin
Director
E-mail: info@eurydice.org
Patricia Wastiau-Schlüter
E-mail: patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
adresse Web: <http://www.eurydice.org>

FVET

Foundation for Vocational Education
And Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tel. (372) 631 44 20
Fax (372) 631 44 21
Lea Orro
Director Geral
E-mail: lea@sekr.ee
Eeva Kirsipuu
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee
Web address:
<http://www.sekr.ee/eng/index.html>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Gisela Schüring
Departamento de
Publicações e Informação
E-mail: gis@etf.eu.int
adresse Web: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

OIT

Centre international de formation de
l'OIT
Viale Maestri del Lavoro, 10
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 693 65 10
Fax (39-011) 693 65 35
Catherine Krouch
Documentação
E-mail: krouch@itcilo.it
adresse Web: <http://www.itcilo.org>

ILO/BIT

Bureau International du Travail
4, Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax. (41-22) 799 76 50
Pierrette Dunand
Departamento Emprego e Formação
Documentalista
E-mail: dunandp@ilo.org
adresse Web: <http://www.ilo.org>

DFEE

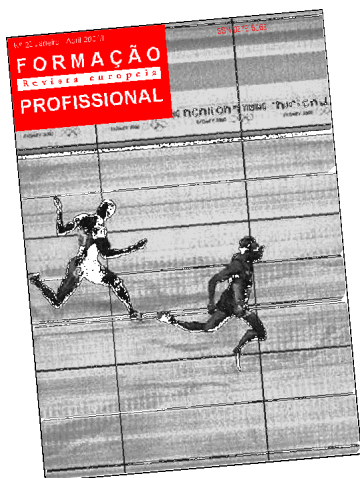
Department for Education and
Employment
Room E3
Moorfoot
SHEFFIELD
S1 4 PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Amanda Campbell
Bibliotecária
E-mail: enquires.library@dfee.gov.uk
Web address: <http://www.open.gov.uk/index/..dfee/dferrhome.htm>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de
Investigación y Documentación sobre
Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Pedro Daniel Weinberg
Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Pedro Daniel Weinberg
Juan Andres Tellagorry
Documentalista
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
adresse Web: <http://www.cinterfor.org.uy>



Últimos números
publicados
em português



Nº 22/00

Investigação

- Perfis de competência em França, Alemanha, Países Baixos, Portugal, Suécia e Reino Unido (Asa Murray, Hilary Steedman)
- A formação dos instaladores de equipamentos técnicos na construção civil na Grã-Bretanha: comparação com a França e a Alemanha (Derek King)
- Assegurar a transparência das competências: identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal (Jens Bjornavold)

A Formação Profissional e os Jovens

- Verso e reverso da “qualificação inicial”: para um conjunto de competências de base para todos (Ben Hovels)
- O que fazer dos “desistentes”? Um comentário (Mark Blaug)

A Formação Profissional fora da União Europeia

- Análise comparativa dos sistemas de controlo dos conhecimentos, avaliação e certificação em França, na Alemanha e na Turquia (Tomris Çavdar)
- A formação profissional na América Latina (Manfred Wallenborn)



Nº 23/01

- O programa Leonardo da Vinci (1995-1999) em Espanha: conclusões do relatório de avaliação (Lorenzo Cachón Rodríguez)
- A formação no contexto de uma redução do tempo de trabalho (Jacques Trautmann)
- A formação profissional nos Estados Unidos: reformas e resultados (Matthias Kreysing)
- Desenvolvimento das colocações transnacionais enquanto instrumento didáctico (Søren Kristensen)
- Que ensinamentos retirar da aplicação do sistema dual das qualificações na Europa? (Sabine Manning)
- Uma aprendizagem para o futuro: experiências práticas (Klaus Halfpap)
- Empresas virtuais e formação profissional (Stefan Kreher)
- Formação profissional para pessoas que trabalham na área da igualdade de oportunidades para as mulheres (Júlio Fernández Garrido, Luís Aramburu-Zabala Higuera)



Nº 24/01

- Apresentação da temática *Jobrotation* (Éric Fries Guggenheim)
- O *Jobrotation* (Athanasios Papathanasiou)
- O “*Jobrotation*” em França: uma medida precursora (Patrick Guilloux)
- *Jobrotation* - expectativas e realizações: um estudo de caso na região de Bremen (Hubertus Schick)
- *Jobrotation*: um relato da sua aplicação: O caso de sks... (Monika Kammeier)
- *Jobrotation* - um êxito sem futuro? (Jørgen Mørk, Thomas Braun)
- A experiência dinamarquesa do *Jobrotation*: um estudo de caso (Ghita Vejlebo, Thomas Braun)
- *Jobrotation*, um novo conceito da relação formação-emprego. As experiências da Alemanha e da Dinamarca (Uwe Grünewald, John Houtman Sørensen)



REVISTA EUROPEIA “FORMAÇÃO PROFISSIONAL”

ASSINATURA ANUAL (3 n.ºs ano civil) - 20,00 €

Nº Avulso – 10,00 €

O pedido pode ser endereçado para assinatura e aquisição de números avulsos:

CIDES – Centro de Informação e Documentação Económica e Social do Departamento de Estudos Prospectiva e Planeamento, Praça de Londres, nº 2 – 2º, 1049-056 Lisboa • Tel. 21 843 10 03 / 21 843 10 30
Fax: 21 840 61 71 • E-mail: depp.cides@depp.msst.gov.pt

Para aquisição de números avulsos:

INCM – Imprensa Nacional – Casa da Moeda, S.A., Av. António José de Almeida – 1000-042 Lisboa
Tel. 21 781 07 00 • Fax: 21 781 07 45 • E-mail: incm@incm.pt

NOME _____

PROFISSÃO _____

EMPRESA/ORGANISMO _____

MORADA _____

LOCALIDADE _____ CÓDIGO POSTAL _____

Nº CONTRIBUINTE _____



Convite à apresentação de contribuições

A Revista Europeia “Formação Profissional” publica artigos elaborados por investigadores ou especialistas da formação profissional e do emprego. Estamos abertos a contribuições que permitam a um vasto público de decisores políticos, de investigadores e de profissionais à escala internacional estar informado sobre os resultados das investigações de elevada qualidade que são conduzidas, nomeadamente, a investigação comparativa transnacional.

A Revista Europeia é uma publicação independente, cujos artigos são submetidos a uma crítica exigente. É publicada três vezes por ano em Inglês, Francês, Alemão, Espanhol e Português, estando largamente difundida em toda a Europa, tanto nos Estados-membros como fora da União Europeia.

A Revista é publicada pelo CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional) e visa contribuir para o debate e a reflexão sobre a evolução da formação e do ensino profissionais, nomeadamente numa perspectiva europeia. Na Revista serão publicados artigos que apresentam novas ideias, que dão conta dos resultados da investigação ou expõem experiências e práticas nacionais e europeias. Incluirá igualmente tomadas de posição e reacções relativamente a questões ligadas à formação e ao ensino profissionais.

Os artigos propostos para publicação devem ser precisos e acessíveis a um público vasto e variado. Devem ser suficientemente claros para serem entendidos por leitores de origens e culturas diferentes, que não estão necessariamente familiarizados com os sistemas de formação e ensino profissionais de outros países. Por outras palavras, o leitor deverá poder entender claramente o contexto e a argumentação apresentados à luz das suas próprias tradições e experiências.

Paralelamente à sua publicação, os artigos da Revista são apresentados na Internet sob a forma de extratos. É possível obter o resumo dos números anteriores no endereço seguinte:

<http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>.

Os autores dos artigos podem redigi-los em nome próprio ou como representantes de uma organização. A dimensão dos artigos deverá ser entre as 2500 e as 3000 palavras. Os artigos podem ser redigidos numa das seguintes línguas: Espanhol, Dinamarquês, Alemão, Grego, Inglês, Francês, Italiano, Neerlandês, Português, Finlandês e Sueco.

Os artigos deverão ser enviados ao CEDEFOP em papel e em disquete (formato word), ou por correio electrónico (anexo ao formato word); os artigos deverão ser acompanhados de uma pequena referência biográfica sobre o autor com a indicação das suas actuais funções. Todos os artigos propostos serão sujeitos à apreciação do Conselho Editorial que se reserva o direito de proceder ou não à sua publicação, sendo os autores informados sobre essa decisão. Os artigos publicados na Revista não reflectem necessariamente as opiniões do CEDEFOP. A Revista oferece, pelo contrário, a oportunidade de serem apresentadas análises distintas e pontos de vista diferentes, podendo até ser, por vezes, contraditórios.

Se desejar enviar um artigo queira contactar Éric Fries Guggenheim (redactor) por telefone: (30-231) 0490 111, por fax: (30-231) 0490 099 ou por correio electrónico para o endereço seguinte: efg@cedefop.gr.